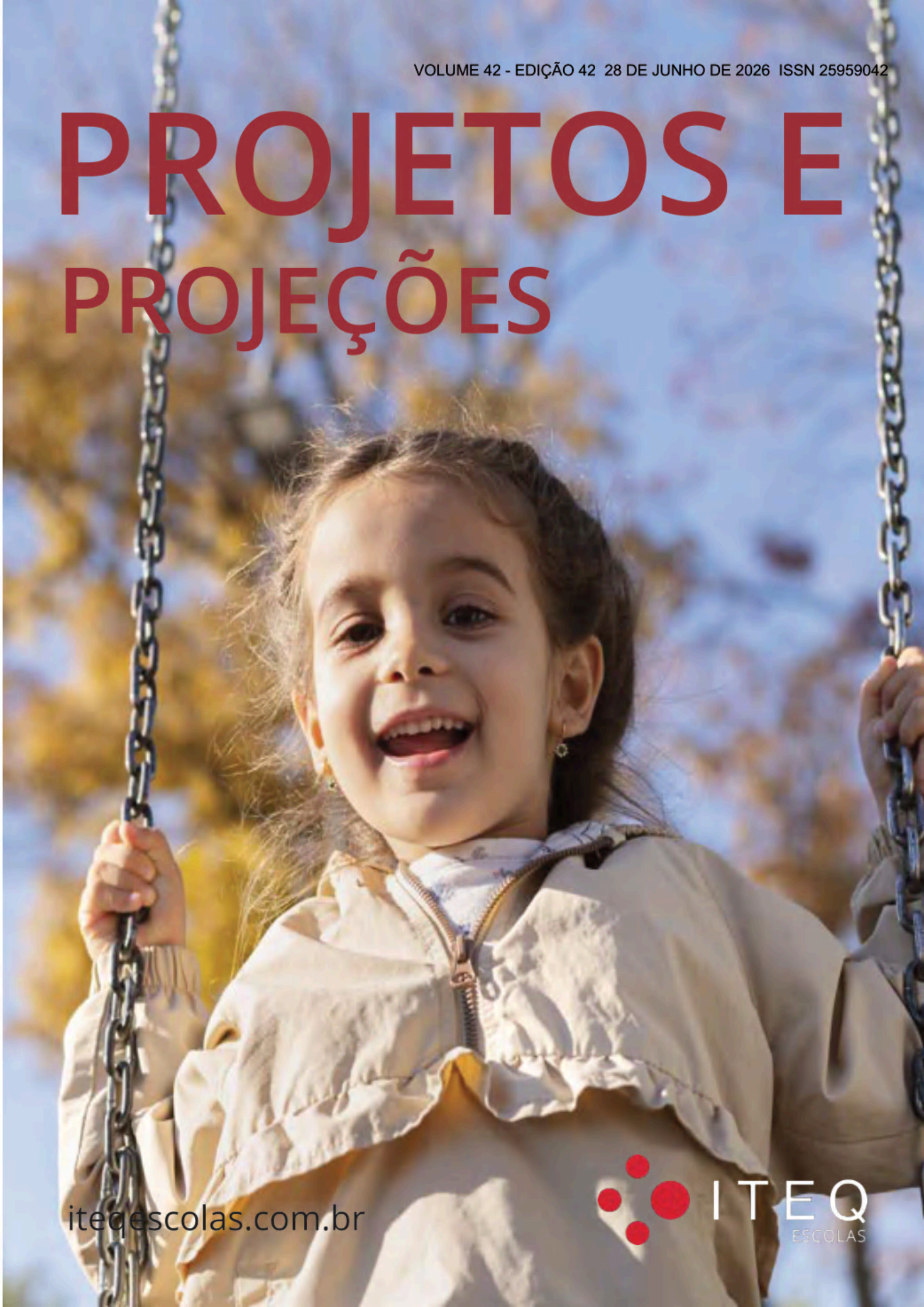
VOLUME 42 - EDIÇÃO 42 28 DE JUNHO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação e Transformação Social: O Conhecimento como Ferramenta de Cidadania

Em uma sociedade marcada por constantes mudanças econômicas, culturais e tecnológicas, a educação permanece como uma das mais poderosas ferramentas de transformação social. Nesta edição, dedicada ao tema Educação e Transformação Social: O Conhecimento como Ferramenta de Cidadania, reafirmamos nosso compromisso com a reflexão sobre o papel da formação humana na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Falar sobre educação é falar sobre oportunidades. É reconhecer que o acesso ao conhecimento não apenas amplia horizontes individuais, mas também fortalece comunidades inteiras, promovendo o desenvolvimento social e econômico. Mais do que transmitir conteúdos, educar significa formar sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade em que vivem, participar ativamente da vida pública e contribuir para a construção de soluções coletivas para os desafios do nosso tempo.

Os trabalhos reunidos nesta edição evidenciam a importância da escola como espaço de diálogo, diversidade e emancipação. As pesquisas e experiências aqui apresentadas abordam temas fundamentais, como inclusão educacional, práticas pedagógicas inovadoras, formação docente, diversidade cultural, participação cidadã e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino diante das transformações contemporâneas. Cada contribuição reforça a ideia de que a educação deve estar comprometida não apenas com o desenvolvimento intelectual, mas também com a formação ética e social dos indivíduos.

Vivemos em um contexto em que o acesso à informação é cada vez mais amplo, mas em que persistem desigualdades que limitam o pleno exercício da cidadania. Nesse cenário, a educação assume uma responsabilidade ainda maior: promover o pensamento crítico, incentivar o respeito às diferenças e fortalecer valores que sustentam a convivência democrática. Educar é preparar pessoas para compreender o mundo, mas também para transformá-lo.

A valorização dos profissionais da educação, o fortalecimento das políticas públicas e a construção de ambientes escolares acolhedores são elementos indispensáveis para que o ensino cumpra sua função social. Quando a escola se torna um espaço de pertencimento, escuta e participação, ela contribui diretamente para a formação de cidadãos mais conscientes, autônomos e comprometidos com o bem comum.

Esta publicação convida o leitor a refletir sobre os múltiplos caminhos pelos quais a educação impacta a sociedade. Cada artigo representa uma oportunidade de ampliar perspectivas, compartilhar experiências e fortalecer o compromisso coletivo com uma educação de qualidade para todos.

Que esta edição inspire novas práticas, estimule o debate acadêmico e reafirme a convicção de que investir em educação é investir no futuro. Afinal, é por meio do conhecimento que construímos pontes entre realidades distintas, promovemos a inclusão e fortalecemos os alicerces de uma sociedade mais humana, participativa e transformadora.

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

EXPEDIENTE

1- **A ARTE TERAPIA UTILIZADA EM CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS**
ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME

2- **AS CONTRINUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS NA REDE PÚBLICA E NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

3- **A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DAS ESCOLAS**
ANDRÉIA GALDINO SANTANA

4- **DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

5- **A PREMISSA DO FILME A VIAGEM DE CHIHIRO E A TAREFA DO HERÓI CONTEMPORÂNEO**
ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA

6- **O BRINCAR EM AMBIENTES EXTERNOS E A MOVIMENTAÇÃO LIVRE**
CAMILA ALVES MARTINS VACCARI

7- **DISTÚRBIOS ESPCÍFICOS DE APRENDIZAGEM**
CARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA

8- **INFÂNCIA E NATUREZA: OS ESPAÇOS EXTERNOS COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO

9- **RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL COLONIAL: QUILOMBOS, REBELIÕES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**
CAROLINA CESAR PASCHOAL

10- **OUVIR, RECONTAR, IMAGINAR: A ORALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA

11- **DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IDENTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA**
CLAUDILENE DE JESUS SILVA

12- **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS NA EMEI**
CLEODETE DA SILVA

13- **INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AMBIENTES PEDAGÓGICOS**
DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS

14- **A REALIDADE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO**
DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

15- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
DEB MARIA FERREIRA

16- **INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO

17- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: FORMANDO PESSOAS PARA ALÉM DO CONTEÚDO ACADÊMICO**
EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA

18- **PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO

19- **APRENDER BRINCANDO: ESTRATÉGIAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA**
ELENICE CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS ANDRADE

20- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**
ELIANA NASCIMENTO DE SOUSA BARBOSA

21- **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

22- **EDUCAÇÃO REMOTA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E INCLUSÃO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E SOCIAL**
ELIZABETH CRISTINA ALVES DOS SANTOS

23- **CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**
ELZA MARIA AGOSTINHO DA SILVA

24- **A ARTE COMO LINGUAGEM ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO**
FABIANA GUEDES DOS SANTOS

25- **O IMPACTO DOS CONTOS DE FADAS E DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA

26- **O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO**
FERNANDA GONÇALVES DE SOUZA

27- **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTETERAPIA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E DESAFIOS ÉTICOS NA PESQUISA CONTEMPORÂNEA**
FLÁVIA CARDOSO SILVA

28- **EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO MOTOR NOS ANOS INICIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
GABRIELLA THIAGO DE SANTANA

29- **LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGOGICO**
GLAUBER EDUARDO GOMES

30- **ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DAS PATOLOGIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**
GLÍCIA SILVA DE MOURA

31- **TDAH E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**
HELEN DE ARRUDA

32- **A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR**
HELI JUSSARA FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

33- **A ABORDAGEM PIKLER E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IEDA CRISTINA BENEVIDES

34- **AS ARTES, O MUNDO CONTEMPORÂNEO E OS MUSEUS**
ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES

35- **A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA PARA O FUTURO**
IVANA COLOMBO FREIRE SILVA

36- **EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR INDIVIDUALMENTE E COLETIVAMENTE**
JACIARA FERREIRA DE MATOS

37- **AS LUTAS COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
JAMES SILVA COUTINHO

38- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE SOBRE DISLEXIA E DISCALCULIARESUMO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

39- **COMO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SE MANIFESTA EM SALA DE AULA**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

40- **A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A COMISSÃO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A REDE DE PROTEÇÃO DO TERRITÓRIO**
JOÃO ROBERTO ROQUE JUNIOR

41- **FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: ENTRE A LEGISLAÇÃO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DIREITO À APRENDIZAGEM**
JOSUÉ MAURINO

42- **DO BRINCAR À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA VARRICHIO DA SILVA

43- **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: JOGOS EM APOIO A APRENDIZAGEM**
JURACI GERALDO

44- **PSICANÁLISE VISTA DESDE A TENRA IDADE**
LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA

45- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ARTES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HUMANIZADORA**
LEILIANE EVANGELISTA DE AQUINO

46- **APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA A VIDA**
LILIAN MÜLLER DA SILVA

47- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

48- **A NECESSIDADE DA LEI 10.639/03 CULTURA E HISTÓRIA NEGRA E AFRICANA EM SALA DE AULA**
MANOEL VITORINO DA CONCEICAO

49- **O PROFESSOR READAPTADO: RESSIGNIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR**
MARCELO MARCONATO DE CARVALHO

50- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA NO FUNDAMENTAL I**
MARCILEIDE COSTA LIMA

51- **O DIREITO DE APRENDER EDUCAÇÃO FÍSICA: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR**
MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA

52- **A EDUCAÇÃO DIGITAL NA ESFERA PÚBLICA - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

53- **COMO A MÚSICA AUXILIA NO APRENDIZADO DE NOSSAS CRIANÇAS**
MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA

54- **A IMPORTÂNCIA DO ALEITAMENTO MATERNO NO CEI**
MARTA MAGNA DOS SANTOS

55- **AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
MAYARA MATOS DA SILVA

56- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**
MONIQUE BISPO DOS SANTOS

57- **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES**
NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES

58- **LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA

59- **DEPARTAMENT STORES: AS LOJAS DE DEPARTAMENTO INGLESAS E AS NOVAS FORMAS DE CONSUMO NOS SÉCULOS XIX E XX**
NATHALIA THEOPHILO LOBATO

60- **A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA**
OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

61- **FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
PATRICIA APARECIDA KIMURA

62- **DESENHO, FALA E PENSAMENTO: INTERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA INFÂNCIA**
PATRÍCIA REGINA VASSALLO GAMBINI

63- **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS, INTENÇÕES E OBJETIVOS À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
PRISCILA ATTO DE SOUZA CAMPOS

64- **POÉTICA DO MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO SENSÍVEL E CRIATIVO DOS ESTUDANTES**
PRISCILA PASSARINI

65- **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA**
RAISSA REGINA GARCIA BIZARI

66- **ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

67- **ALÉM DO POTENCIAL: COMPREENDENDO A SUPERDOTAÇÃO E FOMENTANDO O TALENTO EXTRAORDINÁRIO**
RITA DE CÁSSIA BOMFIM

68- **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: TDAH - DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM**
ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS

69- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DE JESUS GARCIA

70- **O LÚDICO NA BUSCA DA EFICÁCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE MARQUES DE SANTANA

71- **A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS NA CONSTRUÇAO DA MORALIDADE DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**
SHEILA REGINA PEREIRA

72- **O OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
SILMARA FERREIRA BRAZ BARBOSA

73- **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
TAIS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO

74- **O PAPEL DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MORAL E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TAMIRES SABINO DOS SANTOS

75- **BRASILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO

76- **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO IMPLANTAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**
VALDEMIR DOS SANTOS

77- **O ENSINO DA LEITURA**
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

78- **OLHARES SOBRE DESENHOS INFANTIS**
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

28 de junho de 2026

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



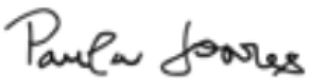
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 42, n. 42 (jun. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Arte – Mundo contemporâneo. 2. Jogos no ensino de matemática. 3. Ludicidade. 4. Museus. 5. Psicanálise. 6. Robótica. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação e Transformação Social: O Conhecimento como Ferramenta de Cidadania

A educação sempre ocupou um papel fundamental na construção das sociedades, mas, em tempos de profundas transformações sociais, econômicas e culturais, sua importância torna-se ainda mais evidente. Mais do que um direito essencial, a educação representa uma ferramenta de emancipação, capaz de ampliar oportunidades, reduzir desigualdades e fortalecer a participação cidadã. Refletir sobre a educação como agente de transformação social é compreender que o conhecimento não apenas forma indivíduos, mas também contribui para a construção de comunidades mais conscientes, democráticas e comprometidas com o bem comum.

Esta publicação surge com o propósito de reunir estudos, experiências e reflexões que evidenciam o papel da educação na formação de cidadãos críticos, participativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Os textos aqui apresentados são fruto do trabalho de pesquisadores, educadores e acadêmicos que acreditam no potencial transformador do ensino e na capacidade da escola de promover mudanças significativas na realidade social. Cada contribuição reforça a importância de uma educação comprometida com a inclusão, a equidade e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Em um cenário marcado por avanços tecnológicos, novas formas de comunicação e constantes mudanças nas relações sociais, torna-se indispensável fortalecer práticas educativas que promovam o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade coletiva. A educação contemporânea é chamada a responder não apenas às demandas do mercado de trabalho, mas também aos desafios relacionados à convivência democrática, ao respeito à diversidade, à sustentabilidade e à construção de uma cultura de paz. Nesse contexto, ensinar significa também formar indivíduos capazes de compreender seu papel na sociedade e atuar de forma ética e consciente em suas diferentes esferas de convivência.

Ao longo desta edição, o leitor encontrará discussões sobre inclusão educacional, práticas pedagógicas inovadoras, formação docente, diversidade cultural, cidadania e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na busca por uma educação mais acessível e transformadora. As experiências e pesquisas apresentadas demonstram que a aprendizagem se fortalece quando está conectada à realidade dos estudantes e quando promove o diálogo entre conhecimento acadêmico e vivência social.

Esta revista se apresenta, portanto, como um convite à reflexão sobre o impacto da educação na construção de uma sociedade mais justa e participativa. Que os textos aqui reunidos inspirem novas práticas, fortaleçam o compromisso com a formação cidadã e incentivem o desenvolvimento de ações que valorizem o conhecimento como instrumento de transformação social. Afinal, educar é muito mais do que transmitir saberes: é possibilitar que cada indivíduo reconheça seu potencial, exerça sua cidadania e contribua ativamente para a construção de um futuro melhor para todos.

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

SUMÁRIO

1- **A ARTE TERAPIA UTILIZADA EM CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS**
ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME.....13

2- **AS CONTRINUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS NA REDE PÚBLICA E NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS.....19

3- **A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DAS ESCOLAS**
ANDRÉIA GALDINO SANTANA.....27

4- **DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES.....33

5- **A PREMISSA DO FILME A VIAGEM DE CHIHIRO E A TAREFA DO HERÓI CONTEMPORÂNEO**
ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA.....41

6- **O BRINCAR EM AMBIENTES EXTERNOS E A MOVIMENTAÇÃO LIVRE**
CAMILA ALVES MARTINS VACCARI.....49

7- **DISTÚRBIOS ESPCÍFICOS DE APRENDIZAGEM**
CARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA.....56

8- **INFÂNCIA E NATUREZA: OS ESPAÇOS EXTERNOS COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO.....64

9- **RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL COLONIAL: QUILOMBOS, REBELIÕES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**
CAROLINA CESAR PASCHOAL.....72

10- **OUVIR, RECONTAR, IMAGINAR: A ORALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA.....80

11- **DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IDENTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA**
CLAUDILENE DE JESUS SILVA.....88

12- **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS NA EMEI**
CLEODETE DA SILVA.....97

13- **INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AMBIENTES PEDAGÓGICOS**
DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS.....105

14- **A REALIDADE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO**
DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA.....114

15- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
DEB MARIA FERREIRA.....123

16- **INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO.....132

17- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: FORMANDO PESSOAS PARA ALÉM DO CONTEÚDO ACADÊMICO**
EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA.....142

18- **PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO.....148

19- **APRENDER BRINCANDO: ESTRATÉGIAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA**
ELENICE CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS ANDRADE.....155

20- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**
ELIANA NASCIMENTO DE SOUSA BARBOSA.....162

21- **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO.....170

22- **EDUCAÇÃO REMOTA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E INCLUSÃO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E SOCIAL**
ELIZABETH CRISTINA ALVES DOS SANTOS.....179

23- **CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**
ELZA MARIA AGOSTINHO DA SILVA.....189

24- **A ARTE COMO LINGUAGEM ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO**
FABIANA GUEDES DOS SANTOS.....197

25- **O IMPACTO DOS CONTOS DE FADAS E DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA.....206

26- **O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO**
FERNANDA GONÇALVES DE SOUZA.....214

27- **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTETERAPIA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E DESAFIOS ÉTICOS NA PESQUISA CONTEMPORÂNEA**
FLÁVIA CARDOSO SILVA.....220

28- **EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO MOTOR NOS ANOS INICIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
GABRIELLA THIAGO DE SANTANA.....227

29- **LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGOGICO**
GLAUBER EDUARDO GOMES.....234

30- **ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DAS PATOLOGIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**
GLÍCIA SILVA DE MOURA.....242

31- **TDAH E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**
HELEN DE ARRUDA.....249

32- **A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR**
HELI JUSSARA FRANÇA ALMEIDA DA SILVA.....258

33- **A ABORDAGEM PIKLER E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IEDA CRISTINA BENEVIDES.....267

34- **AS ARTES, O MUNDO CONTEMPORÂNEO E OS MUSEUS**
ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES.....273

35- **A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA PARA O FUTURO**
IVANA COLOMBO FREIRE SILVA.....280

36- **EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR INDIVIDUALMENTE E COLETIVAMENTE**
JACIARA FERREIRA DE MATOS.....287

37- **AS LUTAS COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
JAMES SILVA COUTINHO.....295

38- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE SOBRE DISLEXIA E DISCALCULIARESUMO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO.....302

39- **COMO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SE MANIFESTA EM SALA DE AULA**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO.....310

40- **A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A COMISSÃO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A REDE DE PROTEÇÃO DO TERRITÓRIO**
JOÃO ROBERTO ROQUE JUNIOR.....317

41- **FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: ENTRE A LEGISLAÇÃO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DIREITO À APRENDIZAGEM**
JOSUÉ MAURINO.....324

42- **DO BRINCAR À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA VARRICHIO DA SILVA.....332

43- **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: JOGOS EM APOIO A APRENDIZAGEM**
JURACI GERALDO.....338

44- **PSICANÁLISE VISTA DESDE A TENRA IDADE**
LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA.....345

45- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ARTES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HUMANIZADORA**
LEILIANE EVANGELISTA DE AQUINO.....352

46- **APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA A VIDA**
LILIAN MÜLLER DA SILVA.....359

47- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA.....365

48- **A NECESSIDADE DA LEI 10.639/03 CULTURA E HISTÓRIA NEGRA E AFRICANA EM SALA DE AULA**
MANOEL VITORINO DA CONCEICAO.....372

49- **O PROFESSOR READAPTADO: RESSIGNIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR**
MARCELO MARCONATO DE CARVALHO.....383

50- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA NO FUNDAMENTAL I**
MARCILEIDE COSTA LIMA.....391

51- **O DIREITO DE APRENDER EDUCAÇÃO FÍSICA: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR**
MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA.....400

52- **A EDUCAÇÃO DIGITAL NA ESFERA PÚBLICA - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA.....410

53- **COMO A MÚSICA AUXILIA NO APRENDIZADO DE NOSSAS CRIANÇAS**
MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA.....418

54- **A IMPORTÂNCIA DO ALEITAMENTO MATERNO NO CEI**
MARTA MAGNA DOS SANTOS.....425

55- **AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
MAYARA MATOS DA SILVA.....432

56- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**
MONIQUE BISPO DOS SANTOS.....439

57- **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES**
NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES.....446

58- **LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA 455

59- **DEPARTAMENT STORES: AS LOJAS DE DEPARTAMENTO INGLESAS E AS NOVAS FORMAS DE CONSUMO NOS SÉCULOS XIX E XX**
NATHALIA THEOPHILO LOBATO 461

60- **A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA**
OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA.....471

61- **FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
PATRICIA APARECIDA KIMURA 480

62- **DESENHO, FALA E PENSAMENTO: INTERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA INFÂNCIA**
PATRÍCIA REGINA VASSALLO GAMBINI 490

63- **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS, INTENÇÕES E OBJETIVOS À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
PRISCILA ATTO DE SOUZA CAMPOS.....499

64- **POÉTICA DO MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO SENSÍVEL E CRIATIVO DOS ESTUDANTES**
PRISCILA PASSARINI 506

65- **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA**
RAISSA REGINA GARCIA BIZARI 513

66- **ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO...520

67- **ALÉM DO POTENCIAL: COMPREENDENDO A SUPERDOTAÇÃO E FOMENTANDO O TALENTO EXTRAORDINÁRIO**
RITA DE CÁSSIA BOMFIM.....528

68- **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: TDAH - DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM**
ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS 535

69- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DE JESUS GARCIA.....544

70- **O LÚDICO NA BUSCA DA EFICÁCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE MARQUES DE SANTANA.....552

71- **A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS NA CONSTRUÇAO DA MORALIDADE DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**
SHEILA REGINA PEREIRA 561

72- **O OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
SILMARA FERREIRA BRAZ BARBOSA.....570

73- **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
TAIS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO.....576

74- **O PAPEL DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MORAL E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TAMIRES SABINO DOS SANTOS.....582

75- **BRASILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO 590

76- **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO IMPLANTAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**
VALDEMIR DOS SANTOS.....599

77- **O ENSINO DA LEITURA**
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA.....607

78- **OLHARES SOBRE DESENHOS INFANTIS**
VILMA LOPES DE SOUZA 613

A ARTETERAPIA UTILIZADA EM CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS

ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME

RESUMO
Crianças que apresentam exigências educacionais particulares, como aquelas que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), requerem uma abordagem singular para aprender e lidar com as tarefas diárias. Terapias específicas podem auxiliá-las a aprender habilidades elementares, como raciocínio, planejamento, memória e concentração. As artes e a música possuem vários benefícios para as crianças, incluindo entretenimento e melhoria da capacidade de concentração, ensinando-as a focar e aprimorando suas habilidades de comunicação.
Ao desenhar, a criança pode expressar seus sentimentos e emoções. Quando a fala não é possível, as artes e a música podem agir como substitutos para as palavras, permitindo que elas expressem ideias e opiniões. Tais atividades não são úteis apenas para recreação, mas também como um meio de aprimorar o aprendizado de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Por exemplo, o TEA é um distúrbio de desenvolvimento que pode trazer atrasos na linguagem e na comunicação, além de dificuldades de socialização. A arteterapia é uma forma de terapia que utiliza a expressão criativa e artística como meio para ajudar as pessoas a explorarem e compreenderem seus sentimentos, pensamentos e comportamentos. No contexto do TEA, ela pode ser uma abordagem eficaz para auxiliar as pessoas a se comunicarem e expressarem de maneira não verbal, o que é especialmente importante para aqueles com problemas de comunicação. É importante destacar que a arteterapia não é uma cura para o TEA, mas pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar as pessoas a lidarem com o transtorno e melhorarem sua qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades Especiais; Pensamentos; Sentimentos.

INTRODUÇÃO

As crianças com exigências especiais possuem uma percepção singular do mundo, e é fundamental compreender que suas necessidades são distintas das demais crianças. Entretanto, há métodos eficazes para ajudá-las a superar seus medos e aprimorar em diversos aspectos.
Uma dessas formas é por meio da expressão artística, que engloba a manifestação e a aplicação da criatividade e imaginação humanas, comumente em uma forma visual como desenho ou escultura, visando produzir obras que sejam admiradas por sua beleza ou efeito emocional.
Por intermédio da arteterapia, as crianças com necessidades especiais podem expressar seus sentimentos e emoções de maneira não verbal, o que é especialmente relevante para aquelas com dificuldades de comunicação. A arte pode contribuir para acalmá-las, reduzir a ansiedade e o estresse, e ainda aprimorar a autoestima, a autoexpressão, a coordenação motora e a interação social.
É crucial recordar que cada criança é única e pode reagir de maneira individual à arteterapia. É primordial que o tratamento seja personalizado às necessidades específicas de cada criança e que seja realizado por um profissional qualificado e experiente em arteterapia para crianças com necessidades especiais.

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

Para além das técnicas artísticas já citadas, tais como pintura e escultura, a arte pode se manifestar em outras formas, como fotografia, origami ou desenho, e auxilia as pessoas a mobilizarem o hemisfério cerebral que é usualmente

empregado para a expressão artística - o hemisfério direito.

Para Jung o símbolo é sempre polissêmico, portador de sentido e transformador da psique. Jung recomenda o andar em torno dos símbolos o circumbulatio sem reduzi-lo por interpretação. A arteterapia que se utiliza técnicas expressivas para a amplificação (desenho, modelagem, pintura, dramatização, caixa de areia, entre outras), leva a esse movimento e circunscrever o símbolo sem interpretá-lo, sem reduzi-lo, ao contrário, amplificando-o. (DINIZ apud VALLADARES,2003, p. 57)

A arteterapia tem se mostrado uma forma efetiva de tratamento para estudantes com exigências educacionais particulares e crianças com outras dificuldades comportamentais, emocionais ou psicológicas. Essa modalidade de terapia pode ser vista como um serviço psicoterapêutico que possibilita que as crianças se expressem de maneira não verbal por meio da utilização de materiais e recursos artísticos. Essa forma de expressão pode transmitir muitas informações a um terapeuta, de fato, é uma maneira da criança comunicar coisas que ela simplesmente não consegue expressar em palavras.

A ARTETERAPIA

Os profissionais especializados em arteterapia são responsáveis por conduzir sessões terapêuticas que utilizam a arte como meio de expressão e comunicação. Embora essa prática possa ser aplicada a pessoas de todas as faixas etárias, neste caso, o enfoque principal será nas crianças que recebem serviços de educação especial. Durante as sessões de arteterapia, as crianças são incentivadas a expressar seus sentimentos por meio da arte que produzem, o que lhes permite aprimorar habilidades sociais, cognitivas e de resolução de problemas. Além disso, a arteterapia auxilia no desenvolvimento de habilidades sensório-motoras, tais como coordenação olho-mão e estimulação sensorial. As crianças também aprendem habilidades práticas, como localizar e armazenar materiais de arte, utilizar ferramentas específicas e manter a organização e higiene do ambiente.
De acordo com o website oficial de Terapia Ocupacional:

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna, para reestruturação do ser. Partindo do princípio, de que muitas vezes não se consegue falar de conflitos pessoais, a Arteterapia possui recursos artísticos para que sejam projetados e analisados, todos esses processos, obtendo uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhado no intuito de uma libertação emocional. É através da expressão artística que o homem consegue colocar seu verdadeiro self da maneira mais pura e direta que possa existir. (NOBRE, 2005, p.39)

Os trabalhos artísticos que são realizados pelos alunos em terapia são bastante diversos, podendo incluir atividades como colagens, desenhos, pinturas em murais, criação de fantoches e esculturas, entre outras. Todas essas formas de expressão permitem que a criança comunique seus sentimentos e transmita informações indiretas ao terapeuta.
A arteterapia é uma técnica terapêutica que possibilita trabalhar com as habilidades únicas de cada criança, respeitando sua singularidade. A prática de qualquer tipo de arte, quando realizada em um ambiente acolhedor e relaxante, pode aprimorar habilidades motoras, aumentar o foco e melhorar o humor.
Esses benefícios são particularmente significativos para as crianças que recebem serviços de educação especial, pois a arteterapia pode ajudá-las a superar obstáculos e atingir sucesso em um ambiente educacional específico. A arteterapia é frequentemente associada à educação especial, uma vez que oferece uma abordagem singular para trabalhar com as necessidades individuais de cada criança e ajudá-las a alcançar seus objetivos de aprendizagem.
A arteterapia é uma terapia que pode ser oferecida a crianças em idade escolar que tenham exigências especiais. Normalmente, a terapia é realizada em um ambiente educacional com um terapeuta capacitado e busca facilitar mudanças positivas no comportamento, nos pensamentos e nos sentimentos da criança.
A arte é vista como uma intervenção que afeta o sistema neurológico e auxilia a criança a "desaprender" comportamentos negativos e substituí-los por compor-

tamentos positivos. A arteterapia concentra-se em auxiliar a criança a adquirir novas habilidades, limitando distrações ambientais e comportamentos improdutivos. Isso é realizado por meio de princípios educacionais dinâmicos e baseados em ação, que ensinam à criança a importância do esforço e dos comportamentos apropriados.
A arte também ajuda a melhorar a autoestima e o valor próprio da criança, o que é um passo importante em direção a objetivos maiores e melhores. Para ser elegível para a arteterapia, a criança precisa passar por uma avaliação adequada e receber um diagnóstico apropriado.

BENEFÍCIOS DA TERAPIA ARTÍSTICA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
A arteterapia é uma técnica valiosa para lidar com várias deficiências, necessidades especiais e problemas comportamentais. Ao utilizar essa abordagem terapêutica, os alunos frequentemente alcançam um equilíbrio mais próximo entre os hemisférios cerebrais.
Acredita-se que um desequilíbrio possa impactar dificuldades de aprendizagem, depressão, raiva e percepção. Ao incorporar a arteterapia a outras formas de aconselhamento, é possível auxiliar os alunos a aprender habilidades de enfrentamento que muitas vezes faltam em condições como o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, o Transtorno do Espectro Autista e o Transtorno de Conduta. A arteterapia é uma prática criativa que pode ajudar a melhorar a saúde mental e emocional dos alunos e facilitar seu desenvolvimento de maneira positiva.

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

As terapias artísticas têm o potencial de melhorar a autoconfiança e autoestima. Elas podem ser especialmente benéfi-i cas para populações como aquelas com retardo mental, que muitas vezes dependem excessivamente de adultos e figuras de autoridade para orientação e pistas comportamentais.
Ao combinar a terapia artística com aconselhamento terapêutico, essas populações podem adquirir perspectivas mais realistas do mundo e melhorar sua capacidade de se expressar.
A Arteterapia oferece um espaço de criação e comunicação verbal e não verbal, permitindo que as pessoas ampliem a percepção de seus problemas e necessidades através de cada produção artística. Isso permite a construção de recursos internos saudáveis para a busca de soluções, promovendo o autoconhecimento e resgatando a autoestima e autoconfiança.
A Arteterapia valoriza a criatividade e a expressão artística, contribuindo para a organização psíquica, reforçando a identidade do indivíduo e seu desenvolvimento global. Através da Arteterapia, as pessoas podem se comunicar de maneira mais eficaz suas ideias e emoções, enquanto desenvolvem habilidades sociais e emocionais.
Em essência, a Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio para ajudar as pessoas a se conhecerem melhor e a lidarem com questões emocionais e psicológicas.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da arte como meio de desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento integral de suas personalidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade

em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

De maneira geral, a terapia artística pode trazer diversos benefícios comportamentais e emocionais. As crianças que costumam resistir à autoridade podem se tornar mais dispostas a seguir instruções e organizar seus materiais quando a oportunidade de se expressar através da arte é oferecida a elas.
Através de atividades artísticas orientadas, as crianças podem desenvolver confiança e laços próximos com o arteterapeuta e seus colegas. Cantar e dançar ao som da música pode ajudar as crianças a desenvolver controle vocal adequado, planejamento e controle motor, bem como habilidades motoras finas e grossas.
A repetição de canções pode ajudar crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem a antecipar palavras, ritmos e conceitos, permitindo que participem mais facilmente das atividades musicais em sala de aula. As atividades artísticas, que variam de desenho à atuação, exigem diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas.
A arte permite que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos de maneira criativa, frequentemente por meio de comunicação não verbal. Crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções por meio da arte que não seriam capazes de expressar de outra forma.

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Crianças podem se beneficiar de terapia, especialmente se tiverem problemas de saúde mental ou deficiências. Entretanto, muitas vezes elas relutam em buscar ajuda terapêutica por medo de expressar seus sentimentos em um ambiente clinicamente orientado. Isso é particularmente válido para crianças pequenas com conhecimento limitado ou que não falam a língua predominante no país em que se encontram.
Além dos tipos de terapia tradicionais, a arte pode ser uma forma adicional para as crianças comunicarem suas emoções e pensamentos aos terapeutas, que estão comprometidos em ajudá-las a superar com sucesso seus desafios. A terapia artística oferece uma maneira não verbal e criativa para as crianças se expressarem, o que pode ajudá-las a se sentirem mais confortáveis e confiantes em compartilhar seus sentimentos e pensamentos com os terapeutas.
Conforme Meira e Pillotto (2010, p.11) afirmam:

O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz, ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutando em valor para a vida pessoal e social.

A Arteterapia é considerada uma forma de psicoterapia na qual os pacientes utilizam sua criatividade por meio de vários materiais para lidar com o estresse, ansiedade ou outras condições de saúde mental. O terapeuta auxilia a criança na interpretação do significado das imagens que ela cria. Em seguida, o terapeuta e o paciente discutem juntos por que e como a imagem ou obra de arte foi criada.
O uso da arte pode servir como uma forma de terapia para crianças que lutam contra a depressão ou pode ser uma forma de expressão para aqueles com deficiências. Seja qual for o caso, a arte pode ser uma fonte de terapia ou uma válvula de escape para aqueles que precisam de uma forma criativa de lidar com seus desafios emocionais.

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a ideia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens

[...] (BARBOSA, 1998, p.1).

As pessoas, especialmente as crianças, possuem uma imaginação ampla e são naturalmente criativas, o que torna mais fácil para elas se expressarem por meio de desenhos ou esboços em vez de responder a perguntas diretamente. A arte é uma atividade segura que permite que as crianças lidem com problemas difíceis de forma criativa.
O processo de arteterapia varia de acordo com o terapeuta, a idade da criança e a condição ou problema que está sendo tratado. Os arteterapeutas geralmente fornecem às crianças materiais adequados à sua idade e permitem que elas trabalhem de forma autônoma. O terapeuta estabelece um tempo para iniciar e concluir a atividade. Quando a obra de arte está concluída, o terapeuta discute com a criança sobre diferentes áreas da obra de arte para entender o que ela representa sobre os pensamentos e sentimentos da criança. Com base nas respostas da criança, o terapeuta fornece um plano de tratamento apropriado que ajudará a criança a avançar em direção à recuperação.

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivencia; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (BRASIL, 1999, p. 130).

A arteterapia é altamente benéfica para muitas crianças, no entanto, é importante lembrar que cada criança é única e pode responder de forma diferente a cada plano de tratamento. Algumas crianças conseguem se expressar totalmente por meio da arte, enquanto outras precisam de mais tempo e paciência antes de se sentirem confortáveis o suficiente para se abrir.
Cada criança tem seu próprio ritmo e processo, e é importante que o terapeuta trabalhe com elas individualmente para ajudá-las a se expressar da melhor forma possível. O sucesso da arteterapia depende de uma abordagem personalizada e sensível às necessidades de cada criança.
De acordo com Jung (1920), a arte é um meio criativo e a energia psíquica pode ser transformada em imagens e símbolos, permitindo que conteúdos internos e profundos sejam expressos.
A Arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e pode melhorar a qualidade de vida das pessoas. Acredita-se que a arte possa ajudar a expressar emoções e pensamentos que talvez não possam ser facilmente expressos em palavras. Além disso, a criação artística pode ajudar as pessoas a se conectarem com suas emoções, desenvolver habilidades sociais e melhorar a autoestima.
A Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de comunicação para ajudar as pessoas a lidarem com questões emocionais e psicológicas.
Moreira afirma que:

A arte e um produto de uma necessidade de expressar, de configurar e trazer para o nível concreto, imagens internas repletas de energia psíquica. A arte também se apresenta como uma possibilidade de organização emocional, intelectual e espiritual da personalidade do homem (2006/2007, p. 32).

Através da criação artística e da reflexão sobre os processos e trabalhos resultantes, as pessoas podem aumentar seu autoconhecimento, melhorar a autoestima, lidar com sintomas, estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e, ainda, desfrutar do prazer revigorante de fazer arte. A Arteterapia oferece múltiplas possibilidades de descoberta e reflexão, o que favorece o equilíbrio emocional do indivíduo. Ao criar e refletir sobre a arte, as pessoas podem se conectar com suas emoções e pensamentos internos, aprimorar habilidades sociais e ampliar a autoconsciência. A Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio para auxiliar as pessoas a lidarem com questões emocionais e psicológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
As artes possuem um grande poder de expressão. Seja por meio da atuação,

canto, dança, desenho ou escrita, as artes permitem que as pessoas se expressem e transmitam suas ideias sem precisar utilizar palavras. É por isso que a terapia artística expressiva se tornou popular, especialmente para crianças com necessidades especiais. Ela utiliza essas modalidades artísticas para aprimorar o desenvolvimento e crescimento individual.

A combinação adequada pode promover o bem-estar geral, reduzir a ansiedade e o estresse, aumentar a autoconsciência e autoestima, fortalecer relacionamentos, regular comportamentos e desenvolver habilidades sociais.

Para as crianças, a arte é a forma suprema de expressão, independentemente do material utilizado, como lápis de cor, argila, tinta ou papel machê. Afinal, as crianças são naturalmente criativas e a arteterapia pode ser uma ferramenta maravilhosa para desenvolver habilidades, incluindo comunicação e regulação emocional, especialmente para crianças com autismo. Além disso, a arteterapia também é utilizada para promover a saúde mental, auxiliando as crianças a regular suas emoções, construir confiança e reconhecer e responder a expressões faciais e dicas sociais.

A arteterapia pode ser benéfica para crianças com necessidades especiais em muitos aspectos e, portanto, deve ser reconhecida e promovida em todos os centros de saúde.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, 1998. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em: 06 agos.2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994.

MOREIRA, Patrícia R. T.; Arteterapia – comece onde você está construindo sua própria imagem. Alagoas, 2006/2007.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado apresentada e ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, 2003.

PORTALHUMANIZA. Site produzido pelo instituto "A Casa". Disponível em: www.portalhumaniza.org.br Acesso em 6 agos.2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS NA REDE PÚBLICA E NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar de forma exaustiva e aprofundada as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento das habilidades essenciais aos processos de alfabetização e letramento. Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, investiga-se como os elementos psicomotores tônus, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, estruturação espaço-temporal, ritmo e coordenação motora fina e global atuam como alicerces neurocognitivos indissociáveis para a aquisição da leitura e da escrita. O texto diferencia alfabetização de letramento, ancorando-se nas teorias da psicogênese da língua escrita, e discute a aplicabilidade dessas práticas na rede pública de ensino, com enfoque crítico nas diretrizes do Currículo da Cidade da Prefeitura de São Paulo. Além disso, introduz uma ampla reflexão sobre a psicomotricidade como ferramenta essencial e mediadora na evolução, regulação sensorial e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), abordando o Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, Síndrome de Down e dislexia/disgrafia. Discute-se, ainda, o papel do educador e a necessidade de formação continuada para a consolidação de uma práxis pedagógica corporificada. Conclui-se que o movimento intencional, afetivo e estruturado é uma estratégia pedagógica indispensável, que previne dificuldades de aprendizagem, democratiza o ensino, reduz a evasão e promove o desenvolvimento integral e inclusivo na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Alfabetização. Letramento. Currículo da Cidade. Educação Inclusiva. Neuroeducação.

ABSTRACT
This article aims to thoroughly and deeply analyze the contributions of psychomotricity to the development of essential skills for literacy and schooling processes. Through qualitative bibliographic research, it investigates how psychomotor elements—tone, balance, body schema, laterality, spatio-temporal structuring, rhythm, and fine and gross motor coordination—act as inseparable neurocognitive foundations for the acquisition of reading and writing. The text differentiates literacy from schooling (literacy in a social context), anchoring itself in the theories of psychogenesis of written language, and critically discusses the applicability of these practices in the public school system, focusing on the guidelines of the São Paulo City Council's Curriculum. Furthermore, it introduces a broad reflection on psychomotricity as an essential tool and mediator in the evolution, sensory regulation, and inclusion of children with special educational needs (SEN), addressing Autism Spectrum Disorder (ASD), ADHD, Down Syndrome, and dyslexia/dysgraphia. It also discusses the role of the educator and the need for continuous training to consolidate embodied pedagogical praxis. It is concluded that intentional, affective, and structured movement is an indispensable pedagogical strategy that prevents learning difficulties, democratizes teaching, reduces dropout rates, and promotes comprehensive and inclusive development in childhood.

KEYWORDS: Psychomotricity. Literacy. Schooling (Letramento). City Curriculum. Inclusive Education. Neuroeducation.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita representa, indiscutivelmente, um dos marcos mais significativos, transformadores e complexos no desenvolvimento humano. O ingresso no mundo letrado não é apenas uma aquisição de uma nova técnica, mas uma inserção em uma nova forma de existir e interagir na sociedade. Contudo, essa aquisição não ocorre de forma isolada, abstrata ou puramente intelectual; ela exige uma maturidade neurobiológica, cognitiva, afetiva e, sobretudo, motora, que começa a ser construída e pavimentada desde os primeiros dias de vida, muito antes de a criança pegar em um lápis ou reconhecer graficamente a sua primeira letra.

Nesse vasto contexto, a psicomotricidade desponta não apenas como uma técnica ou um conjunto de exercícios recreativos, mas como uma ciência fundamental e transdisciplinar. Ela estuda o homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno (suas emoções e cognições) e externo (o ambiente físico e social). O corpo é compreendido, assim, como o ponto de partida de toda a aprendizagem.

Historicamente, a instituição escolar, fortemente influenciada por paradigmas tradicionais e por um modelo filosófico cartesiano, tendeu a separar o corpo da mente. Nesse modelo, o intelecto era supervalorizado em detrimento da vivência corporal, exigindo que as crianças permanecessem sentadas, passivas e rigorosamente imóveis em suas carteiras para que o "aprendizado" ocorresse. O silêncio e a imobilidade eram vistos como sinônimos de disciplina e pré-requisitos para a concentração. No entanto, teóricos monumentais da psicologia do desenvolvimento, como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, demonstraram de forma inequívoca que a inteligência e o pensamento crítico se constroem a partir da ação concreta do sujeito sobre o meio.

Piaget (1970) elucida que o desenvolvimento cognitivo tem seu início no período sensório-motor, onde a criança conhece o mundo através das percepções e ações físicas. Wallon (1995), por sua vez, integra a afetividade, a motricidade e a inteligência como campos indissociáveis, afirmando que o movimento é a primeira forma de expressão da vida psíquica da criança. A criança, portanto, pensa atuando e age pensando.

O presente artigo tem como objetivo principal e nortear evidenciar a importância estrutural da psicomotricidade como facilitadora e alicerce da alfabetização e do letramento. Para tanto, busca-se compreender minuciosamente como cada um dos elementos psicomotores básicos está intrinsecamente ligado às habilidades de decodificação, compreensão e traçado grafomotor. Ademais, este trabalho expande sua análise teórica para o chão da escola pública especificamente na complexa rede municipal de ensino de São Paulo, observando as diretrizes curriculares atuais. Por fim, explora-se o contexto imperativo da educação inclusiva, destacando a educação psicomotora como via de acesso, regulação e aprendizagem para crianças com necessidades educacionais especiais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA ECONCEITUAL

Para que se possa compreender a atuação profunda e indispensável da psicomotricidade, é primeiramente imperativo delinear as diferenças conceituais e as intersecções entre alfabetização e letramento. A pedagogia contemporânea, apoiada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), postula que ambos são processos distintos, porém devem ocorrer de forma simultânea e absolutamente indissociável na prática de sala de aula.

A alfabetização refere-se estritamente à apropriação do sistema alfabético ortográfico e das convenções que regem a escrita. Trata-se do domínio técnico da codificação, que é a habilidade de traduzir os sons da língua (fonemas) em símbolos gráficos (grafemas) no ato de escrever, e da decodificação, que é o processo inverso no ato de ler. Esse domínio técnico, embora pareça simples para um adulto alfabetizado, exige da criança um esforço neurológico colossal, envolvendo altíssima precisão visual (para não confundir letras semelhantes), acuidade auditiva (para discriminar sons próximos, como /f/ e /v/) e um controle motor refi-i nado.

Por outro lado, o letramento, termo popularizado no Brasil a partir da década de 1980 por autoras como Magda Soares (1998), refere-se ao estado ou condição de quem não apenas sabe decifrar códigos e assinar o próprio nome, mas que exerce, com competência, as práticas sociais de leitura e escrita que circulam e demandam atuação na sociedade. É o uso social da linguagem: compreender a ironia em uma tirinha, seguir uma receita de bolo, interpretar as regras de um jogo ou identificar a diferença de tom entre uma carta formal e um bilhete afetuoso. "Não basta apenas aprender a ler e a escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever para envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, ao ideal da educação" (SOARES, 1998, p. 47).

O marco fundamental da compreensão de como a criança adquire esse conhecimento foi estabelecido pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Elas comprovaram que a criança não é uma tábula rasa, mas um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre a escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). E é justamente durante a construção dessas hipóteses que o corpo atua. Uma criança letrada e alfabetizada precisa, irrevogavelmente, de uma base física e cognitiva sólida. O ato mecânico de escrever no papel exige organização espacial rigorosa, manutenção da postura (tônus) por longos períodos e uma transição suave do gesto amplo (macro movimento da brincadeira) para o micro movimento da caligrafia, um processo que a psicomotricidade rege com maestria.

A PSICOMOTRICIDADE E SEUS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NACONSTRUÇÃO DO SABER

A psicomotricidade atua na interseção vital e inseparável entre o pensamento (cognição), a emoção (afeto) e a ação (motor). Segundo o renomado autor Jean Le Boulch (1987), fundador da psicocinética, a educação psicomotora deve ser a base inquestionável da educação pré-escolar e dos anos iniciais do ensino fundamental. Ele argumenta que essa educação pelo movimento condiciona e viabiliza todas as aprendizagens sistêmicas posteriores. O cérebro da criança precisa, primeiramente, mapear o próprio corpo para, num segundo momento, mapear o espaço tridimensional ao seu redor e, por fim, ser capaz de organizar e dominar o espaço bidimensional e reduzido da folha de papel.

Para entender a magnitude dessa influência, é necessário desmembrar a psicomotricidade em seus fatores ou elementos fundamentais, detalhando como cada um impacta o ato de ler e escrever.

TÔNUS E EQUILÍBRIO: A BASE DA ATENÇÃO

O tônus muscular é o estado de tensão ligeira e contínua dos músculos em repouso, que permite a manutenção da postura e a prontidão para a ação. O equilíbrio, intimamente ligado ao tônus e ao sistema vestibular, é a capacidade de manter o corpo estável, vencendo a força da gravidade. Na alfabetização, a importância do tônus e do equilíbrio é frequentemente negligenciada. Uma criança com hipotonia (baixo tônus) "derrete-se" sobre a carteira escolar, cansando-se rapidamente ao tentar manter a postura ereta. Esse cansaço físico drástico drena a energia cognitiva que deveria ser direcionada à atenção, à decodificação e à compreensão do conteúdo. Sem equilíbrio postural, a criança não consegue fixar o olhar e focar no quadro-negro com estabilidade.

ESQUEMA CORPORAL E IMAGEM CORPORAL

Segundo Ajuri Guerra (1980), o esquema corporal é a organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação aos dados do mundo exterior. É o mapeamento mental que o indivíduo tem de si, de suas partes e articulações, seja estático ou em movimento. A imagem corporal, por sua vez, está mais atrelada às vivências afetivas que a criança tem com o seu próprio corpo. Se uma criança não domina as partes de seu corpo (como distinguir direita/esquerda no próprio eixo, saber onde estão os cotovelos ou calcanhares), ela terá extrema dificuldade em se projetar no espaço externo. Como a escrita é uma representação altamente simbólica, a criança precisa primeiramente saber organizar o próprio "eu" físico e palpável para depois estar apta a organizar símbolos externos e arbitrários, como as letras e os números.

ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL

A leitura e a escrita ocorrem no espaço (o papel, a lousa, o livro) e no transcorrer do tempo (o ritmo da fala, a pausa da respiração, a sequência ordenada das letras e sílabas). O desenvolvimento dessa estruturação é o que impede as famosas trocas e inversões na fase de alfabetização.

Estruturação Espacial: A distinção gráfica entre as letras "p", "b", "d" e "q", assim como entre o "n" e o "u", não é estritamente uma questão de diferença de formato, mas sim de orientação espacial e capacidade de rotação mental. O traço vertical e o círculo são os mesmos; o que muda é o lado e a altura. Uma criança com déficit na estruturação espacial não percebe essas nuances de direção,

apresentando omissões, aglutinações de palavras e inversões espelhadas constantes em seus cadernos. Além disso, ela não conseguirá respeitar as margens ou a linha da pauta do caderno.
Estruturação Temporal: O tempo, na psicomotricidade, não é o tempo do relógio, mas a noção de "antes", "durante" e "depois", além do ritmo. A sucessão temporal é obrigatória para a ordenação seriada das letras na formação de uma palavra (entender que "mato" é estruturalmente e semanticamente diferente de "toma", apesar de possuírem as mesmas letras). O ritmo interiorizado dita a fluência da leitura; uma criança sem noção rítmica realiza uma leitura silabada, robótica e arrastada, o que compromete totalmente a compreensão da frase lida.

LATERALIDADE E O RASTREIO VISUAL
A lateralidade não se resume a saber qual mão a criança usa para escrever. Trata-se da tradução funcional da assimetria do cérebro, a predominância motora não apenas da mão, mas do olho, do ouvido e do pé (Vitor da Fonseca, 2008). A indefinição da lateralidade, ou uma lateralidade cruzada (quando a criança escreve com a mão direita, mas seu olho dominante para fixação é o esquerdo) mal resolvida por volta dos 6 a 7 anos, pode gerar atrasos perturbadores na alfabetização.
A leitura e a escrita no mundo ocidental são fortemente direcionais: exigem um rastreamento ocular linear, contínuo e unilateral da esquerda para a direita, e de cima para baixo. A afirmação madura da lateralidade é o que permite que a criança organize mentalmente um eixo de simetria que guiará seus olhos sobre as palavras impressas sem pular linhas ou inverter a ordem das palavras lidas.

COORDENAÇÃO MOTORA FINA E VISO-MOTORA
Se o esquema corporal é o "eu", a coordenação é o "fazer". A coordenação global permite que a criança corra, pule e role. Porém, é na coordenação motora fina que a alfabetização mais se apoia de forma direta. O ato complexo de desenhar grafemas exige a dissociação refinada de movimentos dos ombros, braços, pulsos, mãos e, finalmente, de cada dedo de forma independente. Exige, simultaneamente, uma perfeita sincronia neurológica entre a fixação ocular e o gesto da mão, o que chamamos de coordenação óculo-manual ou visomotora.
Na Educação Infantil, atividades corriqueiras como rasgar revistas com movimentos de pinça, amassar papel crepom, perfurar com punções, alinhavar figuras, abotoar roupas e modelar argila dura são, frequentemente, vistas pelos leigos como mero entretenimento infantil. No entanto, sob a ótica psicomotora, trata-se de um treinamento anatômico rigoroso, visando o fortalecimento da musculatura intrínseca das mãos. É esse treino muscular prévio que garante, no Ensino Fundamental, a preensão adequada, madura e indolor do lápis, evitando o calo nos dedos, a dor no punho e os quadros persistentes de disgrafia ("letra feia" ou ilegível causada por inabilidade motora).

A PRÁTICA PSICOMOTORA NA REDE PÚBLICA: O CURRÍCULO DA CIDADEDE SÃO PAULO
Quando transferimos o debate acadêmico para a realidade concreta do sistema educacional, é imperativo observar como essas teorias se consubstanciam em políticas públicas. Na rede municipal de ensino de São Paulo, que figura como a maior do Brasil com mais de um milhão de alunos, a psicomotricidade não é mais vista como algo periférico. Ela encontra sólido respaldo legal, epistemológico e pedagógico no documento norteador oficial da secretaria: o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019).
Este documento, destinado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realiza uma ruptura formal com a visão fragmentada da criança. Ele adota uma concepção de educação integral que coloca os Direitos de Aprendizagem em destaque, sendo fortemente alicerçado nos eixos estruturantes das "Interações e Brincadeiras", conforme orienta a BNCC.
A Prefeitura de São Paulo orienta, através deste currículo e dos cadernos de formação continua, que as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e de Ensino Fundamental (EMEFs) estruturem seus espaços físicos, materiais e tempos de planejamento de forma a garantir a livre, mas intencional, exploração motora. Na prática do chão de escola paulistano, a aplicação das diretrizes psicomotoras ocorre (ou deve ocorrer) por meio de

diversas frentes:
Circuitos Psicomotores no Cotidiano: A utilização intencional dos pátios, solários e quadras esportivas não apenas no momento do intervalo, mas como espaço de aula. A montagem de percursos com obstáculos, uso de cordas, bambolês, pneus, túneis de tecido e blocos de espuma visa trabalhar de forma lúdica o tônus, o equilíbrio dinâmico e a lateralidade.
Apropriação de Espaços de Múltiplas Linguagens: É fomentada a prática de permitir que a criança pinte, desenhe e faça traçados em grandes formatos — por exemplo, com papel pardo fixado na parede (onde ela pinta de pé, usando grandes feixes musculares do braço) ou agachada no chão. Essa prática respeita o inegociável princípio psicomotor céfalo-caudal e próximodistal, que determina que o controle motor humano evolui do movimento amplo (macro) para o movimento específico (micromovimento, no caso do papel tamanho A4).
Alfabetização Corporificada e Cultural: Professoras da rede são incentivadas a resgatar o acervo cultural da infância brasileira. O uso sistemático de brincadeiras de roda tradicional, cantigas, parlendas e jogos complexos de palmas ("Escravos de Jó", "Adoleta") cumpre uma dupla função: além do resgate cultural, essas atividades trabalham a rítmica, a atenção compartilhada, a memória auditiva e a segmentação silábica com o corpo inteiro, antes mesmo de essas palavras serem apresentadas estaticamente na lousa. Esse processo assegura que a apropriação do sistema de escrita seja orgânica, significativa e profundamente vivida pelo corpo.
Apesar dos avanços teóricos do documento, não se pode romantizar a realidade escolar pública. O desafio persiste na implementação dessas propostas frente às adversidades comuns: superlotação das salas de aula, sucateamento de materiais pedagógicos em algumas unidades, falta de espaços abertos adequados em escolas adaptadas, e a resistência de alguns educadores a abandonarem a "segurança" do ensino apostilado para gerirem uma sala de aula em movimento.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA OATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O uso intencional, científico e amoroso do movimento ganha contornos ainda mais urgentes e vitais quando voltamos o olhar para o paradigma da Educação Especial e Inclusiva. Para crianças atípicas, a psicomotricidade transcende o papel de preparadora técnica para a alfabetização; ela torna-se um canal primário de comunicação não-verbal, de regulação sensorial, de apaziguamento emocional e de viabilização da inserção social.
O trabalho psicomotor na inclusão geralmente ocorre em parceria com o professor regente da sala regular e com o professor especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Muitas crianças diagnosticadas com TEA apresentam, associados ao quadro, significativos déficits de integração sensorial, dispraxia (uma profunda dificuldade neurobiológica de planejar, sequenciar e executar movimentos corporais intencionais) ou quadros de hipotonia severa. Intervenções psicomotoras bem delineadas ajudam a criança a construir a percepção de onde o seu próprio corpo termina e onde o mundo exterior começa. Atividades que envolvem propriocepção (como usar coletes de peso ou rastejar sob pressões leves) ajudam a regular o sistema nervoso. Além disso, brincadeiras motoras que exigem troca de turno (como rolar uma bola de um para o outro) estimulam o contato visual, a imitação motora e a atenção compartilhada, habilidades basilares para que, no futuro, essa criança consiga focar sua atenção em um professor ensinando as vogais e consoantes.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Crianças com o diagnóstico de TDAH possuem uma necessidade neuroquímica e fisiológica urgente de descarga motora constante, o que na sala de aula tradicional gera punições e rótulos de indisciplina. A psicomotricidade relacional ou dirigida oferece um espaço continente e seguro para direcionar essa imensa energia. Através de atividades de inibição voluntária — como a brincadeira de "estátua" musical, circuitos de controle rigoroso de velocidade (andar rápido

vs. andar em câmera lenta) e jogos de reação a estímulos sonoros —, a criança é desafiada a modular a própria impulsividade. Ao aprender a frear e controlar o corpo motor, parando um movimento no momento exato solicitado, a criança recruta e treina os lobos frontais do cérebro, exercitando o controle inibitório. Esse é exatamente o mesmo mecanismo neural que será exigido para que ela consiga se manter sentada e focada durante o complexo e frustrante esforço inicial de ler e escrever textos inteiros.

SÍNDROME DE DOWN E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O trabalho de estimulação psicomotora em crianças com Síndrome de Down, idealmente iniciado ainda como intervenção precoce nos primeiros meses de vida, concentra-se fortemente no fortalecimento do tônus muscular (combatendo a acentuada hipotonia e a frouxidão ligamentar características da trissomia 21). O trabalho motor na primeira infância permite o sustento do pescoço, o engatinhar cruzado e o andar autônomo. Na fase de pré-escola e alfabetização escolar, o foco volta-se para a estruturação da linguagem e do pensamento lógico-concreto. Atividades minuciosas de encaixe, estimulação tátil com diferentes texturas e jogos de seriação por tamanho e cor promovem uma neuroplasticidade essencial. Essas atividades criam rotas e sinapses novas e robustas, preparando o terreno cerebral para a aquisição da linguagem simbólica abstrata exigida na alfabetização, adaptando os tempos de aprendizagem, repetindo as vias de acesso e, sobretudo, respeitando o ritmo singular de cada indivíduo.

DISLEXIA E DISGRAFIA

Transtornos Específicos de Aprendizagem, como a dislexia (dificuldade acentuada na leitura fluente e decodificação precisa) e a disgrafia (dificuldade motora extrema em realizar o traçado gráfico das letras), demandam um olhar clínico e pedagógico focado nas bases psicomotoras. Muitas vezes, a disgrafia não é preguiça, mas um esgotamento motor ou um problema agudo de preensão e propriocepção. O uso de engrossadores de lápis (órteses adaptativas), planos inclinados para melhorar o ângulo visual da escrita, cadernos com pautas ampliadas e treino grafomotor prévio em caixas de areia ou lixa são adaptações acessíveis e transformadoras dentro da escola inclusiva.

O PAPEL DO EDUCADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante da complexidade teórica e prática exposta, emerge de forma cristalina a figura do professor alfabetizador como o arquiteto desse ambiente de desenvolvimento. O professor não pode ser mero aplicador de apostilas ou transmissor estático de regras ortográficas. Ele precisa desenvolver aquilo que os autores chamam de "escuta psicomotora", que é a capacidade de ler o corpo da criança, percebendo que a agressividade pode ser uma defesa de quem tem uma imagem corporal fragilizada, ou que o desleixo com o caderno pode ser sintoma de uma estruturação espacial desorganizada, e não indisciplina intencional.

A consolidação desse perfil docente requer, compulsoriamente, políticas afirmativas de formação inicial e, sobretudo, continuada. Os cursos de Pedagogia e as licenciaturas no Brasil, de maneira geral, ainda carecem de aprofundamentos mais contundentes nas neurociências e na psicomotricidade relacional. Torna-se vital que as redes de ensino, como a SME-SP, promovam workshops e horários de estudo remunerados (como as HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) focados na alfabetização multissensorial. Além disso, é urgente fortalecer a composição de equipes multidisciplinares nas escolas, incluindo não apenas pedagogos, mas psicomotricistas, fonoaudiólogos e psicólogos institucionais para dar suporte técnico ao professor de sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da extensa e detalhada análise bibliográfica realizada no decurso deste artigo, fica peremptoriamente evidente que o corpo humano não é um mero envelope, um receptáculo passivo ou um transportador silencioso de uma mente pensante. Pelo contrário, o corpo é a matéria-prima vibrante, a interface fundamental e o instrumento primordial pelo qual a criança apreende, processa, significa, interage e, finalmente, codifica o mundo ao seu redor em formato de linguagem escrita.

A alfabetização e o letramento, reconhecidos unanimemente como processos de imensa e peculiar complexidade neuropsicológica e cultural, são castelos que não se sustentam no ar. Eles exigem fundações robustas, pré-requisitos essenciais que são lenta e continuamente consolidados pelo desenvolvimento psicomotor saudável e estimulado ao longo dos primeiros anos de vida.

As dificuldades severas, as angústias e as frustrações corriqueiramente encontradas nos bancos dos primeiros anos do Ensino Fundamental — evidenciadas em quadros de disgrafia acentuada, lentidão torturante na escrita, recusa escolar por medo do fracasso, desatenção crônica, trocas de fonemas e grafemas que persistem para além do esperado — frequentemente são o topo do iceberg. Sob a superfície, elas mascaram, na esmagadora maioria dos casos, lacunas e déficits acumulados em etapas anteriores da educação psicomotora e relacional, e não necessariamente incapacidades cognitivas inerentes à criança.

É, portanto, absolutamente imprescindível e inadiável que as políticas públicas educacionais, brilhantemente exemplificadas em teoria por diretrizes como o Currículo da Cidade de São Paulo, não fiquem restritas ao papel. Elas devem materializar-se no investimento financeiro e pedagógico real para a qualificação dos espaços físicos escolares, na compra de acervos motores diversificados e, primordialmente, na valorização, no tempo de planejamento e na formação perene dos professores.

Ademais, no panorama social em que vivemos, a psicomotricidade firma-se não como um luxo, mas como uma ponte de ouro inquebrantável para a verdadeira educação inclusiva. É através do respeito ao movimento e da adaptação inteligente das propostas que a escola permitirá que crianças atípicas, neurodivergentes e com múltiplas deficiências encontrem o seu próprio caminho e a sua própria voz. Essas crianças não precisam encaixar-se em moldes rígidos, mas sim acessar a cultura imemorial da escrita por trilhas alternativas que respeitem e celebrem a sua singularidade corporal e cognitiva.

Conclui-se, de forma categórica, que a escola que abraça o movimento, que ouve a linguagem do corpo e que integra o pátio e a lousa como espaços contíguos de pesquisa e alegria, é a mesma escola que movimenta, de fato, a aprendizagem profunda. É apenas por essa via, pautada na totalidade do sujeito aprendente, que se garante uma alfabetização plena, socialmente significativa, visceralmente inclusiva e permanentemente transformadora.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, Julian de. Manual de psiquiatria infantil. São Paulo: Masson, 1980.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEB, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEGRAES, Fátima. Psicomotricidade e a Inclusão Escolar. São Paulo: Phorte, 2011.

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

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

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DAS ESCOLAS

ANDRÉIA GALDINO SANTANA

RESUMO
A gestão democrática no contexto educacional tem sido amplamente discutida como um elemento fundamental para a construção de uma escola participativa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã dos estudantes. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática no ambiente escolar, destacando seus principais desafios e contribuições para a melhoria da qualidade da educação. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem a temática da gestão educacional, como Paro, Libâneo, Luck e Freire. Os resultados apontam que a gestão democrática possibilita maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios, fortalecendo o diálogo, a autonomia e a responsabilidade coletiva. Entretanto, observa-se que ainda existem desafios relacionados à cultura organizacional das instituições, à formação dos gestores e à efetivação de práticas participativas. Conclui-se que a gestão democrática representa um importante instrumento para a transformação da escola em um espaço mais justo, participativo e comprometido com a construção de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Educação. Participação. Escola.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação constitui um dos princípios fundamentais previstos na legislação educacional brasileira. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelecem que o ensino público deve ser organizado com base em princípios democráticos, garantindo a participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino.

Nesse contexto, a gestão democrática surge como uma proposta que busca romper com modelos tradicionais de administração escolar centralizados e autoritários, promovendo a participação ativa de professores, alunos, pais e demais membros da comunidade no processo de tomada de decisões.

A gestão democrática no ambiente escolar deve ser compreendida como um esforço coletivo e contínuo. Ela exige a integração de diversos atores como: professores, funcionários, alunos e famílias em um processo de construção compartilhada. O objetivo central dessa união é edificar uma instituição mais aberta ao diálogo e profundamente comprometida com o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos.

Nesse modelo, a democratização do ensino ultrapassa a simples garantia de vagas ou o aumento do acesso físico às salas de aula. Para que a escola seja verdadeiramente democrática, é essencial que existam mecanismos que permitam a influência real de todos os envolvidos. Isso significa que a comunidade deve ter voz ativa na definição dos rumos pedagógicos e administrativos, transformando a escola em um espaço de vivência política e social.

O envolvimento da comunidade escolar nas decisões institucionais é o que consolida a função social da educação. Ao permitir que os diferentes sujeitos participem efetivamente da gestão, a escola deixa de ser uma estrutura burocrática e passa a ser um organismo vivo, onde a responsabilidade pelo sucesso educativo é dividida e o compromisso com a formação humana se torna a prioridade máxima.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática no ambiente escolar, destacando seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento da educação e os principais desafios enfrentados para sua implementação.

CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática no Brasil não se apresenta como uma mera escolha administrativa, mas como um imperativo legal estabelecido pela Constituição Federal de 1988. No seu Artigo 206, inciso VI, o constituinte definiu a "gestão demo-

crática do ensino público" como um dos princípios regentes da educação nacional. Esta previsão rompe com o modelo de administração tecnocrata e centralizador do período ditatorial, inaugurando uma era onde a participação social é o motor da gestão pública.
Segundo Vitor Paro (2011), a democratização da escola é um processo de superação da estrutura burocrática herdada da administração empresarial. Para o autor, a gestão democrática é a "consequência necessária da natureza política da educação", exigindo que o poder não seja exercido sobre as pessoas, mas com as pessoas, transformando a escola em um laboratório de prática democrática para alunos e comunidade.
A gestão democrática na educação configura-se como um modelo de administração escolar pautado na participação coletiva, no diálogo e na descentralização do poder. Diferente dos modelos clássicos de administração puramente burocrática, essa abordagem pressupõe uma tomada de decisões compartilhada entre os diversos segmentos da comunidade escolar — gestores, docentes, funcionários, estudantes e famílias. Para Vitor Paro (2011), a democratização do espaço escolar não é apenas um método de eficiência gerencial, mas um imperativo ético e político que visa transformar a escola em um laboratório de prática democrática e exercício de cidadania.
Na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) junto ao Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, tais dispositivos legais que estabelecem as diretrizes dos sistemas de ensino, o mesmo deve garantir a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, bem como a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico. ou seja, a gestão democrática deixa de ser uma opção ideológica do(a) diretor(a) para se tornar uma obrigatoriedade institucional, exigindo a criação e o fortalecimento de instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil, que conferem legitimidade às ações da escola perante a sociedade.
A gestão democrática na educação refere-se a um modelo de administração escolar baseado na participação coletiva, no diálogo e na tomada de decisões compartilhadas entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Segundo Libâneo (2013), a gestão democrática pode ser compreendida como:

"um processo de coordenação das atividades escolares que envolve a participação coletiva da comunidade escolar na tomada de decisões, visando a melhoria da qualidade do ensino" (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

Nesse sentido, a gestão democrática pressupõe a construção de relações mais horizontais dentro da escola, valorizando o diálogo e o respeito às diferentes opiniões.
Para Luck (2009), a gestão democrática está diretamente relacionada ao fortalecimento da participação e da autonomia escolar. A autora destaca que a participação ativa da comunidade escolar contribui para a construção de um ambiente educacional mais comprometido com as necessidades dos estudantes.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR
A participação da comunidade escolar constitui um dos pilares fundamentais da gestão democrática, transcendendo a mera presença física nos espaços da instituição. Ela envolve a colaboração orgânica e intencional de professores, estudantes, pais, gestores e funcionários na construção, execução e avaliação das atividades escolares.
De acordo com a perspectiva de Vitor Paro (2011), essa integração é essencial para que a escola cumpra sua função social, permitindo que os sujeitos deixem de ser apenas usuários do serviço público para se tornarem protagonistas do processo educativo, garantindo que as decisões reflitam os anseios e as necessidades reais do coletivo.
Nesse contexto, a participação deve ser compreendida em sua dimensão pedagógica e emancipatória. Ao abrir espaços para o diálogo e para o dissenso, a escola educa para a democracia através da própria vivência.
A literatura especializada aponta que, quando os estudantes participam ativamente da organização escolar, seja por meio de Grêmios Estudantis ou de assembleias de classe, eles desenvolvem competências críticas e éticas fundamentais para a vida em sociedade e a

democratização da gestão atua como um currículo vivo, onde o exercício da escuta e da negociação coletiva prepara os indivíduos para a intervenção consciente no mundo.

Freire (1996) destaca que a participação é essencial para a construção de uma educação libertadora e transformadora. Segundo o autor: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 1996, p. 68).

Essa perspectiva reforça a importância do diálogo e da cooperação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.
Além disso, a participação da comunidade escolar fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva pela escola, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar desempenha uma função axial na arquitetura da gestão democrática, atuando como o principal catalisador de transformações na cultura organizacional. Sua atuação deve extrapolar a mera formalidade administrativa, transcendendo o cumprimento de normas burocráticas para estimular, de forma orgânica, a participação e o diálogo horizontal entre os diversos atores da comunidade.
Conforme preconiza Lück (2009), o gestor contemporâneo precisa assumir a postura de um líder transformacional, dotado de visão sistêmica e capaz de mobilizar o coletivo para decisões estratégicas que abrangem desde as diretrizes curriculares até a gestão da infraestrutura.
Nesse cenário, o desenvolvimento de competências em comunicação assertiva e mediação de conflitos torna-se imperativo para assegurar que a pluralidade de vozes seja canalizada para o desenvolvimento qualitativo e pedagógico da instituição.
A transição de um modelo de "direção" verticalizado para uma "gestão" compartilhada impõe ao líder escolar o desafio de renunciar ao monopólio do poder decisório. Como observa Libâneo (2004), a democratização não implica a omissão de responsabilidades, mas sim na coordenação de um esforço coletivo orientado pela função social da escola.
A mudança de paradigma converte a gestão em um processo educativo contínuo, no qual o gestor atua como um facilitador que remove barreiras, sejam elas burocráticas, pedagógicas ou culturais que historicamente impedem o engajamento efetivo de docentes, funcionários e famílias.
Portanto, a eficácia da liderança democrática é mensurada pela capacidade de gerar um sentimento real de pertencimento e corresponsabilidade sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem.
Além disso, a atuação do gestor na esfera democrática está intrinsecamente vinculada ao exercício da transparência e da prestação de contas. A abertura de espaços para o diálogo só se torna legítima quando acompanhada pela institucionalização do acesso pleno à informação, especialmente no que tange à execução orçamentária e aos indicadores de desempenho escolar.
Ao democratizar os dados da instituição, o gestor fortalece a confiança da comunidade escolar e consolida instâncias de controle social, como o Conselho Escolar.
Assim, a gestão democrática sob o amparo de uma liderança articuladora deixa de ser um evento esporádico para se consolidar como um exercício cotidiano de ética pública, essencial para a garantia da qualidade social da educação.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, pautada pela análise interpretativa de fontes teóricas. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço de relações que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis quantitativas.
No contexto da gestão democrática, essa abordagem permite compreender não apenas os normativos legais, mas as subjetividades e os processos sociopolíticos que permeiam o cotidiano escolar.
Quanto aos procedimentos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, consti-

tuído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem dessa modalidade reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. No presente artigo, essa escolha se justifica pela necessidade de confrontar diferentes perspectivas teóricas sobre a democratização do ensino, estabelecendo um diálogo entre autores clássicos e contemporâneos.

PROCESSO DE COLETA E SELEÇÃO DE FONTES

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas em bases de dados reconhecidas pela comunidade acadêmica, como o portal de periódicos da CAPES, a plataforma Google Acadêmico e a biblioteca virtual SciELO. Para a seleção do material, foram utilizados descritores em língua portuguesa, tais como: "Gestão Democrática", "Participação Comunitária", "Projeto Político Pedagógico" e "Políticas Públicas Educacionais".

Os critérios de inclusão definidos para a composição do corpus de análise foram:

Obras clássicas que fundamentam o conceito de democracia na educação brasileira;

Artigos científicos publicados nos últimos 20 anos que discutem os entraves práticos da gestão escolar;

Documentos oficiais e legislações vigentes, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

Para a análise e interpretação dos dados, foram selecionadas obras de autores que possuem centralidade no debate sobre a organização do trabalho escolar no Brasil. A análise pautou-se nas contribuições de Vitor Henrique Paro, cujas reflexões sobre a administração escolar enquanto mediação para a educação crítica são fundamentais. Somam-se a ele as perspectivas de José Carlos Libâneo, no que tange à organização e cultura da escola, e de Heloísa Lück, que discute as dimensões e competências da gestão escolar participativa.

A fundamentação também incorpora o pensamento de Paulo Freire, essencial para compreender a educação como prática da liberdade e a importância do diálogo horizontal entre os sujeitos do processo educativo. Dessa forma, o estudo não se limitou à descrição das ideias dos autores, mas buscou uma síntese reflexiva, identificando pontos de convergência e divergência entre as teorias e a realidade prática das instituições de ensino.

TRATAMENTO DOS DADOS

A análise das informações seguiu o método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Este processo se organizou em três etapas distintas: a pré-análise (leitura flutuante e seleção do material), a exploração do material (codificação e categorização por temas como "Desafios" e "Contribuições") e, por fim, o tratamento dos resultados, onde se realizou a inferência e a interpretação crítica. O objetivo final foi alinhar os fundamentos teóricos observados com a problemática central do estudo, proporcionando uma visão sistêmica sobre os avanços e retrocessos da gestão democrática na atualidade.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar de sua importância, a implementação da gestão democrática nas escolas ainda enfrenta diversos desafios.

Um dos principais desafios está relacionado à cultura organizacional das instituições de ensino, que muitas vezes ainda seguem modelos tradicionais de administração escolar baseados na centralização do poder.

Outro desafio tem sido, a escassez de recursos financeiros e a falta de autonomia administrativa das unidades escolares que impõem barreiras concretas à participação. Sem o controle efetivo sobre o orçamento e sobre as prioridades de investimento, os conselhos escolares muitas vezes se tornam órgãos meramente burocráticos ou homologadores de decisões já tomadas em instâncias superiores. Essa limitação esvazia o sentido da gestão democrática, pois a comunidade percebe que seu poder de decisão é restrito a questões periféricas, não atingindo a organização pedagógica e financeira da escola.

Nesse cenário, o papel das instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM), é vital, porém frequentemente subuti-

lizado. Como destaca Libâneo (2008), a democratização exige que esses espaços não sejam apenas formais, mas locais de debate real sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP).
Quando a escola não consegue transformar essas reuniões em momentos de diálogo horizontal, acaba por reforçar o autoritarismo velado, onde a voz dos profissionais da educação prevalece sobre as necessidades e expectativas das famílias e dos estudantes.
Por fim, é imperativo compreender que a gestão democrática não se esgota na eleição de diretores ou na existência de conselhos; ela é um processo contínuo de aprendizado político.
A superação dos desafios apontados requer uma política de formação continuada que capacite todos os atores escolares para o exercício da cidadania participativa. Somente por meio da transparência na gestão e do fortalecimento dos vínculos entre escola e sociedade será possível consolidar uma instituição que atenda, de fato, ao princípio constitucional da educação como direito social e dever do Estado.

CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO

Apesar dos desafios inerentes à sua implementação, a gestão democrática oferece contribuições imensuráveis para o desenvolvimento e a eficácia do sistema educacional. Entre os principais benefícios deste modelo, destaca-se o fortalecimento da participação da comunidade escolar, elemento que catalisa a construção de uma escola mais inclusiva, dialógica e genuinamente comprometida com as demandas reais dos estudantes.
De acordo com Libâneo (2013), a gestão democrática favorece a construção de um ambiente educacional colaborativo, no qual professores, gestores e alunos trabalham em sinergia em busca da melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a participação coletiva nas instâncias de decisão contribui diretamente para o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social. Quando o estudante ocupa espaços de fala e decisão, ele vivencia a democracia de forma prática, transformando a escola em um laboratório de vida pública.
Nesse contexto, a democratização da gestão reflete diretamente na construção e vivência do Projeto Político Pedagógico (PPP). Como defende Veiga (2002), o PPP não deve ser um documento meramente burocrático, mas um instrumento de emancipação que expressa a identidade e os objetivos comuns do coletivo escolar. A gestão participativa garante que este documento seja o reflexo das aspirações de todos os atores, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com a realidade sociocultural da comunidade atendida.
Outra contribuição fundamental reside na transparência e no controle social dos recursos e processos. A atuação dos Conselhos Escolares permite que a gestão da escola deixe de ser um ato isolado do diretor e passe a ser uma responsabilidade compartilhada.
Segundo Paro (2011), essa corresponsabilidade é essencial para que a escola cumpra sua função social, pois a fiscalização e o planejamento conjunto dos recursos otimizam os resultados e fortalecem o vínculo de confiança entre a instituição e as famílias.
Por fim, a gestão democrática atua como um mecanismo de combate à exclusão e à evasão escolar. Ao promover um sentimento de pertencimento, ela cria redes de apoio que identificam e acolhem as dificuldades dos discentes de forma mais ágil. Pois, a democratização escolar não é apenas uma exigência legal prevista na Constituição Federal de 1988, mas uma estratégia pedagógica indispensável para a formação de sujeitos autônomos, críticos e aptos a transformar a sociedade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática representa um importante instrumento para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã dos estudantes. Ao promover a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, esse modelo de gestão fortalece o diálogo, a cooperação e a responsabilidade coletiva dentro da escola. Entretanto, para que essa gestão seja efetivamente implementada, é necessário superar desafios relacionados à cultura organizacional das instituições, à formação dos gestores e ao incentivo à participação constante de todos os atores.
Dessa forma, conclui-se que a consolida-

ção da democracia no ambiente escolar não ocorre por decreto, mas pela vivência cotidiana e pela ressignificação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Como discutido ao longo deste trabalho, o PPP, sob a perspectiva de Veiga (2002), deve ser o eixo norteador dessa transformação, deixando de ser um documento formal para tornar-se um compromisso coletivo. Quando a comunidade se reconhece nas decisões e nos objetivos da escola, a gestão deixa de ser um exercício de autoridade e passa a ser um processo de emancipação social e política.

Por fim, é fundamental reiterar que a gestão democrática é, antes de tudo, um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e um requisito para a qualidade social da educação. Conforme defendido por Paro (2011), a democratização exige uma mudança estrutural que coloque a escola a serviço da sociedade civil. Portanto, investir na formação continuada dos profissionais e na criação de canais reais de escuta para pais e alunos é o caminho para transformar a escola em um espaço de vivência democrática plena, apta a formar cidadãos críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Participação Escolar. Brasília: MEC, 2018.

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

GIL, Antônio Carlos.Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa.A gestão participativa na escola. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

RESUMO
Este artigo aborda a importância da construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas no contexto da educação básica brasileira. Partindo do reconhecimento de que o Brasil é um país marcado por profunda diversidade étnico-racial e cultural, mas também por persistentes desigualdades que atingem especialmente a população negra e indígena, o texto explora os fundamentos legais e teóricos que embasam a educação para as relações étnico-raciais. São analisados conceitos como racismo estrutural, branquitude, representatividade e currículo eurocêntrico, bem como seus impactos na trajetória escolar de estudantes negros e indígenas. O artigo apresenta estratégias práticas para educadores incorporarem uma perspectiva antirracista em seu trabalho, desde a seleção de materiais didáticos até a abordagem de temas sensíveis em sala de aula. Discute também a importância da formação docente para essa temática e os desafios para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Conclui-se que uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista não é um tema a ser acrescentado ao currículo, mas uma perspectiva que deve atravessar todo o trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista; Diversidade étnico-racial; Inclusão escolar; Relações étnico-raciais; Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A escola brasileira recebe diariamente milhões de crianças e adolescentes dos mais diversos pertencimentos étnico-raciais, culturais e sociais. São estudantes negros, brancos, indígenas, quilombolas, ciganos, imigrantes, de diferentes religiões, origens regionais e classes sociais. Essa diversidade, que poderia ser a maior riqueza do ambiente escolar, muitas vezes é invisibilizada, silenciada ou, pior, transformada em fonte de discriminação e exclusão.

O Brasil construiu-se historicamente sobre um mito: o mito da democracia racial. Durante décadas, difundiu-se a ideia de que nosso país seria uma harmonia de raças e culturas, um paraíso racial onde negros, indígenas e brancos conviveriam em perfeita igualdade e co[redacted] desconstruído por gerações de pesquisadores e militantes, serviu para mascarar as profundas desigualdades raciais que marcam nossa sociedade e para desmobilizar lutas por direitos e reconhecimento.

Na educação, os efeitos desse mito foram devastadores. Durante séculos, a escola brasileira estruturou-se a partir de um currículo eurocêntrico, que elegeu a cultura europeia como padrão universal de conhecimento e relegou as culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras ao esquecimento ou ao folclore. Nossos livros didáticos por muito tempo retrataram negros e indígenas de forma estereotipada, quando os retratavam. Nossas práticas pedagógicas ignoraram as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira. Nossas escolas reproduziram, muitas vezes de forma inconsciente, o racismo estrutural que permeia toda a sociedade.

As consequências desse processo são visíveis nos indicadores educacionais. Estudantes negros e indígenas apresentam, em média, piores desempenhos, maiores taxas de repetência e evasão, menor acesso ao ensino superior. Mais do que isso, sofrem cotidianamente com o racismo, com a falta de representatividade, com o silenciamento de suas histórias e culturas. A escola, que deveria ser espaço de desenvolvimento e emancipação, torna-se para muitos lugar de sofrimento e exclusão.

Nas últimas décadas, no entanto, avanços importantes foram conquistados. A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e da Lei 11.645/08, que incluiu a história e cultura indígena, representaram marcos legais fundamentais para a construção de uma educação antirracista. As diretrizes curriculares nacionais para a educação das

relações étnico-raciais estabeleceram orientações importantes para escolas e educadores. Movimentos sociais, universidades e organizações da sociedade civil têm produzido conhecimento, materiais e formações para apoiar essa transformação.
No entanto, a distância entre o que está nas leis e o que acontece nas salas de aula ainda é enorme. Muitas escolas ignoram a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas. Muitos professores sentem-se despreparados para abordá- las. O racismo continua presente no cotidiano escolar, manifestando-se em piadas, apelidos, exclusões, violências simbólicas e físicas. A perspectiva eurocêntrica ainda predomina nos currículos e materiais didáticos.
Este artigo propõe uma reflexão sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas na educação básica. Busca-se compreender os fundamentos dessa perspectiva, analisar os desafios para sua implementação e apresentar estratégias concretas que educadores podem adotar em seu trabalho cotidiano. Acredita-se que uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça social não pode ignorar a questão racial, mas deve colocá-la no centro de suas preocupações e práticas.

DESENVOLVIMENTO

A luta por uma educação antirracista no Brasil tem raízes profundas nos movimentos sociais negros e indígenas, que há décadas denunciam o racismo na escola e reivindicam um currículo que contemple a história e a cultura de seus povos. Essas reivindicações ganharam expressão legal com a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares.
A Lei 10.639/03 estabelece 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 negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política. Determina também que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Em 2008, a Lei 11.645 estendeu essa obrigatoriedade à história e cultura indígena, reconhecendo a importância desses povos para a formação da sociedade brasileira e a necessidade de combater o preconceito e a discriminação contra eles.
Essas leis representaram uma virada histórica na educação brasileira. Pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhecia oficialmente a necessidade de reparar séculos de silenciamento e exclusão, determinando que a escola deveria ensinar uma história mais completa e verdadeira do país, que incluísse as vozes e as contribuições dos povos que foram subjugados e explorados.
Além das leis, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam as escolas na implementação dessas determinações. As diretrizes enfatizam que a educação das relações étnico-raciais não se limita ao ensino de conteúdos específicos, mas deve permear todo o currículo e todas as práticas escolares, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade.
No plano teórico, a educação antirracista fundamenta-se em conceitos como racismo estrutural, branquitude, representatividade e epistemicídio.
A branquitude é outro conceito fundamental. Refere-se à posição de privilégio ocupada pelos brancos nas sociedades estruturadas pelo racismo, e à forma como essa posição é naturalizada e invisibilizada. Na escola, a branquitude manifesta-se na eleição da cultura europeia como padrão universal, na ausência de questionamentos sobre o lugar de poder ocupado pelos brancos, na dificuldade de reconhecer o racismo como problema que também diz respeito aos brancos.
Representatividade é a presença e a valorização de diferentes grupos nos espaços de poder, nos materiais didáticos, nas narrativas escolares. Quando crianças negras e indígenas não se veem representadas positivamente nos livros, nas paredes da escola, nas histórias contadas, recebem a mensagem de que não pertencem, de que não são importantes, de que seus lugares são subalternos.

Epistemicídio é o conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos e Sueli Carneiro para designar a destruição das formas de conhecimento produzidas por grupos subordinados. O currículo escolar tradicional, ao eleger o conhecimento europeu como o único válido e universal, pratica epistemicídio ao silenciar e desqualificar os saberes produzidos por africanos, indígenas e afro-brasileiros.
Para construir uma educação antirracista, é preciso primeiro reconhecer como o racismo se manifesta no cotidiano das escolas. Muitas vezes, o racismo não aparece de forma explícita e violenta, mas em microagressões cotidianas, em gestos, palavras e silêncios que vão minando a autoestima e o pertencimento dos estudantes negros e indígenas.
Uma das manifestações mais comuns são os apelidos e piadas de cunho racial. Crianças negras são chamadas de "cabelo de bombril", "carvão", "neguinha" em tom pejorativo. Crianças indígenas são alvo de chacotas por seus traços ou por elementos de sua cultura. Essas brincadeiras, muitas vezes minimizadas pelos adultos como "coisas de criança", têm efeitos profundos na autoestima e na identidade dos estudantes.
Há também a invisibilização. Personagens negros e indígenas estão ausentes dos livros didáticos ou aparecem apenas em papéis subalternos ou estereotipados. A história e a cultura desses povos são ignoradas ou reduzidas a datas comemorativas, como o Dia do Índio, tratado de forma folclórica e superficial. Nas aulas de história, a África aparece apenas como cenário da escravidão, não como berço de civilizações complexas e ricas.
O tratamento diferenciado é outra face do racismo escolar. Estudos mostram que professores tendem a ter expectativas mais baixas em relação a alunos negros, a corrigi-los com mais severidade, a elogiá-los menos. Alunos negros são mais frequentemente encaminhados para classes de recuperação ou para avaliação com especialistas, mesmo quando seu desempenho é semelhante ao de colegas brancos.
Há também a questão estética. Crianças negras com cabelos crespos ou tranças são frequentemente alvo de comentários e até de proibições explícitas ou implícitas de usar seus cabelos naturais. A estética negra é desvalorizada em favor da estética branca, e as crianças aprendem desde cedo que seus corpos, seus cabelos, suas feições não são aceitáveis.
O racismo religioso também se faz presente. Crianças de religiões de matriz africana sofrem preconceito e discriminação, têm suas crenças ridicularizadas, são chamadas de "macumbeiras", enfrentam dificuldades para praticar sua fé. A laicidade da escola é frequentemente violada em favor do cristianismo, enquanto outras tradições religiosas são ignoradas ou desrespeitadas.
Todos esses fatores contribuem para o que se chama de sofrimento psíquico racial. Crianças e adolescentes negros e indígenas desenvolvem baixa autoestima, vergonha de suas origens, sentimentos de inadequação, que afetam seu desempenho escolar e sua saúde mental. Muitos abandonam a escola antes de concluir a educação básica, em um processo que a pesquisa educacional já identificou como seletividade racial.
Um dos aspectos mais importantes da educação antirracista é a representatividade. Crianças e adolescentes precisam ver-se representados positivamente no ambiente escolar: nos livros, nas imagens nas paredes, nas histórias contadas, nos exemplos citados, nos nomes de escolas e espaços.
A representatividade positiva significa mostrar negros e indígenas em posições de destaque, como cientistas, artistas, escritores, líderes políticos, intelectuais. Significa mostrar a diversidade de fenótipos, de estilos de cabelo, de formas de vestir dentro da população negra e indígena. Significa apresentar a história desses povos não apenas a partir da dor e da subjugação, mas também a partir de suas conquistas, suas criações, suas resistências.
A representatividade não beneficia apenas os estudantes negros e indígenas. Beneficia também os estudantes brancos, que aprendem desde cedo a valorizar a diversidade, a reconhecer a contribuição de diferentes povos para a humanidade, a desconstruir estereótipos e preconceitos. Uma educação que só mostra referências brancas forma brancos que naturalizam seu lugar de privilégio e desconhecem a riqueza das culturas não-europeias.
A representatividade precisa estar presente em todas as áreas do currículo. Na

literatura, é fundamental apresentar autores negros e indígenas, não apenas em datas comemorativas, mas ao longo de todo o ano letivo. Na história, é preciso contar a história da África e das Américas antes da chegada dos europeus, mostrar a complexidade das civilizações que aqui existiam. Na arte, é importante apresentar a produção artística afro-brasileira e indígena em sua diversidade e sofisticação. Na ciência, é preciso resgatar conhecimentos tradicionais e a contribuição de cientistas negros e indígenas.

Isso não significa abandonar o que tradicionalmente se ensina, mas ampliar, diversificar, questionar o cânone. Significa reconhecer que o currículo tradicional é apenas um recorte, e que outros recortes são possíveis e necessários.

Construir uma prática pedagógica antirracista exige intencionalidade, estudo e compromisso. Não se trata de acrescentar um "tema" ao currículo, mas de transformar a forma como se ensina e se aprende. Algumas estratégias podem auxiliar os educadores nesse processo.

A primeira estratégia é o autoestudo e a formação contínua. O professor que deseja construir uma prática antirracista precisa, ele mesmo, estudar e desconstruir seus próprios preconceitos. Precisa conhecer a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Precisa compreender conceitos como racismo estrutural, branquitude, epistemicídio. Precisa refletir sobre seu próprio lugar racial e como ele influencia sua prática. Essa formação pode ser buscada em cursos, grupos de estudo, leituras, participação em eventos e movimentos sociais.

A segunda estratégia é a análise crítica dos materiais didáticos. Os livros e materiais utilizados em sala de aula precisam ser examinados quanto à presença e à qualidade da representação de negros e indígenas. Personagens negros e indígenas aparecem? Em que papéis? Como são descritos? Há estereótipos?

A terceira estratégia é a diversificação do repertório. O professor pode intencionalmente incluir em suas aulas autores, artistas, cientistas, personalidades negras e indígenas. Pode trazer músicas, filmes, poemas, contos produzidos por esses grupos. Pode convidar pessoas da comunidade para falar sobre suas experiências e saberes. Quanto mais diversificado for o repertório apresentado, mais rica será a formação dos alunos.

A quarta estratégia é a abordagem de temas sensíveis. Questões como racismo, discriminação, preconceito precisam ser abordadas em sala de aula, de forma adequada à idade dos alunos. Isso pode ser feito a partir de situações concretas que ocorrem na escola, de notícias, de filmes, de livros. O importante é não silenciar, mas criar espaços seguros para que os alunos possam expressar suas vivências, dúvidas e sentimentos.

A quinta estratégia é o combate ativo ao racismo no cotidiano escolar. Quando ocorrer uma situação de discriminação racial, o professor não pode ignorar ou minimizar. Precisa intervir, conversar com os envolvidos, aproveitar a situação como oportunidade de aprendizagem. Precisa também estar atento às microagressões cotidianas, aos apelidos, às piadas, às exclusões, e trabalhar para construir uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A sexta estratégia é a valorização da estética negra e indígena. O professor pode intencionalmente elogiar penteados, roupas, acessórios que expressem a identidade étnico-racial dos alunos. Pode trabalhar a história do cabelo crespo, a importância das tranças, a diversidade de estéticas. Pode questionar padrões de beleza únicos e valorizar a beleza na diversidade.

A sétima estratégia é o trabalho com a comunidade. A escola não existe isolada; está inserida em uma comunidade que tem suas próprias histórias, tradições, saberes. Valorizar esses saberes, convidar lideranças comunitárias, realizar projetos que envolvam o território, são formas de construir uma educação contextualizada e antirracista.

A oitava estratégia é o fortalecimento da identidade. O professor pode criar oportunidades para que os alunos explorem e valorizem suas próprias histórias familiares, suas origens, suas culturas. Pode propor projetos de pesquisa sobre a história da comunidade, sobre as trajetórias das famílias, sobre as tradições culturais presentes no território.

Um primeiro cuidado é não reduzir a história da África à escravidão. A África é um continente imenso e diverso, berço de civilizações complexas e sofisticadas muito antes da chegada dos europeus. É importante apresentar aos alunos a

diversidade de povos, línguas, culturas, reinos e impérios que existiram no continente africano. É importante mostrar as contribuições africanas para a humanidade em áreas como matemática, astronomia, medicina, arquitetura, arte.
Outro cuidado é não tratar a cultura afro-brasileira como folclore, como algo pitoresco e exótico, mas como cultura viva, em constante transformação, que faz parte da identidade brasileira. A capoeira, o samba, o maracatu, o candomblé, a umbanda, a culinária, as formas de falar, tudo isso é cultura afro-brasileira, e precisa ser abordado com respeito e profundidade.
É importante também abordar a resistência negra ao longo da história. A escravidão não foi aceita passivamente; os negros resistiram de inúmeras formas: fugas, formação de quilombos, revoltas, assassinatos de senhores, preservação de culturas, criação de irmandades e associações. Conhecer essa história de resistência é fundamental para que os alunos negros se vejam como descendentes de lutadores, não apenas de vítimas.
O estudo da diáspora africana, ou seja, da dispersão forçada de africanos pelo mundo, e de suas consequências até os dias de hoje, também é importante. Compreender como o tráfico negreiro e a escravidão moldaram as sociedades americanas, inclusive a brasileira, ajuda a entender as desigualdades raciais contemporâneas.
Finalmente, é importante abordar as lutas contemporâneas do movimento negro. O que é o racismo hoje? Como ele se manifesta? Quais as principais reivindicações do movimento negro? O que são ações afirmativas e cotas? Por que são necessárias? Essas discussões conectam a história com o presente e mostram aos alunos que a luta por igualdade racial continua.
A Lei 11.645/08 estendeu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, reconhecendo a importância desses povos para a formação da sociedade brasileira e a necessidade de combater o preconceito e a discriminação contra eles.
Um primeiro cuidado é superar a visão estereotipada do indígena como ser do passado, genérico, todos iguais, vivendo nus na floresta. Os povos indígenas são muitos e diversos: há mais de 300 etnias no Brasil, com línguas, culturas, tradições, formas de organização social e política próprias. Muitos vivem em cidades, acessam tecnologias, têm formação universitária, sem deixar de ser indígenas. É importante apresentar essa diversidade aos alunos.
Outro cuidado é não tratar a história indígena apenas a partir do contato com o colonizador, como se sua história só começasse com a chegada dos europeus. Os povos indígenas habitam este território há milênios e têm suas próprias histórias, tradições, conhecimentos. É importante apresentar essa história pré-colombiana, mostrando a complexidade das sociedades que aqui existiam.
A resistência indígena ao longo da história também precisa ser abordada. Diferentemente do que se ensinou por muito tempo, os indígenas não aceitaram passivamente a colonização; resistiram de inúmeras formas, e muitos povos continuam resistindo até hoje na luta por seus territórios, seus direitos, suas culturas.
Os conhecimentos indígenas são outra dimensão importante. Os povos indígenas desenvolveram ao longo de milênios conhecimentos sofisticados sobre a natureza, a medicina, a agricultura, a astronomia, que são extremamente valiosos e atuais. A escola pode aprender muito com esses conhecimentos e valorizá-los.
A questão territorial é central para os povos indígenas. A luta pela terra não é apenas luta por um meio de subsistência, mas pela própria possibilidade de existência como povo, com sua cultura, sua língua, suas tradições. Abordar essa questão em sala de aula ajuda os alunos a compreender as demandas contemporâneas dos movimentos indígenas.
Finalmente, é importante abordar as lutas e conquistas atuais dos povos indígenas. A Constituição de 1988 representou um marco no reconhecimento dos direitos indígenas. Movimentos indígenas têm conquistado espaços na política, na academia, na arte. É importante mostrar essa realidade aos alunos, para que vejam os indígenas como sujeitos de sua própria história, não como objetos de estudo ou curiosidade folclórica.
A implementação efetiva de uma educação antirracista depende fundamentalmente da formação dos professores. No entanto, essa ainda é uma das maiores lacunas no sistema educacional brasilei-

ro.
A maioria dos cursos de licenciatura não prepara adequadamente os futuros professores para lidar com as relações étnico-raciais em sala de aula.
A formação continuada pode suprir em parte essa lacuna, mas ainda é insuficiente e desigualmente distribuída. Muitas secretarias de educação oferecem cursos sobre o tema, mas nem sempre conseguem atingir um grande número de professores. Além disso, a participação é muitas vezes voluntária, o que significa que os professores que mais precisariam dessa formação podem não buscá-la.
Uma formação efetiva para a educação antirracista precisa contemplar várias dimensões. Precisa oferecer conhecimentos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, superando visões estereotipadas e superficiais. Precisa discutir conceitos fundamentais como racismo estrutural, branquitude, representatividade, epistemicídio. Precisa refletir sobre as manifestações do racismo no cotidiano escolar e sobre estratégias para enfrentá-las. Precisa oferecer repertório de materiais e atividades para serem utilizados em sala de aula. Precisa, sobretudo, provocar uma reflexão sobre o lugar racial de cada educador e sobre como sua própria história e seus preconceitos influenciam sua prática.
Além da formação individual, é importante que as escolas, como instituições, assumam o compromisso com a educação antirracista. Isso significa incluir a temática no projeto político-pedagógico, na formação continuada oferecida aos professores, na seleção de materiais didáticos, nas práticas de avaliação, nas relações com a comunidade. Significa criar espaços de discussão e reflexão coletiva sobre o tema. Significa, em suma, institucionalizar a perspectiva antirracista em todas as dimensões do trabalho escolar.
A construção de uma educação antirracista enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. O primeiro e mais evidente é o racismo estrutural da sociedade, que naturaliza desigualdades e dificulta o reconhecimento da necessidade de transformações. Muitas pessoas, inclusive educadores, ainda negam a existência do racismo no Brasil ou o veem como problema individual, não estrutural.
Há também resistências ativas à implementação das leis e diretrizes. Setores conservadores da sociedade têm se mobilizado contra o que chamam de "ideologia de gênero" e "doutrinação", e muitas vezes incluem nesse ataque as discussões sobre relações étnico-raciais. Professores que abordam essas temáticas podem enfrentar pressões de famílias, de colegas, da direção da escola.
A falta de materiais didáticos adequados é outro desafio. Embora já exista uma produção significativa de livros e materiais sobre história e cultura africana, afro- brasileira e indígena, muitos deles não chegam às escolas, e os materiais distribuídos pelos sistemas de ensino ainda são, em grande parte, eurocêntricos e estereotipados.
A formação deficiente dos professores, como já mencionado, é um obstáculo importante. Professores que não tiveram oportunidade de estudar essas temáticas sentem-se inseguros para abordá-las e tendem a evitá-las.
Há também desafios relacionados à organização curricular. Os currículos já são extensos e pressionados por avaliações externas, e muitos professores sentem que não têm tempo para incluir "mais um tema". É preciso compreender que a educação antirracista não é um tema a mais, mas uma perspectiva que deve atravessar todo o currículo, transformando a forma como os conteúdos tradicionais são ensinados.
Apesar dos desafios, há também muitas possibilidades e experiências inspiradoras. Em todo o país, escolas, professores e comunidades vêm construindo práticas antirracistas criativas e efetivas. Projetos como a valorização da cultura hip-hop, a realização de feiras afro-culturais, a incorporação de brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena, o trabalho com literatura negra e indígena, a realização de rodas de conversa sobre racismo, são exemplos do que pode ser feito.
A existência de uma legislação avançada, fruto da luta dos movimentos sociais, é uma conquista importante que precisa ser defendida e implementada. As diretrizes curriculares oferecem orientações claras. Universidades e movimentos sociais produzem conhecimento e formação. Há uma crescente produção de materiais didáticos e paradidáticos de qualidade. A pauta antirracista tem ganhado espaço na mídia e na sociedade.

O caminho é longo, mas as ferramentas existem. O que falta, muitas vezes, é vontade política, investimento, compromisso. E, sobretudo, a compreensão de que a educação antirracista não é um favor que se faz aos negros e indígenas, mas uma condição para uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar que a construção de uma educação inclusiva e antirracista é um dos desafios mais urgentes e importantes da educação brasileira contemporânea. Não se trata de uma pauta setorial, restrita a grupos específicos, mas de uma questão que diz respeito a toda a sociedade e a toda a comunidade escolar.

Vimos que o racismo está presente no cotidiano escolar de múltiplas formas, desde as mais explícitas até as mais sutis, e que seus efeitos sobre estudantes negros e indígenas são profundos e duradouros. Baixa autoestima, sofrimento psíquico, pior desempenho, evasão escolar, são algumas das consequências de uma escola que reproduz as desigualdades da sociedade.

Vimos também que existem fundamentos legais e teóricos sólidos para a construção de uma educação antirracista. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, as diretrizes curriculares, a produção acadêmica e dos movimentos sociais, oferecem um arcabouço importante para orientar as práticas escolares.

Apresentamos estratégias concretas que educadores podem adotar em seu trabalho cotidiano: desde a autoformação até a seleção crítica de materiais, desde a diversificação do repertório até o combate ativo ao racismo, desde a valorização da estética negra e indígena até o trabalho com a comunidade. Estratégias que não são receitas prontas, mas pontos de partida para uma prática reflexiva e comprometida.

Discutimos os desafios para a implementação dessa perspectiva: o racismo estrutural, as resistências, a falta de materiais, a formação deficiente, a organização curricular. Desafios reais, que não podem ser ignorados, mas que também não podem paralisar a ação.

A educação antirracista não é um tema a ser acrescentado ao currículo, uma data a ser comemorada, um conteúdo a ser transmitido. É uma perspectiva que deve atravessar todo o trabalho pedagógico, todas as disciplinas, todas as relações, todos os espaços e tempos da escola. É um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais democrática.

Para as crianças e adolescentes negros e indígenas, essa perspectiva significa a possibilidade de se verem representados positivamente, de terem sua história e cultura valorizadas, de desenvolverem uma identidade forte e orgulhosa de suas origens. Significa a possibilidade de a escola ser, de fato, um espaço de desenvolvimento e emancipação, não de sofrimento e exclusão.

Para as crianças e adolescentes brancos, significa a oportunidade de aprender desde cedo a valorizar a diversidade, a reconhecer os privilégios de seu grupo racial, a desconstruir preconceitos, a construir relações baseadas no respeito e na igualdade. Significa a possibilidade de se tornarem adultos mais conscientes, mais justos, mais humanos.

Para a sociedade como um todo, significa a possibilidade de superar o mito da democracia racial e construir, de fato, relações mais igualitárias entre os grupos que formam a nação brasileira. Significa reconhecer e valorizar a contribuição de todos os povos para a formação do país. Significa, em suma, construir um Brasil mais justo para todos.

Que as escolas brasileiras possam assumir esse compromisso. Que os educadores possam se formar e se engajar nessa luta. Que as famílias possam apoiar e cobrar essa transformação. Que os sistemas de ensino possam prover as condições necessárias. Porque, no final, o que está em jogo é nada menos que o direito de todas as crianças e adolescentes a uma educação que os respeite, os valorize e os prepare para viver em uma sociedade diversa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008.

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

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

A PREMISSA DO FILME A VIAGEM DE CHIHIRO E A TAREFA DO HERÓI CONTEMPORÂNEO

ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA

RESUMO
O texto analisa a relação entre a teoria da jornada do herói, proposta por Joseph Campbell em O herói de mil faces, e o filme A viagem de Chihiro, de Hayao Miyazaki. O objetivo é mostrar como a protagonista Chihiro representa o herói contemporâneo — uma pessoa comum, sem poderes, que enfrenta desafios por meio de coragem, esforço e autoconhecimento. Diferente dos heróis antigos, que possuíam habilidades sobrenaturais, o herói moderno precisa buscar sua força interior. Chihiro exemplifica isso ao enfrentar um mundo desconhecido para salvar seus pais, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e identidade própria ao longo da jornada. Sua transformação simboliza o processo de amadurecimento e a passagem da infância para a vida adulta. O texto também discute como, na sociedade atual, os desafios são mais individuais do que coletivos, exigindo que cada pessoa encontre seu próprio caminho. Nesse contexto, histórias como a de Chihiro ajudam a promover reflexões internas e autoconhecimento. Além disso, destaca-se a importância do protagonismo feminino no filme, que inspira meninas ao apresentar uma personagem forte e independente. A obra também é vista como um recurso valioso para a educação, especialmente nas aulas de arte, pois pode engajar os alunos, estimular a imaginação e favorecer processos de identificação e reflexão. Por fim, conclui que narrativas como A viagem de Chihiro contribuem para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, incentivando criatividade, expressão individual e reconhecimento de suas próprias capacidades.

PALAVRAS-CHAVE: Jornada do herói; Autoconhecimento; Amadurecimento; Protagonismo feminino; Cinema e educação.

INTRODUÇÃO

Joseph Campbell em 1950 publicou o livro O herói de mil faces, onde conceitua as etapas e implicações da jornada do herói- teoria muito apreciada em várias áreas de conhecimento.

A análise escrita a seguir visa encontrar correspondências entre tal teoria e o enredo do filme A viagem de Chihiro, uma famosa animação de Hayao Miyazaki. Aclamada pelo público e pela crítica especializada, a obra conquistou diversos prêmios como o Oscar de melhor animação em 2003, e possui uma das maiores bilheterias de cinema no Japão. Mais precisamente esse artigo visa relacionar o conceito de herói contemporâneo com a personagem Chihiro, uma menina humana sem poderes. Bem como, quais benefícios existem em trabalhar esse tema em sala de aula.

Campbell nos capítulos finais de seu livro O herói de mil faces argumenta e conceitua acerca da natureza do herói através de categorias. A primeira delas é a diferença entre o herói primordial e o herói humano.

Em mitos mais antigos a presença de heróis com grandes poderes, estaturas enormes e o corpo composto de formas zoomórficas são comuns. Eles representam as forças divinas criadoras, e pouco se parecem com os humanos. Marcam um período histórico onde a mitologia era o cerne da vida e das organizações sociais. Aos poucos quando foram se passando séculos e eras, a altura desses seres, bem como suas forças mágicas, diminui e suas aparências se tornam mais antropomórficas.

> O primeiro herói da cultura, de corpo de cobra e cabeça de touro, trouxe consigo, ao nascer, o poder criativo espontâneo do mundo natural. Eis o significado de sua forma. O herói humano, por outro lado, deve "descer" para restabelecer a conexão com o infra-humano. Aí reside, como vimos, o sentido da aventura do herói. (CAMPBELL, 1989, p. 308).

Ou seja, os seres primordiais, como representantes natos da energia cósmica, renovam o mundo simplesmente por suas presenças na terra. Porém suas aparições nesse mundo são constatadas em mitos de séculos atrás. Suas missões foram repassadas para o ser humano, ou seja, cabe a nós trazer algo da for-

ça ancestral de volta, e assim realizar a tarefa de renovadora das forças do cosmo. Como tal energia não é inata à nossa existência, sua busca se torna necessária através da jornada do herói. Esses podem ser indivíduos com descendência mágica, como os semideuses, que possuem poderes e forças sobrenaturais, ou podem ser apenas pessoas comuns.

DESENVOLVIMENTO

Nas lendas mais antigas, ou mesmo em filmes e quadrinhos atuais, há uma predominância de protagonistas que nascem ou adquirem habilidades extraordinárias. Somos encantados por seres de outro planeta, pessoas picadas por aranhas radioativas, dentre outros que salvam o mundo do mal, trazendo esperança. Porém Campbell realiza indagações a respeito das diferenças entre protagonistas com e sem poderes. Ele exemplifica isso através da imagem de Jesus Cristo:

Jesus, por exemplo, pode ser considerado um homem que, pela prática de austeridades e da meditação, alcançou a sabedoria; ou, por outro lado, podemos acreditar que um deus desceu, e atribuiu a si mesmo a representação de uma carreira humana. (CAMPBELL, 1989, p. 311).

A contraposição entre o esforço e a predestinação é uma das principais características de distinção da natureza heroica. Entre um protagonista que através de seu esforço, dedicação e trabalho alcança a iluminação e salva o mundo; e alguém que nasceu destinado a cumprir tal papel, e que possui todas as ferramentas necessárias para realizar a tarefa desde seu nascimento. Ambos os personagens aparecem em contos diversos, e nenhum deles é inferior ao outro. Acontece apenas que o ser humano comum transmite a sensação de que outros podem seguir o seu caminho. Independentemente de sua ascendência, classe social, e demais aspectos. Para o autor, a primeira forma de interpretar Jesus Cristo suscita: "A primeira forma de vê-lo poderia levar alguém a imitar literalmente o Mestre, com o fito de alcançar, da mesma maneira como ele alcançou, a experiência transcendente redentora" (CAMPBELL, 1989, p. 311).
Esse sentimento é a potência e a inspiração que Chihiro, enquanto personagem, nos traz. Ela é uma menina de apenas 10 anos, com aparência magra e ordinária, que se vê perdida e sem perspectiva quando seus pais são transformados em porcos. Por meio do auxílio de Haku, decide enfrentar os problemas e adentrar num mundo mágico desconhecido a fim de recuperar sua família. E o decorrer de sua aventura é banhado por uma forte autorreflexão. Ela descobre aos poucos a sua verdadeira força, que não incluí adquirir poderes mágicos. O filme mostra por meio de imagens o potencial alcançado por uma garota simples. Uma garota que vive dentro de todos nós. Basta querer encontrá-la.
O longa metragem revela a força de uma criança comum, que mesmo sem experiência de trabalho, e com pouca forma física, convence a bruxa Yubaba a contratá-la; Uma menina que se empenha para acompanhar o ritmo de sua amiga Lin e as outras moças da equipe de limpeza; Alguém que aceita o desafio de limpar a banheira mais suja, fedida e desagradável da casa de banhos, e que atende nela um cliente com aparência e cheiro extremamente desagradável e suspeito; Uma pessoa gentil e de coração puro que se recusa a cair nas tentações oferecidas pelo homem sem rosto; E que faz de tudo para ajudar seu amigo Haku, mesmo tendo seus próprios problemas. Suas dificuldades são vencidas pouco a pouco no filme através de sua coragem e gentileza, conquistando a admiração e respeito de todos que encontra. E no fim, uma garotinha de 10 anos derrota Yubaba, rompendo o seu contrato, libertando seus pais e outros humanos que foram transformados em porcos.
Chihiro então retorna para casa. Sua aventura, ao contrário de muitas outras, não resultou em uma benção que beneficia uma comunidade, ou o mundo em geral. Ela não conquistou a cura de alguma doença, uma arma que ajude em guerras mundanas, nem nada do tipo. Sua contribuição não reside em salvar a terra como um todo, entretanto entrega uma renovação de âmbito individual e profundo em quem assiste. Tal característica se relaciona com o que Campbell conceitua no epílogo Mito e Sociedade.

Ele argumenta que a tarefa do herói contemporâneo é diferente da que existia

até então. Com a globalização, o cerne da sociedade passou a ser a economia e a política. Com isso a religião, as artes, e a espiritualidade em geral se tornaram secundários na organização social, entrando num declínio cada vez maior (CAMPBELL, 1989, p. 372).

A vida não mais se organiza através do coletivo, da comunidade, e sim através do indivíduo. Hoje não possuímos um sistema de apoio baseada em aspectos culturais e étnicos. A figura do ancião, do curandeiro que promove rituais de auxílio, já não existe- excerto em povos tradicionais remanescentes. O capitalismo neoliberal roga pela liberdade e conquistas individuais, mas também incita a competição e a desigualdade social. Então nos dias de hoje, não faz mais sentido para o herói buscar soluções de aspecto coletivo, algo que beneficie todo o seu povo, porque ele simplesmente não existe mais. Pois, Campbell argumenta que os sentimentos nacionalistas da era moderna não correspondem ao conceito anterior de comunidade- aquele existente nos povos ancestrais.

O problema da humanidade hoje, portanto, é precisamente o oposto daquele que tiveram os homens dos períodos comparativamente estáveis das grandes mitologias coordenantes, hoje conhecidas como inverdades. Naqueles períodos, todo o sentido residia no grupo, nas grandes formas anônimas, e não havia nenhum sentido no indivíduo com a capacidade de se expressar; hoje, não há nenhum sentido no grupo- nenhum sentido no mundo: tudo está no indivíduo. Mas, hoje, o sentido é totalmente inconsciente. Não se sabe o alvo para o qual se caminha. Não se sabe o que move as pessoas. Todas as linhas de comunicação entre as zonas consciente e inconsciente da psique humana foram cortadas e fomos divididos em dois (CAMPBELL, 1989, p. 373).

A vida na sociedade contemporânea gira por meio das ações individuais. Cada vez mais somos cobrados em nos sentirmos inteiros, de negar a necessidade de se apoiar em outros. A ideia é encontrar a nossa plenitude em nós mesmos, exercer cada vez mais nossa liberdade, tanto de pensamento, quanto de consumo. Competir e trabalhar arduamente para manter o sistema funcionando. Entretanto é uma jornada estritamente solitária, não existe auxílio sobrenatural, nem itens mágicos que possam ajudar a vencer o dragão, muito menos uma estrutura social comunitária que guie nossos caminhos e escolhas. O problema das pessoas hoje não reside mais em questões relacionadas à caça, ao plantio, ao artesanato e sobrevivência, e sim em desvendar a nós mesmos. Quais caminhos seguir? Qual profissão escolher? Como superar o luto de um ente querido? Qual o melhor jeito de estudar para passar no vestibular? Como esquecer o antigo (a) namorado (a)? O que fazer em relação às inseguranças da vida adulta? São problemas que podem aparecer nas vidas dos cidadãos do mundo contemporâneo. Todas possuem âmbitos e respostas individuais. Mesmo que a forma de lidar com a morte ainda apresente resquícios culturais, por exemplo, ela ainda se constitui como um problema exclusivo do eu- de quem sofre a ação, e nenhuma estrutura maior que ele pode consolá-lo. Nesse sentido Campbell fala sobre uma atualização das tarefas do herói no mundo moderno:

A tarefa do herói, a se empreendida hoje, não é a mesma do século de Galileu. Onde então havia trevas, hoje há luz, mas é igualmente verdadeiro que, onde havia luz, hoje há trevas. A moderna tarefa do herói deve configurar-se como uma busca destinada a trazer outra vez à luz a Atlântida perdida da alma coordenada. (CAMPBELL, 1989, p. 372).

No sentido de renovação e de mudança nos objetivos do herói moderno, A viagem de Chihiro se constitui uma obra significativa. Ela trata sobre um período específico na vida de todos: a passagem da infância para a adolescência/vida adulta.
A infância é marcada pela proteção da família, é ela que fornece estrutura para o desenvolvimento das crianças. O mundo delas é apoiado por essas estruturas, que além dos pais, inclui também vizinhos, outros parentes, amigos e a escola. A indignação inicial da personagem com a mudança de cidade que seus pais realizam, é muito compreensível. Deixar as pessoas, os lugares e as paisagens que

constituíram sua infância, palco de seus primeiros passos e conquistas, causa dor e tristeza. A posterior transformação de seus pais em porcos, a deixou perdida e sozinha. Logo após, ela começa a ficar transparente, seu corpo físico vai desaparecendo aos poucos.
Essa imagem pode significar alguém que não possui autonomia e nem características próprias, alguém que não existe sem a presença dos pais protetores. E que, portanto, pode desaparecer. Porém, Haku surge em meio ao desespero de Chihiro e oferece uma frutinha. Comer de tal fruto é se agarrar a sua existência única e individual-mesmo que ela ainda precise ser elaborada- é aceitar a aventura e as consequências de entrar num mundo desconhecido sozinha, sem saber o que está por vir, e sem ter ninguém para fazê-lo em seu lugar. Ao mergulhar no mundo da aventura, ela descobre quem é, desenvolve suas habilidades, se dá conta conscientemente das suas qualidades e potenciais.
Na trama, a menina tem seu nome mudado para Sen. Isso representa o processo de autoconhecimento do qual a personagem vive. Sen é a descoberta dela mesma, da sua identidade própria, da autonomia que foi conquistada, de sua força secreta que foi revelada, e que reside em todos nós. Todavia, para romper o contrato com Yubaba ela precisa se lembrar de seu nome verdadeiro. Assim, a protagonista tem que fazer a junção de Chihiro, sua essência, suas lembranças e amigos que deixou no mundo de onde veio, e Sen sua identidade autônoma. Ambas são duas metades de um mesmo ser. É a metáfora de se encontrar. De ouvir sua voz interior, e seguir um caminho que seja verdadeiro e profundo para si mesmo. Todos passamos por essa fase da vida, todos nós abandonamos a infância em algum momento, e adentramos num período de descobertas internas. É esse o auxílio que a obra de Miyazaki nos proporciona.
Outro aspecto importante do filme e que se relaciona com os problemas do mundo contemporâneo, é a questão do protagonismo feminino. Ao longo de décadas as mulheres lutaram e ainda lutam pela igualdade de direitos. Desde então várias conquistas foram feitas, porém a violência contra a mulher, o preconceito de gênero no trabalho, assédio, estupros, entre outros, ainda continuam ocorrendo de forma frequente no Brasil e no mundo. Ao trazer protagonistas fortes e empoderadas em seus filmes, Hayao Miyazaki inspira as garotas ao redor do globo.
Muitos dos meus filmes têm fortes protagonistas femininas, corajosas, meninas autossuficientes que não pensariam duas vezes antes de lutar pelo que acreditam com todo o seu coração. Elas precisarão de um amigo ou um defensor, mas nunca um salvador. (Miyazaki em entrevista sobre MononokeHime).
Em uma suposta entrevista ele comenta que a ideia do filme "A viagem de Chihiro" surgiu ao constatar a escassez de narrativas que demonstrem os problemas que as garotas de 10 anos enfrentam no cotidiano. Por isso ele quis produzir um filme que fosse significativo para as crianças dessa idade.
E de acordo com Campbell:

Evidentemente, esse trabalho [de renovação] não pode ser realizado negando-se ou descartando-se aquilo que tem sido alcançado pela revolução moderna; pois o problema não é senão o de tornar o mundo moderno espiritualmente significativo. (CAMPBELL, 1989, p. 373).

Para o autor, as conquistas adquiridas tanto por meio de revoluções tecnológicas quanto por melhorias de direitos sociais, não devem ser ignoradas. Elas devem fazer-se presentes na renovação das histórias heroicas, constituir seu cerne, a fim de reconectar a espiritualidade com a vida contemporânea.
Logo, nada impediria que tais histórias se realizem a partir de técnicas mais recentes na história, como a fotografia e o cinema. Então, acredito que há correspondência nos desejos de Campbell e Miyazaki em renovar o mundo contemporâneo enchendo-o de fantasia e de significado. O cinema e a animação enquanto linguagens podem exercer esse papel de forma única. Marcando e emocionando gerações inteiras.

IMPLICAÇÕES DENTRO DA SALA DE AULA

As histórias embrenhadas de mitologia possuem uma estrutura ancestral que, além de cumprir seu papel como renovadora do mundo e oferecer auxílio espi-

ritual aos percalços de nossa existência humana, elas também se consolidam como experiências singulares. São momentos em que nossas vidas são transformadas, indicando um possível amadurecimento individual. Campbell nos fala, que existe uma enorme contribuição que as histórias mitológicas podem realizar em nossas vidas. Elas são antes de tudo, resquícios da sabedoria ancestral, que ao longo de eras auxiliou a continuidade da vida humana. "Não obstante, ainda podemos ver, na multiplicidade de mitos e lendas que chegaram até nós ou que têm sido registradas nos confins da terra, o esboço de alguns elementos do nosso destino ainda humanos" (CAMPBELL, 1989 p. 107).

Porém, extrair os benefícios que tais narrativas proporcionam não é tarefa fácil. É necessário realizar de fato uma extração de seus significados, pois esses podem estar escondidos- atrás de barreiras como linguagem, visão de mundo, época, dentre outros. Tal ação não pode ser feita senão por um mergulho real e profundo nas poéticas dos mitos. O mergulho requer coragem para se molhar e enfrentar os riscos do embate com a água, também significa renunciar à luz do sol, e se entregar para a escuridão e imensidão do oceano.
Segundo Joseph Campbell "Para ouvir e aproveitar [os mitos], porém, devemos submeter-nos, de certo modo, à purgação e a entrega. E aí temos parte do nosso problema: como fazê-lo exatamente?" (CAMPBELL, 1989 p. 107). Ao nos depararmos com o herói das lendas, somos convidados a submergir num mar gigantesco, as águas da nossa própria existência. Entretanto os ouvintes precisam aceitar e se abrir para uma aventura. Campbell questiona a si mesmo sobre como alcançar tal disposição. E acredito que o segredo esteja na forma em que o convite é feito.
O filme A viagem de Chihiro é exemplo de um convite bem-sucedido. A obra é aclamada até os dias de hoje, tanto pelo público geral como por parte da crítica especializada. A animação é muito bem-feita, e a construção do mundo surreal encontrado pela garota possui uma riqueza de detalhes. Que vão desde as cores, desenhos das paisagens externas e dos ambientes internos, a construção física e psicológica dos personagens- incluindo a criação de seres e espécies extra mundo. Como também a trilha sonora original, que inclusive ganhou diversos prêmios e foi feita com exclusividade pelo musicista japonês Joe Hisaishi. Tudo isso, além é claro, do roteiro, contribui para que o espectador não tire os olhos da tela, e busque entender aquele universo como um todo, bem como a se identificar com a personagem principal. É impossível desviar o olhar da tela, e não se envolver com as peripécias da garotinha. Ao assistir, entramos numa espécie de êxtase, similar a uma hipnose. E quando percebemos, nos sentimos intrinsecamente abertos e ligados à história. E ela acaba adentrando nosso espírito.

Falou-se do estado hipnótico; digamos antes semi-hipnótico, pois que o espectador não dorme. Mas embora o não faça, concede-se à cadeira onde está sentado uma atenção da qual não beneficiam os outros espetáculos... Que evitam um conforto entorpecedor (teatro) ou o desprezam mesmo, (estádios): o espectador poderá ficar assim, meio estendido, numa atitude propícia à descontração e favorável ao devaneio (MORIN, 1983 p. 155).

Como uma animação banhada de fantasia, "A viagem de Chihiro" é um filme muito propício a devaneios. Sua profunda viagem de autoconhecimento reverbera em quem assiste. Segundo Maurice Merleau-Ponty isso acontece: "Pois o cinema está particularmente apto a tornar manifesta a união do espírito com o corpo, do espírito com o mundo, e a expressão de um, dentro do outro". (PONTY, 1983 p. 116).
Entre o cinema e seu fruidor existe uma preciosa troca, como uma influência mútua. Um estado simbiótico é necessário para que uma experiência cinematográfica aconteça. O filme só alcança seu significado real se ele é sentido e completado por seu espectador. Ao assistirmos tal obra cinematográfica, somos convidados a participar dela. O chamado da aventura endereçado a Chihiro, também é enviado a nós. Cabe a cada um, aceitar viver ou não a experiência.
Cabe agora saber se é possível realizar o chamado de aventura em sala de aula com elementos que assim como

no filme, envolvam os estudantes num processo de ensino-aprendizagem. Algo que os comovam de tal forma, que dificulte a recusa a participar das atividades. Elementos que levem os educandos a se envolverem nos processos criativos de modo natural, ou seja, sem pressão das notas e da estrutura escolar. E que seja divertido, e aguce a curiosidade. A grande questão é como transpor as características do longa metragem para o ambiente escolar, e:

-Será que existe a possibilidade de simular o estado semi-hipnótico que Edgar Morin conceitua, sem a presença do filme em si?

-E se a obra cinematográfica for exibida, como redirecionar a experiência e sensações provocadas, para a realização de uma produção autoral das crianças?

-Existem mecanismos que promovam um estado similar ao da meditação/ sentimento solitário que o cinema provoca? (Uma solidão composta de autoconhecimento, autonomia, concentração, escuta...)

-O espírito de aventura presente em "A viagem de Chihiro", pode ser conseguido de outras maneiras? Através de jogos, desafios, dinâmicas diferenciadas?

A presença da fantasia no longa-metragem, invade a sala de aula quando incentivamos a imaginação dos estudantes? O que isso pode acarretar?

A utilização da música, de uma trilha sonora, pode ajudar a criar um ambiente de produção e troca dentro da sala de aula?

O cinema se utiliza da linguagem da fotografia, dos planos, da luz, dos cenários e figurinos, da música e do roteiro para proporcionar experiências. Quais são as linguagens e mecanismos que a aula de arte dispõe para alcançar o mesmo objetivo?

Como realizar uma aula de artes onde os estudantes sintam que fazem parte do processo? Que a presença de cada um, com as suas individualidades são de extrema importância?

Algo que pode explicar o impacto que A viagem de Chihiro proporciona, é o fato de sua narrativa ser classificada como um Coming Of Age. São histórias que enfatizam o amadurecimento de seus personagens, e como gênero da literatura, explora os momentos de mudança das fases da vida, como por exemplo, a passagem da infância para a adolescência. Tais problemáticas aparecem frequentemente nas vidas de jovens e adultos, e os rituais de passagem realizados por nossos antepassados comprovam que, independentemente da época histórica, esses momentos afligem o espírito humano. Mesmo com toda a tecnologia e secularização da sociedade, nossa psique ainda é atingida por elas.

Portanto é comum que exista uma identificação do espectador com os personagens do Coming Of Age. Ou seja, apesar do mundo ficcional do filme de Hayao Miyazaki, os questionamentos internos de Chihiro, fazem parte do nosso cotidiano. Somado a isso, existe uma identificação pungente entre a vida real e os acontecimentos dos filmes.

Edgar Morin, em seu ensaio intitulado A alma do cinema, conceitua a respeito desse aspecto representativo que o cinema provoca. O autor afirma que como seres humanos, nós subsistimos e aprendemos a partir da repetição, do espelhamento dos mais velhos. Desde criança, convivemos o tempo todo com o que o antropólogo chama de processos de Projeção-identificação. Formamos nossas identidades a partir das semelhanças e diferenças para com os outros. Estamos sempre projetando imagens, julgamentos, impressões á outrem, e buscando características em comum. O cinema se coloca como uma linguagem artística muito próxima do cotidiano, pois carrega certa verossimilhança a realidade, devido a utilização da câmera filmadora. O audiovisual e a fotografia possuem uma aura do verdadeiro, que não é atribuído tão fortemente as outras técnicas. Morin argumenta que no ato de assistir um filme há uma mistura das identificações processadas no dia a dia com o enredo e os personagens da trama ficcional.

Um primeiro e elementar processo de projeção-identificação vem, pois, conferir às imagens cinematográficas realidade suficiente para que as projeções-identificações ordinárias possam entrar em jogo. Por outras palavras, há um mecanismo de projeção-identificação na origem da percepção cinematográfica (MORIN, 1983 p. 151).

Ou seja, os processos de projeção-identificação estão no âmago da criação cinematográfica. É o envolvimento sensível

entre a mente do público e os personagens que faz com que a magia do cinema se concretize. O significado e o objetivo de uma obra audiovisual só se completam com o que Edgar Morin chama de "Participação afetiva". Ela ocorre quando nos envolvemos tanto com que está projetado na sala de cinema, que é como se nossa consciência tivesse adentrado a tela. A participação do fruidor de cinema acontece de forma sensível e espiritual, como se nós fossemos os próprios personagens dos acontecimentos.

Foi, evidentemente, na medida em que os espectadores do cinematógrafo Lumiere acreditaram na realidade do trem avançando para eles, que se assustaram. Na medida em que viram "cenas de um realismo espantoso" é que se sentiram, ao mesmo tempo, atores e espectadores (MORIN, 1983 p. 151).

Por tanto, para o antropólogo Morin, no cinema é muito comum que: "Torna-se visível que o espectador tende a incorporar-se e a nele incorporar as personagens da tela em função de semelhanças físicas ou morais que nelas encontre" (MORIN, 1983 p. 162).
Se por um momento trocarmos a palavra identificação por representatividade e empoderamento, temos aí uma correspondência com os movimentos sociais contemporâneos. Esses buscam questionar a ausência de atores negros em papeis principais nas novelas e longas metragem, por exemplo, e estudam a importância de se sentir representado por meio da tela da televisão e do cinema. Sabendo a potência do processo de projeção identificação tanto nas nossas vidas quanto na arte, como podemos utilizá-lo no ambiente escolar?

CONCLUSÃO

De volta à animação "A viagem de Chihiro", ela se coloca como uma produção cultural que transmite certa representatividade no mundo todo, mesmo com sua origem japonesa. Ao nos depararmos com os desafios vencidos pela protagonista, sentimos ser possível ultrapassar as dificuldades individuais, igualmente. Ademais, a presença de uma garotinha como heroína, pode inspirar nossas alunas a alcançarem seus objetivos e reconhecerem suas reais forças, em oposição ao machismo ainda pungente no cotidiano.
Tanto a identificação que sentimos quanto o autoconhecimento conquistado por Chihiro ao longo da animação pode inspirar as aulas de arte. A disciplina em si tem um grande potencial para encabeçar processos de autoconhecimento, e para isso, os alunos precisam colocar suas individualidades, gostos, crenças e opiniões. Nisso, a utilização de referências artísticas que dialogam com o cotidiano dos estudantes é fundamental, pois desmitifica a imagem elitista que algumas pessoas podem ter para com as artes visuais e os museus, convida o aluno a se colocar como artista. Mostra que é possível ser um profissional criativo. Incentiva a utilização de elementos encontrados na sua vizinhança, no cotidiano. Já a questão do amadurecimento pode surgir na sala de aula ao promover discussões e análises de temas e obras de artes, ao analisar as produções dos realizadas pelos colegas, dentre outros.
E as identificações que o público sente para com os personagens de cinema, podem surgir na escola ao apresentar artistas diversos, ao apreciar o trabalho dos colegas da classe, na escuta das dificuldades encontradas pelos amigos em seus processos criativos... Ao criar uma sala de aula aberta às individualidades, aos diálogos, e cheia de artistas que transmitem representatividade (por serem de locais periféricos, por serem mulheres, negros, indígenas), incentivamos que os jovens realizem uma produção artística significativa.

BIBLIOGRAFIA

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: Embrafilme, 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.

O BRINCAR EM AMBIENTES EXTERNOS E A MOVIMENTAÇÃO LIVRE

CAMILA ALVES MARTINS VACCARI

RESUMO
O brincar em ambientes externos constitui uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, especialmente quando associado à movimentação livre. O contato com espaços ao ar livre possibilita experiências corporais diversificadas, favorecendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. A movimentação livre permite que as crianças explorem o ambiente com autonomia, experimentem desafios e construam aprendizagens significativas por meio da interação com o espaço e com os pares. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental na organização de ambientes seguros e estimulantes, que promovam a exploração espontânea e o brincar livre. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar em ambientes externos como estratégia para o desenvolvimento da movimentação livre na Educação Infantil, destacando suas contribuições para a autonomia, criatividade e formação integral das crianças. A pesquisa fundamenta-se em autores que defendem o movimento como linguagem e a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil. Conclui-se que a valorização dos espaços externos e do brincar livre contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentação livre; Educação Infantil; Brincar; Ambientes externos.

ABSTRACT
Playing in outdoor environments is an essential practice for children's integral development in Early Childhood Education, especially when associated with free movement. Contact with outdoor spaces enables diverse bodily experiences, favoring motor, cognitive, social, and emotional development. Free movement allows children to explore the environment autonomously, experience challenges, and build meaningful learning through interaction with space and peers. In this context, the teacher's role is fundamental in organizing safe and stimulating environments that promote spontaneous exploration and free play. This article aims to discuss the importance of playing in outdoor environments as a strategy for developing free movement in Early Childhood Education, highlighting its contributions to autonomy, creativity, and children's integral development. The study is based on authors who defend movement as language and play as a structuring axis of Early Childhood Education. It is concluded that valuing outdoor spaces and free play significantly contributes to children's development and to the construction of more meaningful pedagogical practices.
KEYWORDS: Free movement; Early Childhood Education; Play; Outdoor environments.

INTRODUÇÃO

O brincar em ambientes externos é uma prática fundamental na Educação Infantil, especialmente quando associado à movimentação livre das crianças. Os espaços ao ar livre oferecem oportunidades ricas para exploração, descoberta e desenvolvimento motor, permitindo que as crianças experimentem diferentes formas de movimento e interação com o ambiente. Nesse contexto, a movimentação livre torna-se elemento essencial para o desenvolvimento integral, pois favorece a autonomia, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas. A criança, ao brincar em ambientes externos, amplia suas experiências corporais e estabelece relações com o espaço, com os objetos e com outras crianças.

A movimentação livre pressupõe que a criança tenha liberdade para explorar o ambiente de acordo com seus interesses e necessidades. Diferentemente de atividades dirigidas, o brincar livre permite que as crianças escolham como se movimentar, experimentando correr, pular, subir, equilibrar-se e explorar diferentes superfícies. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da

percepção corporal. Além disso, o contato com ambientes externos estimula a curiosidade e incentiva a investigação, favorecendo aprendizagens que partem da ação e da experimentação.
Os espaços externos, como pátios, jardins e parques, apresentam elementos naturais que enriquecem o brincar. Areia, grama, terra, árvores e diferentes níveis de terreno proporcionam desafios motores e sensoriais. Ao interagir com esses elementos, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como força, agilidade e noção espacial. O contato com a natureza também contribui para o desenvolvimento emocional, promovendo sensações de bem-estar e liberdade. Dessa forma, o brincar em ambientes externos amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral.
Outro aspecto relevante refere-se à socialização. O brincar ao ar livre favorece a interação entre as crianças, possibilitando a construção de regras, negociações e cooperação. Durante as brincadeiras, as crianças compartilham ideias, resolvem conflitos e constroem relações sociais. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento socioemocional e para a construção da autonomia. A movimentação livre, nesse sentido, fortalece a participação ativa das crianças e estimula a convivência em grupo.
O papel do professor é fundamental na organização desses espaços. Cabe ao educador garantir ambientes seguros, acessíveis e estimulantes, que permitam a exploração livre. O professor deve observar as interações das crianças, intervindo apenas quando necessário, respeitando o protagonismo infantil. Essa postura favorece a autonomia e permite que as crianças desenvolvam suas próprias estratégias de movimento e brincadeira. Além disso, o planejamento deve considerar a utilização frequente dos espaços externos, valorizando o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.
A Base Nacional Comum Curricular destaca o corpo, o movimento e as brincadeiras como elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o brincar em ambientes externos contribui para o desenvolvimento das diferentes linguagens, promovendo experiências que envolvem o corpo e a interação com o meio. Ao garantir essas vivências, a escola amplia as oportunidades de aprendizagem e valoriza a criança como sujeito ativo.
Portanto, a valorização dos ambientes externos e da movimentação livre é essencial para a Educação Infantil. Ao proporcionar experiências de exploração e brincadeira ao ar livre, a escola contribui para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças. Assim, o brincar em ambientes externos se consolida como prática pedagógica significativa, capaz de promover autonomia, criatividade e aprendizagens integradas desde a primeira infância.

A MOVIMENTAÇÃO LIVRE COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS AMBIENTES EXTERNOS

A movimentação livre constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, especialmente quando vivenciada em ambientes externos. O corpo, na primeira infância, é o principal meio de interação com o mundo, e é por meio do movimento que a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos. Nesse contexto, os espaços ao ar livre tornam-se ambientes privilegiados, pois oferecem múltiplas possibilidades de exploração, desafios motores e experiências sensoriais que favorecem a aprendizagem significativa. A liberdade de movimento permite que a criança descubra suas capacidades, desenvolva autonomia e construa relações com o espaço e com os pares.
A movimentação livre está diretamente relacionada ao respeito ao ritmo individual da criança. Cada criança desenvolve suas habilidades motoras de maneira singular, e os ambientes externos possibilitam que esse processo ocorra de forma natural e espontânea. Ao correr, subir, descer, equilibrar-se e explorar diferentes superfícies, a criança amplia suas competências motoras e fortalece sua percepção corporal. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora ampla e da noção espacial. Além disso, o movimento livre favorece a autoconfiança, pois a criança percebe suas conquistas e desafios superados.
Os ambientes externos apresentam características que ampliam as oportuni-

dades de aprendizagem. Diferentemente dos espaços internos, que muitas vezes limitam a movimentação, o espaço ao ar livre permite maior liberdade corporal. Elementos como grama, areia, terra, troncos, rampas e diferentes níveis de terreno estimulam a exploração e desafiam as habilidades motoras. Ao interagir com esses elementos, a criança desenvolve a capacidade de adaptação e experimenta diferentes formas de movimentação. Essas vivências contribuem para a construção do conhecimento por meio da ação, valorizando a aprendizagem ativa.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento sensorial proporcionado pelos ambientes externos. A criança, ao brincar ao ar livre, entra em contato com diferentes texturas, temperaturas, sons e cheiros. Essas experiências sensoriais enriquecem o desenvolvimento cognitivo e favorecem a percepção do ambiente. O contato com a natureza também contribui para o bem-estar emocional, proporcionando sensações de liberdade e tranquilidade. Dessa forma, a movimentação livre em ambientes externos favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também o desenvolvimento emocional e social.

A interação entre as crianças também é potencializada nos espaços externos. O brincar coletivo favorece a cooperação, a negociação e a construção de regras. Durante as brincadeiras, as crianças compartilham ideias, organizam jogos e resolvem conflitos, desenvolvendo habilidades sociais importantes. A movimentação livre permite que essas interações ocorram de forma espontânea, sem a necessidade de atividades dirigidas. O professor, nesse contexto, atua como observador e mediador, garantindo segurança e apoiando as interações quando necessário.

Além disso, a movimentação livre em ambientes externos contribui para o desenvolvimento da autonomia. Ao explorar o espaço, a criança toma decisões, escolhe caminhos e experimenta possibilidades. Essa liberdade fortalece a confiança e incentiva a iniciativa. A autonomia construída por meio do movimento reflete-se em outras áreas do desenvolvimento, como a linguagem e a socialização. A criança passa a se expressar com mais segurança e participa ativamente das experiências propostas.

A organização dos ambientes externos deve considerar a diversidade de possibilidades de movimento. Espaços amplos, seguros e acessíveis favorecem a exploração espontânea. Materiais não estruturados, como caixas, pneus, cordas e elementos naturais, ampliam as oportunidades de brincadeira. Esses recursos estimulam a criatividade e permitem que as crianças inventem suas próprias formas de brincar. Dessa maneira, a movimentação livre torna-se elemento central na construção do conhecimento.

Portanto, a movimentação livre em ambientes externos é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Ao garantir espaços que favoreçam a exploração corporal, a escola promove aprendizagens significativas e respeita as necessidades da infância. O brincar ao ar livre amplia as experiências sensoriais, fortalece a autonomia e contribui para o desenvolvimento motor e social. Assim, a valorização dos ambientes externos consolida-se como prática pedagógica fundamental para a formação de crianças ativas, autônomas e protagonistas de suas aprendizagens.

O BRINCAR EM AMBIENTES EXTERNOS COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O brincar em ambientes externos representa uma experiência essencial para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, pois amplia as possibilidades de exploração e aprendizagem por meio da movimentação livre. Ao utilizar espaços ao ar livre, as crianças têm acesso a diferentes estímulos que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Esses ambientes permitem vivências que dificilmente ocorrem em espaços internos, como correr em áreas amplas, subir em estruturas naturais e interagir com elementos do meio ambiente. Dessa forma, o brincar ao ar livre torna-se uma prática pedagógica significativa, alinhada às necessidades da infância.

Os ambientes externos oferecem oportunidades para que as crianças explorem o espaço de maneira espontânea, construindo aprendizagens por meio da ação. Ao movimentar-se livremente, a criança experimenta desafios que exigem equilíbrio, coordenação e planejamento de movimentos. Essas experiências contri-

buem para o desenvolvimento da consciência corporal e da autonomia. Além disso, o brincar ao ar livre estimula a curiosidade, pois as crianças observam elementos naturais, investigam o ambiente e criam hipóteses sobre o que encontram. Esse processo favorece a aprendizagem ativa e significativa.
Outro aspecto importante é a diversidade de experiências sensoriais proporcionadas pelos ambientes externos. O contato com a natureza permite que as crianças explorem diferentes texturas, como areia, terra e grama, além de perceberem mudanças climáticas, sons naturais e variações de luz. Essas vivências enriquecem o desenvolvimento sensorial e contribuem para a construção de conhecimentos sobre o mundo. A criança, ao interagir com o ambiente, amplia sua percepção e desenvolve habilidades importantes para o processo de aprendizagem.
O brincar em ambientes externos também favorece o desenvolvimento da criatividade. Ao ter acesso a materiais naturais e não estruturados, as crianças inventam brincadeiras, criam narrativas e utilizam os objetos de formas variadas. Um galho pode se transformar em espada, uma caixa em casa e a areia em alimento simbólico. Essas experiências estimulam a imaginação e contribuem para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. A liberdade de criar fortalece a autonomia e incentiva a participação ativa das crianças.
A socialização é outro elemento relevante nas brincadeiras ao ar livre. Os espaços externos favorecem a interação entre as crianças, permitindo que compartilhem ideias e organizem brincadeiras coletivas. Durante essas interações, elas aprendem a negociar, respeitar regras e resolver conflitos. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento socioemocional e para a construção de relações positivas. A movimentação livre, nesse contexto, promove a cooperação e fortalece os vínculos entre as crianças.
O papel do professor é essencial para garantir que o brincar em ambientes externos ocorra de forma segura e significativa. O educador deve organizar os espaços, disponibilizar materiais e observar as interações das crianças. A intervenção do professor deve ser cuidadosa, respeitando o protagonismo infantil e incentivando a exploração. Ao valorizar as iniciativas das crianças, o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança. Essa postura favorece a aprendizagem e fortalece a cultura do brincar na Educação Infantil.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS PARA FAVORECER A MOVIMENTAÇÃO LIVRE

A organização dos espaços externos na Educação Infantil é um fator determinante para a promoção da movimentação livre e para o desenvolvimento integral das crianças. Ambientes planejados de forma intencional possibilitam experiências corporais diversificadas, estimulando a exploração, a curiosidade e a autonomia. Diferentemente de espaços estruturados exclusivamente com brinquedos fixos, os ambientes externos organizados para a movimentação livre valorizam a diversidade de possibilidades e incentivam o protagonismo infantil. Dessa forma, a criança torna-se sujeito ativo, explorando o espaço de acordo com seus interesses e necessidades.
Os espaços externos devem ser amplos e seguros, permitindo que as crianças se movimentem com liberdade. Áreas com diferentes tipos de solo, como grama, areia e terra, oferecem experiências sensoriais e motoras importantes. Essas superfícies possibilitam desafios variados, como correr, pular, rolar e equilibrar-se. Além disso, desníveis naturais, pequenos morros, rampas e troncos ampliam as oportunidades de exploração corporal. Ao interagir com esses elementos, a criança desenvolve habilidades motoras e constrói noções espaciais, essenciais para o desenvolvimento físico e cognitivo.
Outro aspecto relevante na organização dos ambientes externos é a presença de materiais não estruturados. Objetos como pneus, caixas, cordas, bambolês, tecidos e elementos naturais, como folhas e galhos, estimulam a criatividade e permitem múltiplas formas de uso. Esses materiais não possuem uma função única, o que possibilita que as crianças inventem brincadeiras e criem novas possibilidades de movimento. A flexibilidade desses recursos favorece a movimentação livre e incentiva a autonomia, pois a criança decide como utilizar os materiais disponíveis.

A disposição dos elementos no espaço também influencia a qualidade das experiências. É importante organizar diferentes áreas que possibilitem variadas formas de brincar, como espaços para correr, para subir, para explorar materiais e para momentos mais tranquilos. Essa organização favorece a circulação das crianças e evita a concentração em um único ponto. Além disso, a diversidade de espaços permite que cada criança encontre atividades que correspondam aos seus interesses, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

A presença da natureza nos ambientes externos é outro fator que potencializa a movimentação livre. Árvores, jardins e áreas verdes proporcionam experiências sensoriais e ampliam as possibilidades de exploração. O contato com elementos naturais favorece o desenvolvimento da curiosidade e incentiva a observação do ambiente. As crianças podem coletar folhas, observar insetos e explorar diferentes texturas, construindo conhecimentos por meio da experimentação. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento cognitivo e para a valorização do meio ambiente.

O papel do professor na organização dos espaços externos é fundamental. O educador deve observar as necessidades das crianças e planejar o ambiente de forma que favoreça a autonomia e a segurança. Além disso, cabe ao professor incentivar o uso dos diferentes espaços, respeitando o protagonismo infantil. A intervenção deve ocorrer de maneira sensível, apoiando as descobertas e garantindo que as crianças possam explorar com liberdade. Essa postura contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e fortalece a cultura do brincar.

A organização dos espaços externos também deve considerar a rotatividade dos materiais. A renovação periódica dos recursos mantém o interesse das crianças e amplia as possibilidades de exploração. Ao introduzir novos elementos, o professor estimula a curiosidade e promove novas formas de movimentação. Essa dinâmica contribui para que o ambiente permaneça desafiador e significativo.

Além disso, a participação das crianças na organização dos materiais fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade.

Portanto, a organização dos espaços externos é essencial para favorecer a movimentação livre na Educação Infantil. Ambientes planejados com diversidade de materiais, elementos naturais e possibilidades de exploração contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Ao garantir espaços que respeitem o protagonismo infantil, a escola promove experiências significativas e valoriza o brincar como eixo estruturante. Assim, os ambientes externos tornam-se locais de aprendizagem, descoberta e desenvolvimento, fortalecendo a autonomia e a criatividade das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA MOVIMENTAÇÃO LIVRE EM AMBIENTES EXTERNOS

O professor desempenha papel fundamental na promoção da movimentação livre em ambientes externos na Educação Infantil. Embora o brincar livre valorize a autonomia da criança, a organização e a mediação docente são essenciais para garantir experiências significativas, seguras e desafiadoras. O educador é responsável por planejar situações que favoreçam a exploração corporal e por criar condições para que as crianças possam interagir com o espaço de maneira espontânea. Dessa forma, a atuação do professor não se caracteriza pelo direcionamento constante, mas pela observação sensível e pela mediação intencional.

Uma das principais funções do professor é organizar o ambiente externo de forma que estimule diferentes possibilidades de movimento. Ao disponibilizar materiais variados e garantir espaços amplos, o educador promove a exploração e incentiva a autonomia. A escolha de elementos como caixas, pneus, cordas, tecidos e materiais naturais amplia as oportunidades de brincadeira. Esses recursos permitem que as crianças criem percursos, inventem jogos e experimentem novas formas de movimentação. Assim, o professor contribui para que o ambiente se torne dinâmico e desafiador.

A observação é uma prática essencial na atuação docente durante a movimentação livre. Ao acompanhar as brincadeiras, o professor identifica interesses, dificuldades e avanços das crianças. Essa observação possibilita compreender como cada criança se movimenta e interage com o espaço. A partir dessas informações, o educador pode reorganizar o

ambiente e propor novas possibilidades de exploração. Essa postura valoriza o protagonismo infantil e respeita o ritmo individual de desenvolvimento. A observação também permite garantir a segurança, intervindo quando necessário.
Outro aspecto importante refere-se à mediação das interações entre as crianças. Nos ambientes externos, as brincadeiras coletivas são frequentes, e o professor atua como facilitador das relações sociais. Durante as atividades, o educador pode incentivar a cooperação, ajudar na resolução de conflitos e promover o respeito às regras construídas pelo grupo. Essa mediação contribui para o desenvolvimento socioemocional e fortalece a convivência. A movimentação livre, nesse contexto, torna-se oportunidade para aprendizagem social e construção de valores.
O professor também tem a responsabilidade de incentivar a exploração do ambiente natural. Ao valorizar elementos como árvores, areia, terra e folhas, o educador amplia as experiências sensoriais das crianças. Essa interação com a natureza favorece a curiosidade e a investigação. O professor pode estimular perguntas, observações e descobertas, promovendo aprendizagens significativas. No entanto, essas intervenções devem respeitar a autonomia das crianças, evitando direcionamentos excessivos. O equilíbrio entre mediação e liberdade é essencial para a movimentação livre.
Além disso, o planejamento pedagógico deve incluir a utilização frequente dos espaços externos. O professor deve compreender que o brincar ao ar livre não é apenas momento de recreação, mas oportunidade de aprendizagem. Ao integrar a movimentação livre à rotina, o educador valoriza o corpo e o movimento como linguagens importantes na Educação Infantil. Essa organização contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e social. A regularidade dessas experiências fortalece o vínculo das crianças com o espaço externo.
A postura do professor também influencia a forma como as crianças percebem o brincar. Quando o educador valoriza a movimentação livre e demonstra interesse pelas descobertas das crianças, ele incentiva a participação e a curiosidade. O reconhecimento das conquistas, como subir em um obstáculo ou equilibrar-se em uma superfície, fortalece a autoconfiança. Esse incentivo contribui para que as crianças se sintam seguras para explorar e experimentar novas possibilidades.
Portanto, o papel do professor na promoção da movimentação livre em ambientes externos é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao organizar o espaço, observar as interações e mediar as experiências, o educador contribui para a construção de aprendizagens significativas. A atuação docente, pautada na sensibilidade e no respeito à autonomia, favorece o protagonismo infantil. Assim, a movimentação livre em ambientes externos consolida-se como prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar em ambientes externos aliado à movimentação livre revela-se fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que os espaços ao ar livre oferecem múltiplas possibilidades de exploração corporal, interação social e aprendizagem significativa.
A movimentação livre permite que a criança experimente diferentes formas de movimento, desenvolva autonomia e construa conhecimentos por meio da ação. Dessa forma, o corpo assume papel central no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social.
Destacou-se que os ambientes externos ampliam as experiências sensoriais e estimulam a curiosidade. O contato com elementos naturais, como terra, areia, grama e árvores, possibilita vivências que enriquecem o desenvolvimento infantil. Essas experiências favorecem a percepção do ambiente, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas.
Além disso, o brincar ao ar livre contribui para o bem-estar físico e emocional, promovendo sensações de liberdade e prazer, essenciais para a infância.
Outro aspecto relevante refere-se à organização dos espaços externos. Ambientes planejados com diversidade de materiais e possibilidades de exploração incentivam a movimentação livre e o protagonismo infantil. A presença de

materiais não estruturados e elementos naturais amplia as oportunidades de brincadeira e estimula a criatividade. Dessa forma, a escola deve garantir espaços seguros, acessíveis e desafiadores, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

O papel do professor também se mostrou essencial nesse processo. O educador, ao observar, organizar e mediar as experiências, contribui para que a movimentação livre ocorra de forma signifi-i cativa. A postura docente deve valorizar a autonomia das crianças, respeitando seus ritmos e incentivando a exploração do ambiente. A mediação sensível favorece a construção de relações sociais, o desenvolvimento da autoconfiança e a ampliação das aprendizagens. Assim, o professor atua como facilitador das experiências, garantindo segurança e estimulando descobertas.

Conclui-se, portanto, que o brincar em ambientes externos e [redacted] livre são elementos indispensáveis na Educação Infantil. Ao valorizar essas práticas, a escola promove o desenvolvimento integral das crianças e respeita as especificidades da infância. A utilização frequente dos espaços externos, aliada à organização intencional e à mediação docente, contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e protagonistas de suas aprendizagens. Assim, o movimento e o brincar consolidam-se como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Ática, 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Educação Infantil e movimento. Campinas: Papirus, 2009.

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

MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento da motricidade na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Culturas infantis e Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Phorte, 2013.

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

DISTÚRBIOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

CARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO
Os Distúrbios Específicos de Aprendizagem constituem um conjunto de condições relacionadas ao neurodesenvolvimento, caracterizadas por alterações no funcionamento neurológico e influenciadas por fatores biológicos e genéticos. Tais distúrbios manifestam-se, principalmente, por dificuldades persistentes na aquisição e no uso de habilidades acadêmicas fundamentais, como leitura, escrita e matemática, mesmo quando o indivíduo possui inteligência adequada e acesso a oportunidades educacionais. Nesse contexto, compreender suas causas, características e formas de avaliação torna-se essencial para garantir intervenções adequadas e inclusivas. O presente trabalho tem como objetivo ampliar o conhecimento acerca desses transtornos, abordando suas principais manifestações, bem como identificar os profissionais capacitados para realizar avaliação e diagnóstico, como psicólogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. A investigação também busca destacar a importância de um diagnóstico precoce, que possibilite intervenções mais eficazes, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos indivíduos afetados. Dentre os principais transtornos específicos de aprendizagem, destacam-se a dislexia, caracterizada por dificuldades na leitura e na decodificação de palavras; a disgrafia, que afeta a escrita e a coordenação motora fina; a discalculia, relacionada às dificuldades no raciocínio lógico-matemático e na compreensão de números; e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que envolve desatenção, impulsividade e hiperatividade, impactando diretamente o processo de aprendizagem. Os resultados apontam que cada distúrbio apresenta características próprias, mas compartilham dificuldades comuns, como problemas na leitura, escrita e cálculo, além de limitações no processamento de informações visuais e auditivas. Observa-se também confusão entre letras e palavras, dificuldades na percepção de sons, falhas na interpretação de textos, erros ortográficos frequentes, dificuldades no traçado das letras e na organização da escrita. No caso da discalculia, há obstáculos persistentes na compreensão de números e operações matemáticas. Já no TDAH, além das dificuldades cognitivas, destacam-se comportamentos como inquietação, impulsividade e baixa concentração. Dessa forma, conclui-se que os distúrbios específicos de aprendizagem exigem atenção multidisciplinar e práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos. O reconhecimento dessas condições e a adoção de estratégias adequadas no ambiente escolar são fundamentais para promover a aprendizagem, a autonomia e a inclusão social dos indivíduos.

PALAVRAS CHAVES: Distúrbios; Aprendizagem; Neurológico; Transtorno.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um estudo por meio de pesquisa de cunho bibliográfico, com objetivo em apresentar o tema Distúrbio Específico de Aprendizagem. Os Distúrbios Específicos de Aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento, de uma condição neurológica, de origem biológica e interações de fatores genéticos, que afetam a aprendizagem, geralmente no decorrer da fase escolar do estudante.

No decorrer dos estudos, foi observado as causas e as características dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

A pesquisa apresentou a relevância de profissionais adequados que realizam as avaliações e diagnósticos nos indivíduos que apresentam os sintomas dos transtornos de aprendizagem.

O artigo apresenta que a avaliação multidisciplinar é realizada por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e neuropediatra. Conforme as pesquisas, o diagnóstico dos transtornos de aprendizagem é clínico, e os especialistas podem seguir cinco passos essenciais para o tratamento dos distúrbios de aprendizagem.

Cada distúrbio, tem suas próprias causas e características, afetando o indivíduo,

seja na leitura, escrita, matemática, concentração e memória. Serão citados no decorrer da pesquisa os três transtornos de aprendizagem mais comum entre os outros transtornos: A dislexia, disgrafia, discalculia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), são os transtornos de aprendizagem, mais comum entre os outros transtornos. Os indivíduos que apresentam os sintomas de transtornos de déficit de atenção e imperatividade mostram também alterações do neurodesenvolvimento.
Durante o período escolar, os professores já percebem os sintomas de agitação, desatenção e comportamento hiperativo, os quais trazem prejuízos na aprendizagem do estudante. O distúrbio de aprendizagem é uma condição neurobiológica, caracterizado por problemas de ordem interna ou externa do indivíduo, já a dificuldade de aprendizagem, pode desaparecer espontaneamente com auxílio pedagógico. Durante o estudo, foi presenciado, a importância de criar um plano de ação na instituição escolar, com a intenção de elaborar recursos pedagógicos, para o atendimento educacional especializado, considerando as necessidades específicas e a individualidade de cada aluno.

DESENVOLVIMENTO

Esse artigo apresenta um estudo com base em materiais científicos e bibliográficos, com algumas partes de livros digitais, publicados na internet. A pesquisa apresenta o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem. A criança pode nascer com transtorno de aprendizagem(congênito), que é um transtorno do neurodesenvolvimento, de condições neurológica e podem aparecer antes da criança frequentar a escola. O Distúrbio Específico de Aprendizagem, é um transtorno do neurodesenvolvimento, é neurológico, de origem biológica, com interações de Fatores genéticos, os quais prejudicam as habilidades acadêmicas, como a leitura, escrita e matemática. O distúrbio de aprendizagem tem relação aos fatores emocionais, familiares, sociais, afetivos, culturais e entre outros fatores que dificultam o desenvolvimento de aprendizagem do indivíduo.
Conforme a pesquisa, o transtorno de aprendizagem ocorre quando o indivíduo apresenta dificuldades persistentes por um período de 6 meses ou mais. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM5, são dificuldades cognitivas, as quais apresentam prejuízos na compreensão em leitura, prejuízo na expressão escrita, em ortografia, na gramática, pontuação e na organização de expressão escrita. Também, aparece o prejuízo na matemática, na memorização, nas operações numéricas, na soma, na subtração, divisão e multiplicação (aritmética).
Os principais Distúrbios Específicos da Aprendizagem são: dislexia, disgrafia, discalculia e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Vamos citar as características de cada transtornos citados na pesquisa, porém, vamos iniciar nossa pesquisa com uns dos transtornos nomeado como dislexia.
Dislexia Visual ou Diseidética: É caracterizada por dificuldades em processar informações visuais, podem confundir palavras e letras, como por exemplo: as letras b e d apresentam também, dificuldades para diferenciar tamanhos e formas, diferenciar lados direito e esquerdo, trocar números semelhantes, entre outras.
Dislexia Mista ou (Visuoauitiva): Têm características entre dislexia Auditiva e visual, dificuldades em perceber os sons e também a "visualização de letras e palavras", a qual poderá apresentar dificuldades tanto visuais quanto auditivas.
Dislexia Fonológica: Caracterizada pela dificuldade de interpretar e compreender palavras novas ou desconhecidas, também, em assimilar sons com letras e sílabas, portanto, tende compreender mais palavras similares.
Conforme os estudos, a dislexia do desenvolvimento é um distúrbio da linguagem, de base neurobiológica, relacionada à dificuldade de aprendizagem específica, a qual explica a forma como o indivíduo processa a informação, ou seja, como ele a recebe. Os Distúrbios Específicos de Aprendizagem podem manifestar nas áreas mais importantes do educando, como da fala, da leitura, da escrita da matemática, dos problemas de memória, dificuldades também para resoluções de problemas, e dentre outros transtornos que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo.
Os Transtornos Específicos de Aprendizagem, podem estar relacionados aos fatores emocionais, familiares, sociais,

afetivos, culturais e entre outros.
"De acordo com Luis de Miranda Correia (2008)", afirma-nos que:

"As dificuldades de aprendizagem específica dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e o exprime –, tendo em conta as capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar na área da fala, da leitura, da escrita, da matemática e\ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage" com o meio envolvente" ("Correia, 2008, p. 46").

De acordo com Newra Tellechea Rotta, Lygia Ohlweiler, Rudimar, "o "transtorno da expressão escrita, refere-se apenas a ortografia ou a caligrafia, sem a presença de outras dificuldades de expressão escrita", pois, esse transtorno existe com a combinação de dificuldades, como por exemplo, compor os textos escritos, os quais, manifestam erros de gramáticas, também, não apresenta pontuação correta dentro das frases, sendo que, os parágrafos não são organizados, mostra vários erros ortográficos e entre outros prejuízos na expressão escrita".
É de suma importância, que todos os envolvidos com o indivíduo disléxico, estabeleçam vínculos afetivos, para estimular e melhorar a qualidade na aprendizagem. Os especialistas devem orientar a família, referente o transtorno de aprendizagem de seus filhos, sendo assim, os especialistas e a escola, podem orientar os professores, para elaborar estratégias metodológicas para garantir a inclusão dos alunos disléxicos.
O diagnóstico do transtorno de dislexia é realizado por equipes de profissionais como, neurológicos(neuropediatria), fonoaudiólogos, psicólogo, neuropsicólogos e psicopedagogos.
"A definição mais usada para dislexia na atualidade é a do Comitê de Abril de 1994, da International Dyslexia Association – IDA, que diz":

"Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação a idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldade com as diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídas problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar."

Direitos garantidos pela Lei nº 14.254/21:
"Em novembro de 2021 foi aprovada a primeira lei nº 14,254\21, os direitos dos estudantes com transtorno de dislexia, transtorno do déficit de atenção/ (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem". (Dislexia e a lei)
Os estudos apontam que a dislexia não é uma doença, ela não tem cura, é genética, os sintomas, podem aparecer também na pré-escola, a dislexia é um distúrbio que traz prejuízo na aprendizagem do estudante, causando evasão escolar.
Então, já sabemos que a avaliação diagnóstica da dislexia é realizada por uma equipe multidisciplinar, por diversos profissionais. Existem assuntos extensos e muito importantes que podem ser analisados em outras pesquisas referentes os transtornos da dislexia.
Disgrafia: Caracterizada pela dificuldade da escrita, traçado de letras, erros ortográficos, entre outros. A disgrafia é um distúrbio de aprendizagem, que afeta o indivíduo na habilidade de escrever na forma correta, apresentando também, dificuldade na coordenação fina, a qual é essencial para formar letras. É de suma importância o encaminhamento para o profissional, pois, com o tratamento é possível melhorar a vida acadêmica do estudante.
Conforme a Dra. Paula Girotto, "quando alguém tem dificuldades para escrever, como letras mal-formadas, erros ortográficos, pode ser um sinal de distúrbio de disgrafia". "Para a autora o indivíduo que apresenta o sintoma de disgrafia tem

dificuldades de expor suas ideias por escrito".
Discalculia: Caracterizada por atividades que envolvem números, resoluções de problemas, somas, subtração, multiplicação, divisão e conceitos matemáticos. Conforme os estudos, "o termo discalculia foi nomeado por Kosc (1974) o qual, realizou um estudo sobre transtorno que envolve às habilidades matemática". Esses sintomas podem gerar diversos prejuízos na aprendizagem dos estudantes. Para Kosc, a discalculia tem origens genéticas ou congênitas nas partes do cérebro, podendo se manifestar associando a outros transtornos da aprendizagem". Kosc afirma, que existem seis tipos de discalculia que dividem em:
"Discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas, os números, os termos e os símbolos";
"Discalculia practognóstica: dificuldades para enumerar, comparar", manipular objetos reais ou em imagens;
"Discalculia léxica: dificuldades na leitura de símbolos matemáticos";
"Discalculia gráfica: dificuldades na escrita de símbolos matemáticos",
"Discalculia ideognóstica: dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos";
"Discalculia operacional: dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos".

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDH): "Segundo o DSM-IV, define o TDH, como problema de saúde mental, um distúrbio bidimensional", que se caracteriza por falta de atenção, hiperatividade e impulsividade.
Conforme os estudos, a criança com TDH, apresenta dificuldades para seguir regras, normas e pode apresentar agressividade, problemas de comportamentos, baixa tolerância a frustação e auto-estima baixo. Os sintomas geralmente aparecem, na faze escolar da criança e persiste até a fase adulta.
A hiperatividade é um sintoma que se manifesta por inquietação, remexe todo o momento com a cadeira, corre e sobe nas coisas, apresenta também dificuldades para brincar, não consegue permanecer por muito tempo em grupos de estudo dentro da sala de aula, porque fala em excesso e tem muita energia.
A impulsividade se manifesta pela impaciência, dificuldade para se expressar, dificuldade em esperar a vez para falar, ficar na fila, não expressa adequadamente, interrompe a pessoa quando no meio de uma conversa, derruba objetos e pode causar acidentes.
Segundo os estudos, o diagnóstico do indivíduo que apresenta os sintomas de TDH, é realizado por um médico clínico. Assim que for comprovado pelo médico, o indivíduo necessita ser incluído no atendimento educacional especializado.

"[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] "(REIS, 2011 p.8)".

Para Luciana Brites, "É necessário que o "ambiente escolar seja adequado, para que crianças e adolescentes" com TDH, possam evoluir na aprendizagem. Sendo assim, o professor deve utilizar diferentes estratégias para auxiliar o aluno em sala de aula, como, "mudar o tom de voz, fazer perguntas simples", "como: utilizar linguagem clara e objetiva, manter a sala organizada, estabelecendo rotinas", e entre outras estratégias para facilitar a aprendizagem do aluno.
Podemos observar no decorrer da pesquisa, a importância do diagnóstico em Transtornos Específicos da Aprendizagem. Citamos na pesquisa, alguns distúrbios ou transtornos da aprendizagem, porém, existem outros transtornos que prejudicam o indivíduo em aprender, principalmente durante sua fase escolar.
Distúrbio Específico da Leitura: Conforme a pesquisa, é um distúrbio específico da aprendizagem, caracterizado por baixo desempenho na leitura, na escrita e também em matemática, inferior a idade cronológica do estudante, o qual, não apresenta "comprometimento cognitivo, neurológico, motor ou sensorial".
Observamos nos estudos que a dificuldade de aprendizagem é passageira, por algum problema externo, dificultando o processo de aprendizagem da criança ou adolescente".

A dificuldade de aprendizagem do indivíduo, "pode ser manifestada por "problemas emocionais, problemas familiares e também pelo ambiente. Sendo assim, podemos afirmar que a dificuldade de aprendizagem diferencia se do distúrbio de aprendizagem, o qual é "uma condição neurológica e permanente, afetando a aprendizagem e o processamento de informações de uma pessoa. De acordo com o "DSM-5(Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais"), "os distúrbios de aprendizagem podem ser classificados como leves, moderados ou graves".
Conforme a pesquisa, "os transtornos de aprendizagem são um conjunto heterogêneo de sinais e sintomas", relacionado com "dificuldade persistente de aprendizagem do indivíduo, o qual, enfrenta prejuízo na leitura, escrita e também em matemática, até a vida adulta".
Plano de Ação: Conforme as pesquisas "as atribuições do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado), são organizadas por recursos pedagógicos e estratégias, com o objetivo de integrar as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação, eliminando as barreiras para a plena participação dos estudantes" (Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
"O plano educacional é elaborado por ações pedagógicas com o intuito de atender os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação." As ações pedagógicas realizam adaptação curricular, para garantir o desenvolvimento educacional, tanto pessoal como social do aluno.
O plano de aula para a Educação Especial, é elaborada de forma adaptada com diversos conteúdos e recursos, para garantir a aprendizagem individualizada do estudante. O plano de aula lúdico, inclui jogos e também atividades recreativas, proporcionando diversão e interação social. É relevante que o plano de aula, seja elaborado com diferentes estratégias, para que todos os alunos participem de forma ativa, considerando as limitações e potencialidade de cada estudante.
De acordo com os estudos, "o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garante o acesso e a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, através do atendimento às necessidades específicas, relacionado com as políticas públicas".
"Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/CEB nº 04 (2009) e Decreto nº 7.611 (2011), no art.6º afirma que são público-alvo os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, com altas habilidades e superdotação".
"De acordo com a Lei 14.254/21, parágrafo único, os estudantes com transtornos de aprendizagem, ou outras necessidades específicas, tem o direito ao suporte educacional da instituição e o acompanhamento integral".
A análise dos distúrbios específicos de aprendizagem evidencia que tais condições devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva ampla, que considere fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem. Esses distúrbios, como a dislexia, a disgrafia e a discalculia, manifestam-se de forma particular em cada indivíduo, exigindo uma investigação cuidadosa que vá além da simples observação do desempenho escolar. Nesse sentido, a literatura aponta que as dificuldades não estão relacionadas à falta de inteligência, mas sim a alterações no processamento de informações, especialmente no que diz respeito à leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.
Ao analisar o contexto escolar, observa-se que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades na identificação e no atendimento adequado aos estudantes com tais distúrbios. Isso ocorre, em grande parte, devido à ausência de formação específica dos professores, à limitação de recursos pedagógicos e à falta de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Como resultado, é comum que alunos com distúrbios de aprendizagem sejam rotulados como desinteressados ou incapazes, o que contribui para o agravamento de suas dificuldades e para o desenvolvimento de questões emocionais, como baixa autoestima e desmotivação.
A partir da revisão teórica, verifica-se que a intervenção psicopedagógica desempenha papel fundamental na mediação do processo de aprendizagem, uma vez que busca compreender o sujeito em sua totalidade, considerando suas potencia-

lidades e limitações. A atuação do psicopedagogo, aliada ao trabalho interdisciplinar com psicólogos, fonoaudiólogos e educadores, possibilita a construção de estratégias mais eficazes, voltadas à superação das dificuldades e ao fortalecimento das habilidades do estudante.
Outro ponto relevante diz respeito à importância da família no acompanhamento do desenvolvimento da criança. A participação ativa dos responsáveis no processo educativo contribui significativamente para o sucesso das intervenções, uma vez que favorece a continuidade das estratégias fora do ambiente escolar. Além disso, o apoio familiar desempenha um papel essencial no fortalecimento emocional do aluno, promovendo maior segurança e confiança em suas capacidades.
No que se refere às práticas pedagógicas, destaca-se a necessidade de adoção de metodologias inclusivas, que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada estudante e valorizem diferentes formas de expressão do conhecimento. O uso de recursos didáticos diversificados, tecnologias educacionais e adaptações curriculares pode contribuir para tornar o ensino mais acessível e significativo. Dessa forma, a escola assume um papel fundamental na construção de um ambiente que favoreça a aprendizagem de todos, independentemente de suas dificuldades.
Por fim, a análise geral permite compreender que os distúrbios específicos de aprendizagem não devem ser vistos como limitações intransponíveis, mas como desafios que demandam intervenções adequadas e um olhar sensível por parte dos profissionais da educação. A superação dessas dificuldades depende de uma atuação conjunta, fundamentada em conhecimento científico e em práticas pedagógicas inclusivas, que promovam o desenvolvimento integral do sujeito e garantam seu direito à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem possibilitou uma compreensão mais aprofundada acerca das dificuldades que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes no contexto escolar. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que tais distúrbios, como a dislexia, a disgrafia e a discalculia, não estão relacionados à falta de capacidade intelectual, mas sim a alterações específicas no processamento de informações, exigindo, portanto, uma abordagem pedagógica diferenciada e especializada.
Diante disso, observa-se que um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino está na identificação precoce desses distúrbios, bem como na implementação de estratégias adequadas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Muitas vezes, a ausência de formação continuada dos professores e a falta de suporte institucional contribuem para a interpretação equivocada das dificuldades de aprendizagem, o que pode resultar em práticas excludentes e no agravamento do fracasso escolar.
Nesse sentido, destaca-se a importância de uma atuação integrada entre escola, família e equipe multiprofissional, incluindo psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. Essa articulação é fundamental para a realização de avaliações mais precisas e para a elaboração de intervenções que considerem as especificidades de cada sujeito, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência e aprendizagem. A utilização de metodologias ativas, recursos didáticos diversificados e adaptações curriculares mostra-se essencial para atender às demandas dos estudantes com distúrbios específicos de aprendizagem.
Além disso, a pesquisa evidenciou que a compreensão dos aspectos neuropsicológicos envolvidos nesses distúrbios contribui para uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada. A valorização das potencialidades dos alunos, aliada ao respeito às suas limitações, configura-se como um caminho para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo.
Por fim, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que foi possível analisar os principais aspectos relacionados aos distúrbios específicos de aprendizagem, bem como

refletir sobre suas implicações no contexto educacional. Como contribuição, o estudo reforça a necessidade de formação docente contínua e de práticas pedagógicas inclusivas. Como limitação, destaca-se a abrangência teórica do trabalho, sugerindo-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos de campo que investiguem intervenções práticas e seus impactos no desempenho dos estudantes.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o avanço do conhecimento na área da educação e para a promoção de práticas mais inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades de aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem são condições neurológicas que exigem abordagens educacionais individualizadas e inclusivas para garantir o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos afetados.

Os transtornos de aprendizagem são condições neurológicas que afetam a capacidade de adquirir e processar informações, impactando habilidades como leitura, escrita, matemática e organização. Não são resultado de falta de inteligência ou esforço, mas sim de diferenças no funcionamento cerebral. Compreender essas diferenças é crucial para desenvolver estratégias educacionais individualizadas e inclusivas, promovendo o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. A pesquisa contínua nessa área é fundamental para aprimorar o diagnóstico, o tratamento e a inclusão de pessoas com transtornos de aprendizagem.

Concluímos que os Distúrbios Específicos de Aprendizagem, é um transtorno do neurodesenvolvimento, de uma condição neurológica, de origem biológica e interações de fatores genéticos, o qual apresenta prejuízos na vida acadêmica do indivíduo. Concluímos também, que os Distúrbios Específicos de Aprendizagem é congênito e acompanha o sujeito até a vida adulta, enfrentando dificuldades em conceitos matemáticos, na compreensão em leitura, escrita, ortografia, gramática, pontuação e na organização de expressão escrita. O tratamento deve ser com profissionais especializados, por uma equipe multidisciplinar. Concluímos também que, o estudante diagnosticado com os Distúrbios ou transtorno Específicos de Aprendizagem, tem o direito garantido pela lei, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

REFERÊNCIAS

APA: Associação Psiquiátrica Americana. (1994). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4ª ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 2011 define e regulamenta a educação especial e o atendimento educacional especializado no Brasil.

BRASIL. LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CORREIA, Luís de Miranda. Para uma Definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, mai.-ago. 2007, v.13, n.2, p.155-172.

FARREL, M. Dificuldade de Aprendizagem Moderadas, Graves e Profundas. Guia do professor. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre. Artmed. 2008

REIS, G. V. Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011.

SILVA, Cecília Borges; PAZ Josimar Viana; ARAÚJO, Michelly Morais. Dificuldades de aprendizagem: definir para compreender. Revista QUALYACADEMICS. Editora UNISV; v. 2, n. 2, 2024; p. 518-527. ISSN: 2965-9760.

INFÂNCIA E NATUREZA: OS ESPAÇOS EXTERNOS COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos espaços externos na Educação Infantil como promotores do desenvolvimento integral da criança, destacando o contato com a natureza, o brincar livre e as interações sociais como elementos fundamentais do processo educativo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem a infância, a organização dos espaços educativos e o papel da natureza no desenvolvimento infantil, além de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Os resultados do estudo indicam que os espaços externos, quando organizados de forma intencional e integrados à prática pedagógica, favorecem o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças, ampliando suas possibilidades de exploração, autonomia e bem-estar. Evidencia-se ainda que o acesso cotidiano à natureza constitui um direito da criança e um princípio educativo, contribuindo para aprendizagens significativas e para a construção de relações mais equilibradas consigo, com o outro e com o meio. Conclui-se que valorizar os espaços externos nas instituições de Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito ativo, protagonista de suas experiências, e repensar práticas pedagógicas que superem o confinamento e promovam uma infância mais livre e plena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espaços externos; Natureza; Desenvolvimento integral; Brincar.

ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of outdoor spaces in Early Childhood Education as promoters of the child's integral development, highlighting contact with nature, free play, and social interactions as fundamental elements of the educational process. This is a qualitative research study, with a bibliographic and documentary approach, based on authors who discuss childhood, the organization of educational spaces, and the role of nature in child development, as well as official documents that guide Early Childhood Education in Brazil. The results of the study indicate that outdoor spaces, when intentionally organized and integrated into pedagogical practice, favor the physical, emotional, social, and cognitive development of children, expanding their possibilities for exploration, autonomy, and well-being. It is also evident that daily access to nature constitutes a child's right and an educational principle, contributing to meaningful learning and the construction of more balanced relationships with oneself, with others, and with the environment. It can be concluded that valuing outdoor spaces in early childhood education institutions implies recognizing the child as an active subject, the protagonist of their experiences, and rethinking pedagogical practices that overcome confinement and promote a freer and fuller childhood.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Outdoor Spaces; Nature; Holistic Development; Play.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como princípio fundamental a promoção do desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões física, emocional, social, cognitiva e cultural. Nessa perspectiva, o espaço educativo deixa de ser compreendido apenas como um local físico de permanência e passa a assumir um papel pedagógico central, influenciando diretamente as experiências, as interações e as aprendizagens infantis. A organização dos ambientes, portanto, constitui-se como elemento estruturante do currículo e da prática pedagógica na Educação Infantil.

Apesar dos avanços teóricos e normativos que reconhecem a criança como sujeito de direitos, observa-se que muitas instituições ainda privilegiam práticas centradas em ambientes fechados, com acesso limitado aos espaços externos e ao contato com a natureza. Esse cenário

contribui para o afastamento das crianças de experiências fundamentais para a infância, como o brincar livre, a exploração corporal, o contato com elementos naturais e a vivência de relações mais espontâneas com os pares e com o meio. Tal realidade revela uma contradição entre os princípios que orientam a Educação Infantil e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.
Autores que discutem a relação entre infância, espaço e natureza destacam que o contato com ambientes naturais é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Tiriba (2006) problematiza a ausência de uma ênfase significativa no contato com o mundo natural nos documentos e nas práticas educativas, afirmando que essa lacuna decorre da falta de compreensão sobre a importância de um cotidiano em liberdade e em relação com a natureza. Para a autora, essa relação potencializa experiências que contribuem positivamente para o desenvolvimento infantil, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de construção de sentidos sobre o mundo.
Nesse contexto, os espaços externos, como pátios, parques e áreas verdes, configuram-se como ambientes privilegiados para a vivência da infância. Esses espaços favorecem o brincar livre, a autonomia, a iniciativa e a livre escolha das crianças, elementos fundamentais para uma educação que respeite seus tempos, interesses e necessidades. Menezes (2010) destaca que a organização intencional dos espaços amplia as possibilidades de exploração e pesquisa infantil, permitindo que as crianças exerçam sua autonomia e participem ativamente do processo de aprendizagem.
Além disso, o contato com a natureza nos espaços externos possibilita experiências sensoriais e corporais que dificilmente se realizam em ambientes fechados. A presença de elementos naturais, como plantas, animais, terra, água e diferentes tipos de solo, amplia o repertório de vivências das crianças e contribui para o desenvolvimento psicomotor, emocional e social. Fernandes (2006) ressalta que áreas livres, com partes ensolaradas e sombreadas, permitem às crianças correr, pular, participar de jogos ativos e estabelecer um maior contato com a natureza, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da psicomotricidade ampla.
Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel dos espaços externos na Educação Infantil, compreendendo-os como ambientes de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral. Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos espaços externos como promotores do desenvolvimento integral da criança, destacando a relação entre infância e natureza, o brincar livre e a intencionalidade pedagógica na organização desses ambientes. Ao dialogar com autores da área e com documentos oficiais, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o direito da criança à natureza e a uma infância mais livre, significativa e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar os significados atribuídos aos espaços externos na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento integral da criança. A abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada das concepções teóricas e normativas que fundamentam as práticas educativas, considerando o contexto social, histórico e pedagógico em que estão inseridas.
Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de produções acadêmicas de autores que discutem a infância, a organização dos espaços educativos, o brincar e a relação da criança com a natureza, com destaque para Menezes (2010), Tiriba (2006; 2010), Fernandes (2006) e Monteiro e Rodrigues (2015). Essas obras contribuíram para a construção do referencial teórico do estudo, possibilitando a compreensão dos espaços externos como ambientes de aprendizagem e desenvolvimento.
A pesquisa documental baseou-se na análise de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores

da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Esses documentos foram selecionados por sua relevância normativa e por estabelecerem diretrizes relacionadas ao direito da criança, à organização dos espaços e à presença de elementos da natureza no cotidiano das instituições educativas.

Os dados obtidos a partir das fontes bibliográficas e documentais foram analisados por meio de uma análise qualitativa de caráter interpretativo, buscando identificar convergências, tensionamentos e contribuições dos autores e dos documentos em relação ao papel dos espaços externos na Educação Infantil. A análise priorizou categorias como desenvolvimento integral, brincar livre, autonomia, contato com a natureza e intencionalidade pedagógica, permitindo articular os referenciais teóricos às orientações legais.

A partir desse percurso metodológico, foi possível construir uma reflexão crítica sobre a importância dos espaços externos como promotores do desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o aprofundamento do debate acadêmico e para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

INFÂNCIA, NATUREZA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A compreensão da infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano exige o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural, que constrói conhecimentos por meio das interações, das experiências corporais e das relações estabelecidas com o meio em que vive. Nessa perspectiva, o desenvolvimento integral ultrapassa a dimensão cognitiva e envolve aspectos físicos, emocionais, sociais, simbólicos e éticos, que se articulam de forma indissociável no cotidiano da Educação Infantil.

O contato com a natureza assume papel central nesse processo, uma vez que oferece às crianças experiências ricas, diversificadas e sensorialmente significativas. Ambientes naturais possibilitam vivências que estimulam a curiosidade, a investigação, a imaginação e a exploração do mundo, respeitando os tempos e interesses infantis. A relação direta com elementos como terra, água, plantas, animais e diferentes texturas favorece aprendizagens que não se restringem ao campo intelectual, mas que envolvem o corpo, as emoções e a construção de sentidos sobre o ambiente.

Tiriba (2006) problematiza a fragilidade da presença da natureza no cotidiano das instituições educativas, destacando que a ausência de uma ênfase mais consistente no contato com o mundo natural revela uma compreensão limitada sobre o que constitui uma infância plena. Para a autora, essa lacuna ocorre porque "ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade em relação com elementos da natureza que se compõe positivamente com elas, e que, portanto, geram potência" (TIRIBA, 2006, p. 111). Tal afirmação evidencia que a relação com a natureza não deve ser compreendida como complementar, mas como estruturante do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista do desenvolvimento físico e psicomotor, os espaços naturais oferecem oportunidades para movimentos amplos, desafios corporais e experimentações que contribuem para o fortalecimento da coordenação, do equilíbrio e da consciência corporal. Fernandes (2006) destaca que a existência de áreas livres, com partes ensolaradas e sombreadas, possibilita às crianças correr, pular, exercitar-se e participar de jogos ativos, promovendo a psicomotricidade ampla e o contato direto com a natureza. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento saudável do corpo e para a construção da autonomia infantil.

Além dos aspectos motores, a natureza favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças. O brincar ao ar livre, em ambientes menos estruturados, amplia as possibilidades de interação, cooperação e negociação entre os pares, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e para a aprendizagem da convivência. Nesse contexto, as crianças experimentam sentimentos de pertencimento, solidariedade e empatia, fundamentais para a formação integral do sujeito.

Sob essa perspectiva, Tiriba (2010) enfatiza que as atividades ao ar livre estão diretamente relacionadas ao bem-estar emocional e ao equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Segundo a autora, o manuseio de elementos naturais, como barro, areia e argila, propor-

ciona equilíbrio emocional e favorece experiências de convivência mais solidárias, uma vez que os espaços externos, quando compartilhados, constituem-se como ambientes coletivos de aprendizagem e não de competição.
O desenvolvimento integral também se manifesta na dimensão simbólica e imaginativa da criança. A natureza, ao oferecer estímulos abertos e não padronizados, amplia o repertório de brincadeiras e narrativas infantis, permitindo que as crianças criem, reinventem e atribuam significados às suas experiências. Diferentemente de ambientes excessivamente estruturados, os espaços naturais favorecem a imaginação, a criatividade e a expressão livre, aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.
Dessa forma, compreender a relação entre infância, natureza e desenvolvimento integral implica reconhecer que o contato cotidiano com ambientes naturais não é um privilégio, mas um direito da criança. Garantir esse direito exige que as instituições de Educação Infantil repensem suas práticas, valorizem os espaços externos e promovam experiências que respeitem a criança em sua totalidade. Assim, a natureza se configura como uma aliada indispensável na construção de uma Educação Infantil que promova aprendizagens significativas e contribua para a formação de sujeitos mais sensíveis, autônomos e integrados ao mundo em que vivem.

OS ESPAÇOS EXTERNOS COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

A concepção de aprendizagem na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências vividas pelas crianças em contextos que favorecem a exploração, a interação e o brincar. Nessa perspectiva, os espaços externos ultrapassam a função de recreação ou pausa entre atividades consideradas "formais" e passam a ser reconhecidos como ambientes educativos potentes, nos quais a criança aprende de forma integrada, significativa e contextualizada.
Os pátios, parques e áreas externas possibilitam situações de aprendizagem que emergem do movimento, da curiosidade e da relação direta com o ambiente. Ao brincar ao ar livre, a criança investiga, experimenta, observa, formula hipóteses e constrói conhecimentos a partir de suas próprias ações e interações. Esses espaços favorecem aprendizagens que não se limitam à dimensão cognitiva, mas envolvem o corpo, as emoções, a linguagem, a imaginação e a convivência social.
Monteiro e Rodrigues (2015) destacam que o parque escolar se configura como um espaço convidativo, propício às mais diversas interações, no qual as crianças exercem o livre arbítrio ao escolherem suas brincadeiras, parceiros e objetos. Segundo os autores, nesse ambiente, as crianças "constroem seus enredos, criam, recriam, assimilam, experimentam, exploram, inventam, inovam, enfim aprendem com e sobre o meio que as cerca" (MONTEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 274). Essa afirmação evidencia que o aprendizado nos espaços externos ocorre de forma espontânea e significativa, mediado pelas experiências vividas.
A aprendizagem nos espaços externos também se relaciona diretamente ao desenvolvimento da autonomia e da iniciativa infantil. Quando a criança tem a possibilidade de escolher como, com quem e com o que brincar, ela assume um papel ativo no processo de aprendizagem, exercitando a tomada de decisões, a responsabilidade e a autoconfiança. Menezes (2010) ressalta que a organização adequada dos espaços, com propostas diferenciadas e situações diversificadas, amplia as possibilidades de exploração e pesquisa infantil, favorecendo a autonomia, a liberdade e a livre escolha das crianças.
Além disso, os espaços externos oferecem oportunidades privilegiadas para aprendizagens sociais. O brincar coletivo, característico desses ambientes, exige negociação, cooperação, respeito às regras construídas pelo grupo e resolução de conflitos. Nessas interações, as crianças desenvolvem habilidades sociais fundamentais, como a empatia, a escuta e o diálogo, aprendendo a conviver com as diferenças e a compartilhar experiências.
Outro aspecto relevante diz respeito à possibilidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento nos espaços externos. Atividades de observação da natureza, cuidado com plantas e animais, exploração de materiais naturais e brincadeiras corporais favorecem aprendizagens relacionadas às ciências, à

linguagem, à matemática, à arte e ao desenvolvimento motor, de forma integrada e contextualizada. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que o contato com pequenos animais pode ser promovido por meio de atividades que envolvam observação, troca de ideias entre as crianças e cuidados mediados pelo adulto, ampliando o conhecimento sobre o mundo natural (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, os espaços externos tornam-se ambientes férteis para a construção de conhecimentos, desde que haja uma intencionalidade pedagógica por parte do professor. Cabe ao educador planejar, observar e mediar as experiências vividas nesses espaços, respeitando a iniciativa das crianças e potencializando as aprendizagens que emergem do brincar. Assim, os espaços externos consolidam-se como ambientes de aprendizagem que valorizam a criança como protagonista de seu processo educativo.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AUTONOMIA INFANTIL

A organização dos espaços externos na Educação Infantil não pode ser compreendida como um aspecto secundário ou meramente estrutural da instituição. Ao contrário, trata-se de uma dimensão pedagógica fundamental, diretamente relacionada à qualidade das experiências vividas pelas crianças. Os espaços, quando planejados de forma intencional, comunicam concepções de infância, de aprendizagem e de educação, influenciando as interações, as brincadeiras e os modos de apropriação do ambiente pelas crianças.

A intencionalidade pedagógica manifesta-se nas escolhas que o educador faz ao organizar os espaços externos, considerando a diversidade de materiais, a disposição dos ambientes, a presença de elementos naturais e a possibilidade de livre circulação das crianças. Esses aspectos contribuem para ampliar ou restringir as experiências infantis, interferindo diretamente no desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da iniciativa. Menezes (2010) destaca que, quando o espaço infantil está adequadamente organizado, com propostas diferenciadas e situações diversificadas, ampliam-se as possibilidades de exploração e pesquisa, exercitando a autonomia, a liberdade e a livre escolha das crianças.

Nesse sentido, o papel do professor é central na mediação das experiências vividas nos espaços externos. A intencionalidade pedagógica não se traduz em controle excessivo ou em atividades dirigidas de forma rígida, mas na capacidade de observar, escutar e intervir de modo sensível, potencializando as aprendizagens que emergem do brincar. O educador atua como mediador, criando condições para que as crianças explorem o ambiente com segurança, curiosidade e liberdade, respeitando seus tempos e interesses.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil reforçam a importância da organização dos espaços externos como parte integrante do projeto pedagógico da instituição. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil estabelecem que as áreas externas devem corresponder a, no mínimo, 20% da área construída, sendo adequadas para atividades de lazer, brincadeiras, eventos e contato com a natureza, contemplando pisos variados, brinquedos de parque, áreas ensolaradas e sombreadas, além de espaços verdes, como hortas e jardins (BRASIL, 2006). Essa orientação evidencia que a infraestrutura não é neutra, mas parte constitutiva das experiências educativas.

Além da dimensão estrutural, a intencionalidade pedagógica também se expressa na forma como os espaços externos são integrados ao currículo da Educação Infantil. Quando utilizados apenas como momentos de recreação ou pausa, esses ambientes perdem parte de seu potencial educativo. Por outro lado, quando reconhecidos como espaços de aprendizagem, tornam-se ambientes propícios para atividades de observação da natureza, exploração sensorial, brincadeiras simbólicas, jogos corporais e experiências artísticas.

O contato cotidiano com elementos naturais, como plantas, árvores, terra, água e pequenos animais, deve ser garantido desde a primeira infância, conforme orientam os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. O documento destaca que os espaços internos e externos precisam contemplar elementos da natureza, criando condições para que as crianças explorem e conheçam os

ambientes da instituição, desde bebês (BRASIL, 2009). Essa orientação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experiência direta da criança com o meio.

Assim, organizar os espaços externos com intencionalidade pedagógica implica assumir um compromisso ético e educativo com o direito da criança à natureza, ao brincar e à aprendizagem significativa. Significa planejar ambientes que convidem à exploração, à criação e à convivência, reconhecendo os espaços externos como territórios educativos potentes e indispensáveis para uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral e respeite a infância em sua plenitude.

ESPAÇOS EXTERNOS, NATUREZA E CONVIVÊNCIA SOCIAL

O brincar livre constitui-se como uma das principais formas de expressão e aprendizagem da criança na Educação Infantil. É por meio do brincar que a criança experimenta o mundo, constrói relações, elabora emoções e atribui sentidos às suas vivências. Nos espaços externos, o brincar assume uma dimensão ainda mais ampla, pois ocorre em ambientes menos controlados, mais abertos à exploração, à imaginação e às interações espontâneas entre as crianças.

Os espaços externos favorecem o brincar livre ao possibilitarem maior autonomia na escolha das brincadeiras, dos parceiros e dos materiais utilizados. Diferentemente dos ambientes internos, geralmente mais estruturados, os pátios e parques permitem que as crianças se movimentem com liberdade, inventem regras, criem enredos e transformem o espaço conforme suas necessidades e interesses. Essa liberdade é fundamental para o desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e da autoconfiança.

Monteiro e Rodrigues (2015) ressaltam que o parque escolar está diretamente relacionado à condição de livre arbítrio das crianças, pois é nesse espaço que elas escolhem suas brincadeiras, constroem narrativas e experimentam o meio que as cerca. Para os autores, essas experiências possibilitam que as crianças aprendam com e sobre o ambiente, por meio da criação, da experimentação e da exploração contínua (MONTEIRO; RODRIGUES, 2015). Tal perspectiva reforça a compreensão do brincar livre como uma prática educativa essencial.

Além de favorecer o desenvolvimento individual, o brincar nos espaços externos desempenha um papel central na construção da convivência social. As brincadeiras coletivas exigem que as crianças negociem regras, compartilhem objetos, resolvam conflitos e aprendam a conviver com as diferenças. Nesse processo, desenvolvem-se habilidades sociais fundamentais, como a cooperação, o respeito, a empatia e o diálogo, que contribuem para a formação ética e social da criança.

Tiriba (2010) destaca que as atividades ao ar livre estão associadas a sentimentos de bem-estar e equilíbrio emocional, pois colocam as crianças em sintonia com aquilo que desejam fazer. Segundo a autora, o manuseio de elementos naturais, como barro, areia e argila, contribui para esse equilíbrio e favorece experiências de solidariedade e companheirismo. Para ela, um pátio que é de todos, onde cada criança pode escolher com quem e com o que brincar, constitui-se como um espaço de convivência, e não de competição (TIRIBA, 2010).

Nesse sentido, os espaços externos assumem uma função socializadora, na medida em que possibilitam relações mais horizontais entre as crianças e promovem a construção de vínculos afetivos. O brincar coletivo em ambientes compartilhados contribui para a aprendizagem da convivência democrática, permitindo que as crianças experimentem a vida em grupo de forma significativa e respeitosa.

Entretanto, Tiriba (2010) também chama atenção para o fato de que, em muitas instituições, o acesso das crianças aos espaços externos é restrito e limitado no tempo, o que compromete o direito ao brincar livre e à convivência com a natureza. Ao afirmar que a infância, nessas condições, corre o risco de ser vivida como uma forma de confinamento, a autora problematiza práticas que transformam um direito conquistado em uma experiência de privação (TIRIBA, 2010). Essa crítica reforça a necessidade de repensar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil.

Dessa forma, garantir o brincar livre nos espaços externos implica reconhecer esses ambientes como territórios educativos fundamentais para a convivência

social e para o desenvolvimento integral da criança. Valorizar o brincar ao ar livre significa promover experiências que respeitem a infância, ampliem as possibilidades de interação e contribuam para a formação de sujeitos mais solidários, autônomos e sensíveis às relações com o outro e com o meio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções teóricas e dos documentos oficiais permitiu evidenciar que os espaços externos, quando compreendidos como parte integrante do projeto pedagógico da Educação Infantil, assumem um papel central na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Os resultados do estudo indicam convergência entre os autores analisados quanto à compreensão de que o contato com a natureza, o brincar livre e a organização intencional dos espaços externos constituem elementos fundamentais para uma educação que respeite a infância em sua totalidade.

Observou-se que os autores destacam os espaços externos como ambientes privilegiados de aprendizagem, nos quais as crianças desenvolvem competências físicas, emocionais, sociais e cognitivas de forma integrada. Menezes (2010) aponta que a organização adequada dos espaços amplia as possibilidades de exploração, pesquisa e autonomia infantil, evidenciando que o espaço não é neutro, mas um mediador das experiências educativas. Esse entendimento dialoga diretamente com os documentos oficiais, que reconhecem a infraestrutura e a organização dos ambientes como aspectos essenciais da qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2009).

Outro resultado relevante refere-se à relação entre infância e natureza como dimensão estruturante do desenvolvimento infantil. As análises evidenciam que o contato cotidiano com elementos naturais favorece o bem-estar emocional, o equilíbrio e a ampliação das experiências sensoriais das crianças. Tiriba (2006; 2010) contribui de forma significativa para essa discussão ao problematizar o afastamento das crianças da natureza e ao denunciar práticas educativas que restringem a liberdade e o brincar ao ar livre. A autora aponta que a limitação do acesso aos espaços externos compromete o direito da criança à natureza e pode transformar a experiência educativa em uma forma de confinamento.

No que se refere ao brincar livre, os resultados indicam que os espaços externos possibilitam experiências mais ricas de convivência social, cooperação e construção de vínculos. Monteiro e Rodrigues (2015) destacam que o parque escolar favorece a livre escolha das crianças, permitindo que construam enredos, experimentem o meio e aprendam por meio das interações. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de convivência, aspectos fundamentais do desenvolvimento integral.

Os documentos normativos analisados reforçam essas constatações ao estabelecerem diretrizes para a organização dos espaços externos nas instituições de Educação Infantil. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (BRASIL, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) evidenciam a necessidade de áreas externas amplas, diversificadas e com presença de elementos naturais, reconhecendo esses espaços como ambientes de aprendizagem e não apenas de recreação. Tais orientações dialogam com os referenciais teóricos ao reconhecerem o direito da criança ao brincar, à exploração e ao contato com a natureza.

A discussão dos resultados também revela a importância da intencionalidade pedagógica na utilização dos espaços externos. Embora os documentos e autores reconheçam o potencial educativo desses ambientes, destaca-se que sua efetividade depende da atuação consciente do educador. Planejar, observar e mediar as experiências das crianças nos espaços externos é fundamental para potencializar as aprendizagens que emergem do brincar e das interações, evitando que esses momentos sejam reduzidos a tempos de espera ou de controle.

Dessa forma, os resultados deste estudo evidenciam que a valorização dos espaços externos na Educação Infantil está diretamente relacionada à concepção de infância adotada pela instituição. Quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos, ativa e protagonista de suas aprendizagens, os espaços externos passam a ser compreendidos como territórios educativos essenciais, capazes de promover experiências significativas,

humanizadoras e integradas ao desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que os espaços externos desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Ao possibilitar o contato com a natureza, o brincar livre e as interações sociais, esses espaços contribuem para aprendizagens significativas, para o bem-estar e para a construção da autonomia infantil.

Conclui-se que valorizar os espaços externos implica reconhecer o direito da criança à natureza e à liberdade, superando práticas pedagógicas centradas no confinamento e na escolarização precoce. Torna-se necessário que educadores e gestores assumam uma postura comprometida com a organização intencional desses espaços, integrando-os ao currículo e às práticas cotidianas.

Assim, investir em ambientes externos ricos, diversificados e acessíveis significa promover uma Educação Infantil mais humana, democrática e alinhada às necessidades e potencialidades da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

FERNANDES, Odara de Sá. Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440. Acesso em: 18 dez. 2025.

MENEZES, Cláudia M. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil. In: Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 93-110.

MONTEIRO, J.; RODRIGUES, J. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. Zero a Seis, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 264-278, jul./dez. 2015.

TIRIBA, Léa. Infância, escola e natureza. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza: educação infantil e práticas pedagógicas junto à natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL COLONIAL: QUILOMBOS, REBELIÕES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

CAROLINA CESAR PASCHOAL

RESUMO
Este artigo analisa as múltiplas formas de resistência negra no Brasil colonial, enfocando as rebeliões escravas e a formação de quilombos como expressões fundamentais de agência e busca por liberdade coletiva. Partindo da premissa de que o sistema escravista foi um regime de violência e desumanização, o estudo demonstra como os sujeitos escravizados não foram passivos, mas protagonistas de estratégias que variavam de insubordinações cotidianas a rupturas sistêmicas. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica da história social, dialogando com autores como João José Reis, Flávio dos Santos Gomes e Beatriz Nascimento. Os resultados evidenciam que os quilombos, exemplificados por Palmares e Quariterê, funcionaram como sociedades alternativas que desafiaram a ordem colonial e preservaram o ethos africano através de "trincheiras simbólicas". Conclui-se que a resistência negra foi uma dimensão estrutural da vida colonial, cuja memória permanece como um alicerce vivo nas lutas contemporâneas por território, reconhecimento e combate ao racismo estrutural.

PALAVRAS-CHAVE: Resistência Negra; Quilombos; Brasil Colonial; Historiografia; Agência.

ABSTRACT
This article analyzes the multiple forms of Black resistance in colonial Brazil, focusing on slave rebellions and the formation of quilombos as fundamental expressions of agency and the pursuit of collective freedom. Based on the premise that the slave system was a regime of violence and dehumanization, the study demonstrates how enslaved subjects were not passive but protagonists of strategies ranging from daily insubordinations to systemic ruptures. Methodologically, the research is based on a bibliographic review of social history, engaging with authors such as João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, and Beatriz Nascimento. The results show that quilombos, exemplified by Palmares and Quariterê, functioned as alternative societies that challenged the colonial order and preserved the African ethos through "symbolic trenches". It concludes that Black resistance was a structural dimension of colonial life, whose memory remains a living foundation in contemporary struggles for territory, recognition, and the fight against structural racism.

KEYWORDS: Black Resistance; Quilombos; Colonial Brazil; Historiography; Agency.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a resistência negra no Brasil colonial, com foco nas rebeliões e nos quilombos como expressões de liberdade coletiva. O tema é relevante porque demonstra que a escravidão não foi apenas imposição e violência, mas também espaço de luta, criatividade e construção de alternativas. Ao abordar essa temática, pretende-se evidenciar que os africanos escravizados e seus descendentes não foram sujeitos passivos da opressão, mas protagonistas de estratégias variadas de resistência, que iam desde as pequenas insubordinações cotidianas até a formação de comunidades autônomas.

A resistência negra, portanto, não pode ser compreendida apenas como fuga ou revolta, mas como um processo histórico de afirmação de identidades, preservação cultural e construção de projetos coletivos. Entre essas formas, os quilombos se destacam como experiências de liberdade que desafiaram diretamente o sistema escravista. O Quilombo dos Palmares, em particular, tornou-se símbolo de luta e inspiração, por sua organização social, política e militar, reunindo milhares de pessoas em busca de autonomia e dignidade.

Segundo João José Reis (1996, p. 17),

"Os quilombos foram a forma mais duradoura e radical de contestação ao cativeiro, pois criaram sociedades alternativas que afrontaram diretamente o poder colonial e garantiram, por meio da coletividade, a manutenção da liberdade

conquistada."

Esse entendimento ajuda a compreender que a luta quilombola não foi um fenômeno marginal, mas central para a dinâmica da sociedade colonial.
O presente trabalho tem como objetivo compreender as estratégias de resistência escrava e destacar o papel dos quilombos, sobretudo Palmares, como experiências históricas que marcaram a formação social brasileira. Busca se também analisar as rebeliões negras no período colonial e sua contribuição para a consolidação de uma memória de resistência que perdura até os dias atuais. Nesse sentido, como ressalta Flávio dos Santos Gomes (2021, p. 45),

"A resistência negra no Brasil colonial não se limitou às fugas, mas envolveu a construção de redes, a preservação da cultura africana e a formulação de novas sociabilidades que apontavam para outros mundos possíveis."

Metodologicamente, a pesquisa se apoia em bibliografia especializada da história social e da historiografia brasileira, dialogando com autores como João José Reis, Flávio dos
Santos Gomes, Beatriz Nascimento, entre outros que contribuíram para o estudo das resistências escravas e quilombolas. O recorte temporal abrange os séculos XVI ao XVIII, período em que o sistema escravista se consolidou e em que surgiram diversas experiências de luta coletiva.
Assim, a investigação pretende não apenas descrever episódios de resistência, mas refletir sobre sua importância histórica e simbólica, ressaltando como esses movimentos contribuíram para moldar a sociedade brasileira e continuam a inspirar lutas contemporâneas por liberdade, igualdade e reconhecimento cultural.

O SISTEMA ESCRAVISTA NO BRASIL COLONIAL

O regime escravista foi um dos pilares centrais da formação social, econômica e política do Brasil colonial. A partir do século XVI, o tráfico transatlântico de africanos trouxe milhões de homens, mulheres e crianças para trabalharem compulsoriamente em engenhos, lavouras, atividades urbanas e na mineração.
A escravidão, entretanto, não deve ser compreendida apenas como um sistema econômico, mas também como um projeto de dominação que visava controlar corpos, apagar identidades e anular culturas.
Como destaca João José Reis (1996, p. 18),

"A escravidão foi, sem dúvida, o sistema mais violento e desumanizador já experimentado no Brasil. Não se tratava apenas de exploração econômica, mas de um regime de controle social, que impunha aos cativos a perda de laços familiares, de referências culturais e até da própria condição de humanidade."

A escravidão colonial brasileira foi marcada pela brutalidade, mas também pela resistência constante. Os castigos físicos, a vigilância severa e a separação de famílias eram estratégias empregadas pelos senhores para tentar garantir a submissão. Contudo, ao mesmo tempo, os escravizados desenvolveram formas de enfrentamento, desde a sabotagem no trabalho até a formação de redes comunitárias.
A economia colonial, voltada sobretudo para a produção de açúcar nos engenhos nordestinos, não pode ser dissociada da escravidão africana. Flávio dos Santos Gomes (2021) lembra que os africanos não foram apenas "mão de obra", mas agentes históricos que transformaram o Brasil. Ele enfatiza que,
"Os escravizados trouxeram consigo línguas, saberes agrícolas, técnicas de mineração, religiosidades e práticas culturais que se entrelaçaram à sociedade colonial. A escravidão, portanto, não foi apenas imposição; foi também um campo de disputas, no qual os africanos reinventaram identidades e construíram alternativas diante da violência." (GOMES, 2021, p. 47).

Esse processo evidencia que a escravidão não pode ser vista de forma unilateral. De um lado, sustentava-se uma ordem econômica e social baseada na exploração. De outro, havia resistência continua, explícita ou velada, que se manifestava nas relações cotidianas. Como observa Beatriz Nascimento (apud RATTS, 2006), a própria ideia de quilombo surge como resposta política à violência colonial, articulando fuga, territorialidade e memória

coletiva.
Portanto, compreender o sistema escravista brasileiro é também entender o terreno no qual floresceram diversas formas de resistência negra. A violência, longe de anular a humanidade dos cativos, impulsionou a criação de novas formas de sociabilidade e luta, que marcaram profundamente a história do Brasil colonial.

FORMAS DE RESISTÊNCIA NEGRA

A escravidão no Brasil colonial foi marcada por violência extrema, mas também pela persistente capacidade de resistência das populações negras. Essa resistência assumiu diversas formas, desde ações individuais até movimentos coletivos, revelando que a vida escravizada jamais foi de completa submissão. Fugir, insurgir-se, preservar tradições e organizar quilombos foram estratégias que deram novos sentidos à existência e abriram brechas no rígido sistema escravista. Entre as manifestações de enfrentamento, destacaram-se as fugas e as rebeliões armadas. Muitas delas ocorreram em engenhos e áreas rurais, como observa João José Reis (1992), ao estudar revoltas no Recôncavo baiano, "Os levantes não foram episódios isolados, mas expressões de uma resistência coletiva, planejada e compartilhada entre homens e mulheres que buscavam, em conjunto, romper com a opressão escravista." (REIS, 1992, p. 27). Outro aspecto fundamental foi a resistência cultural, que garantiu a preservação de valores africanos no Brasil. A manutenção de línguas, músicas, religiões e culinárias foi uma forma de afirmar identidades em meio ao processo de desumanização. Gomes (2021) destaca que essas práticas foram trincheiras simbólicas contra o apagamento cultural, permitindo que a memória africana atravessasse séculos e se enraizasse no cotidiano colonial.
As mulheres negras tiveram papel de protagonismo nesse processo. Elas não apenas atuaram em revoltas e fugas, mas também foram guardiãs de tradições e líderes comunitárias. Como ressalta Silva (2022, p. 41),

"Foram elas as guardiãs de saberes, articuladoras de fugas e lideranças em comunidades negras livres, desempenhando papel central na continuidade cultural africana no Brasil."

Assim, a resistência negra deve ser entendida não como exceção, mas como dimensão estrutural da vida escravizada. Ela estava presente no cotidiano, nos pequenos gestos de recusa, e em grandes movimentos coletivos, como os quilombos. A luta pela liberdade, nesse sentido, foi parte constitutiva da história do Brasil colonial e um dos alicerces da memória da população negra.

DINÂMICAS DE RESISTÊNCIA E AGÊNCIA NEGRA NO BRASIL COLONIAL

A historiografia contemporânea, ao romper com as narrativas tradicionais de passividade, consolidou a compreensão de que o sistema colonial foi permanentemente tensionado pela agência negra. A resistência não deve ser interpretada como um fenômeno episódico ou reativo, mas como uma constante dialética constitutiva da própria sociedade colonial: onde o aparato estatal e a elite senhorial impunham a reificação do sujeito (transformando-o em mercadoria), as populações africanas e seus descendentes respondiam com sofisticadas táticas de reexistência.
Essas estratégias operavam em um espectro multidimensional que abrangia desde a micropolítica do cotidiano — manifesta em sabotagens, negociações de pecúlio e preservação de laços de parentesco — até rupturas sistêmicas definitivas, como as insurreições armadas. A escravidão, portanto, não foi apenas um regime econômico de exploração, mas um campo de disputas permanentes no qual os africanos reinventaram identidades e construíram alternativas políticas diante da violência estrutural.
Nesse cenário, a resistência assume um caráter de afirmação ontológica. Ao manterem vivas suas línguas, religiosidades e saberes técnicos, os escravizados transformaram a cultura em uma "trincheira simbólica", impedindo o apagamento de sua subjetividade e subvertendo o projeto de dominação que visava anular sua humanidade. Assim, a agência negra não apenas garantiu a sobrevivência física dos sujeitos, mas foi o motor que possibilitou a formulação de novas sociabilidades e projetos coletivos de liberdade que apontavam para outros mundos possíveis.

O ESPECTRO DA INSURGÊNCIA: DAS FUGAS AOS LEVANTES

As fugas e as rebeliões armadas não constituíram meros atos de desespero, mas representaram o desafio mais contundente à lógica de reificação da propriedade privada humana. No ecossistema dos engenhos e zonas rurais, essas ações funcionavam como vetores de desestabilização da previsibilidade econômica e da ordem produtiva da metrópole. A insurgência, portanto, atacava o sistema em seu núcleo vital: a manutenção do capital imobilizado em corpos escravizados.

Conforme analisa João José Reis (1992) ao investigar a complexidade das revoltas no Recôncavo baiano:

"Os levantes não foram episódios isolados, mas expressões de uma resistência coletiva, planejada e compartilhada entre homens e mulheres que buscavam, em conjunto, romper com a opressão escravista." (REIS, 1992, p. 27).

Sob essa perspectiva, as insurreições desconstroem o mito da "violência cega". Eram, em rigor, movimentos articulados que demandavam uma sofisticada inteligência logística, redes de comunicação trans-senzalas e, fundamentalmente, sincretismos táticos entre etnias africanas distintas. Essa convergência de saberes e estratégias, unificada pelo imperativo da liberdade, transformava a diversidade étnica em uma força política capaz de engendrar projetos coletivos de autonomia que desafiavam frontalmente a hegemonia colonial.

A DIALÉTICA DA REEXISTÊNCIA: CULTURA E COTIDIANO COMO ATO POLÍTICO

No cenário de desumanização imposto pelo regime escravista, a resistência negra configurou-se como uma dialética da reexistência. Este conceito pressupõe que o simples ato de existir plenamente — preservando afetos, ritos e memórias — constituía uma forma de insurgência contra a reificação, ou seja, a tentativa sistemática de converter o ser humano em "coisa" ou mera mercadoria. Sob essa ótica, a cultura não era um adereço, mas uma "trincheira simbólica" fundamental para a manutenção da integridade psíquica e social do escravizado.

Essa resistência operava por meio de diversos mecanismos como, afirmação ontológica: A manutenção de cosmogonias, línguas e religiosidades funcionava como uma recusa à identidade de "peça" mercadológica, permitindo que o escravizado retomasse sua condição de sujeito histórico. Micropolítica do Cotidiano: A resistência estava entranhada nos pequenos gestos de recusa, na preservação de culinárias e músicas, e na formulação de novas sociabilidades que apontavam para mundos possíveis fora do controle senhorial. Redes de Solidariedade: A construção de laços de parentesco e redes comunitárias servia como contraponto à violência que visava anular laços familiares e referências culturais. Agência e Reinvenção: Os africanos e seus descendentes não foram apenas mão de obra, mas agentes históricos que trouxeram saberes técnicos e agrícolas, reinventando identidades no campo de disputas da sociedade colonial.

Portanto, a reexistência demonstra que a vida escravizada jamais foi de completa submissão. Ao articular territorialidade, memória coletiva e práticas culturais, as populações negras transformaram o Brasil colonial em um espaço de constante tensão, onde a luta pela dignidade era inseparável da sobrevivência diária. Essa dinâmica estrutural evidencia que a liberdade não foi um evento tardio, mas um projeto coletivo construído em cada fresta do sistema escravista.

RESISTÊNCIA CULTURAL COMO TRINCHEIRA ONTOLÓGICA

A resistência cultural no Brasil colonial deve ser compreendida como uma trincheira ontológica de proporções profundas, transcendendo o mero embate físico para se consolidar como uma disputa pela própria essência do ser. Em um sistema escravista cuja espinha dorsal era a reificação — o esforço sistemático e institucional de converter a subjetividade africana em "peça" mercadológica desprovida de história —, a manutenção do ethos e das cosmogonias ancestrais configurou-se como uma recusa radical à desumanização. Conforme assevera Gomes (2021), essas práticas não eram meros resquícios folclóricos, mas sim ferramentas de preservação subjetiva que permitiam ao escravizado romper com a condição de objeto para reassumir sua

posição como sujeito histórico.
Essa resistência operava em uma camada onde a preservação de línguas, ritmos, culinárias e práticas religiosas funcionava como um código de pertencimento e uma estratégia de sobrevivência psíquica contra o apagamento cultural planejado. Ao articular a territorialidade simbólica e a memória coletiva, os africanos e seus descendentes transformaram o cotidiano colonial em um campo de forças permanentemente tensionado, onde a subjetividade era o último reduto de liberdade inalienável. Assim, a cultura atuava como o alicerce fundamental para a agência política; sem a salvaguarda dessa integridade ontológica, as insurreições e a complexa organização dos quilombos não teriam terreno para florescer. A memória africana, ao enraizar-se de forma indelével no cotidiano, provou que a escravidão, embora violenta e totalizante em suas intenções, foi incapaz de anular a humanidade e a capacidade de reinvenção daqueles que, sob o signo da dor, forjaram novas e resilientes sociabilidades.

PROTAGONISMO FEMININO E REDES DE CUIDADO

A densidade analítica da agência negra é significativamente ampliada ao observarmos o papel das mulheres escravizadas e libertas, cuja atuação subverteu a interseccionalidade da dupla opressão de raça e de gênero. Elas operaram em frentes multidisciplinares que desafiavam a lógica de isolamento imposta pelo sistema, atuando na economia urbana, na articulação política e, primordialmente, na manutenção da vida e da dignidade. Conforme ressalta Silva (2022, p. 41):

"Foram elas as guardiãs de saberes, articuladoras de fugas e lideranças em comunidades negras livres, desempenhando papel central na continuidade cultural africana no Brasil.".

As mulheres negras constituíram-se como as principais arquitetas das redes de solidariedade e de parentesco fictício. Esses laços, forjados fora dos registros oficiais, eram essenciais para a sobrevivência psíquica e física no interior do sistema escravista, reestruturando famílias fragmentadas pelo tráfico.
No ambiente urbano, o fenômeno das negras de ganho conferiu-lhes uma mobilidade espacial e financeira estratégica. Através do pequeno comércio, elas não apenas garantiam a subsistência de suas comunidades, mas frequentemente financiavam cartas de alforria e proviam o suporte logístico para insurreições. Esse protagonismo demonstra que a liderança feminina foi o sustentáculo que permitiu à cultura africana atravessar séculos, transformando saberes ancestrais em ferramentas de sobrevivência e emancipação política no cotidiano colonial.

PAPEL DAS NEGRAS DE GANHO: ÊNFASE NA MOBILIDADE URBANA E NO PODER FINANCEIRO COMO BRAÇOS DA RESISTÊNCIA POLÍTICA E ECONÔMICA.

A atuação das negras de ganho no cenário urbano colonial representou uma das mais sofisticadas formas de subversão das estruturas de controle escravista, articulando mobilidade espacial e autonomia financeira como ferramentas de insurgência política. Ao circularem pelas ruas das cidades para comercializar produtos e serviços, essas mulheres rompiam com o isolamento doméstico e estabeleciam-se como nós vitais de uma rede de comunicação e trocas que extrapolava a vigilância senhorial. Esse trânsito livre permitia não apenas a circulação de mercadorias, mas também a difusão de informações estratégicas, o que as tornava peças-chave na articulação de fugas e no suporte logístico a comunidades quilombolas.
Do ponto de vista econômico, a prática do ganho possibilitava a acumulação de pecúlio, transformando o pequeno comércio em um braço de resistência financeira capaz de viabilizar a compra de alforrias e o financiamento de revoltas. Como ressalta Silva (2022), essas mulheres desempenharam um papel central na continuidade cultural africana, utilizando sua posição econômica para sustentar irmandades e redes de solidariedade que garantiam a sobrevivência física e espiritual da população negra. Assim, o protagonismo das negras de ganho desconstrói a lógica da passividade, revelando que a economia urbana colonial foi permanentemente tensionada por uma agência feminina que utilizava o capital e a mobilidade para corroer, por dentro, as bases do sistema de dominação.

QUILOMBOS COMO ESPAÇO DE LIBERDADE

Entre as múltiplas formas de resistência negra, os quilombos ocuparam lugar central como experiências de liberdade coletiva no Brasil colonial. Longe de serem apenas refúgios de fugitivos, representaram sociedades alternativas, organizadas a partir de práticas políticas, econômicas e culturais próprias, que confrontavam diretamente a ordem escravista.

O mais conhecido deles, o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga (atual Alagoas), chegou a reunir milhares de habitantes entre os séculos XVII e XVIII. Sua estrutura era complexa, com formas de liderança política, organização militar e sistemas de produção agrícola comunitária. Como afirma Ferreira (2020, p. 66):

"Palmares não foi apenas um esconderijo, mas a materialização de um projeto de liberdade. Ali se forjava a superação da colonialidade moderna, ao propor uma sociedade baseada na cooperação, na diversidade cultural e na recusa à ordem escravista."

A importância de Palmares não está apenas na sua longevidade, mas no seu significado simbólico. Almeida (2021, p. 15) aponta que,

"Palmares tornou-se símbolo pedagógico de resistência, transmitindo às gerações seguintes a ideia de que era possível enfrentar o sistema escravista e construir alternativas de existência fora do controle colonial."

Entretanto, a experiência quilombola não se restringiu a Palmares. Diversos outros quilombos espalharam-se pelo território brasileiro, demonstrando que a luta por liberdade era ampla e articulada. Um exemplo marcante é o Quilombo de Quariterê, no Mato Grosso, liderado por Teresa de Benguela no século XVIII. Sob sua liderança, a comunidade resistiu por décadas, combinando estratégias de defesa militar com a preservação de tradições africanas e indígenas.

Da mesma forma, quilombos como os de Camamu, na Bahia, mostraram a vitalidade dessas comunidades em diferentes regiões, reforçando a ideia de que a resistência negra foi um fenômeno enraizado em todo o território colonial.

Assim, os quilombos devem ser compreendidos não apenas como espaços de refúgio, mas como projetos políticos de liberdade. Neles, homens e mulheres negros reinventaram formas de viver, trabalhar e se relacionar, criando experiências de autonomia que desafiaram diretamente o poder colonial.

MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA

A memória dos quilombos ultrapassa o período colonial e permanece viva nas lutas contemporâneas das comunidades quilombolas por território, reconhecimento e identidade. Longe de serem apenas registros históricos, os quilombos se tornaram referências simbólicas de resistência e liberdade que continuam a inspirar movimentos sociais e culturais no Brasil. No campo do direito e da política, essa memória ganha força na luta pelo reconhecimento das terras quilombolas. Brito (2020, p. 88) observa que,

"As comunidades quilombolas contemporâneas enfrentam sérios desafios diante da lentidão dos processos de titulação de terras e das pressões do agronegócio. Contudo, a resistência dessas comunidades reafirma os vínculos com a luta ancestral, demonstrando que a memória quilombola não se restringe ao passado, mas constitui uma prática viva de identidade e sobrevivência."

Além da luta política, há também a construção de uma memória social que reposiciona os quilombos na historiografia brasileira. Durante muito tempo, predominou a interpretação colonial e imperial que via os quilombos como desordem, ameaça e criminalidade. Foi somente a partir do século XX, especialmente com o fortalecimento da história social, que surgiram novas leituras que destacaram o protagonismo dos escravizados e a importância dos quilombos como experiências de liberdade.

Nesse sentido, Harder Reis (2025, p. 112) argumenta que,

"As revoltas escravas e os quilombos devem ser entendidos como parte de uma guerra afro-atlântica, conectando o Brasil a movimentos de resistência que atravessaram o Atlântico e colocaram em

xeque o sistema colonial em diferentes regiões das Américas."

A revisão historiográfica, impulsionada por autores como João José Reis, Flávio dos Santos Gomes e Beatriz Nascimento, trouxe novas perspectivas, revelando que os quilombos não foram apenas episódios de fuga, mas experiências de construção de alternativas políticas e sociais. Assim, a historiografia atual reconhece os quilombos como símbolos da luta negra e como elementos estruturantes da identidade brasileira.
Portanto, a memória e a historiografia dos quilombos mostram que a resistência negra não pertence apenas ao passado. Ela se renova no presente, reafirmando a continuidade das lutas por liberdade, igualdade e justiça, e apontando para o futuro como inspiração para novos caminhos de resistência coletiva.

CONCLUSÃO

As rebeliões e os quilombos demonstram que a resistência negra foi motor essencial da história colonial brasileira. Muito além de respostas pontuais à violência, essas experiências configuraram verdadeiros projetos de liberdade, coletividade e autonomia, que desafiavam a lógica escravista e antecipavam ideais de justiça social que ainda hoje ecoam.
Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que a escravidão não pode ser compreendida apenas como imposição e submissão, mas como um campo de disputas, no qual homens e mulheres negros reivindicaram sua humanidade por meio de diferentes formas de enfrentamento. A resistência se manifestou em atos cotidianos, em rebeliões armadas e, sobretudo, na construção de quilombos, sociedades alternativas que afirmavam a possibilidade de um outro mundo dentro da ordem colonial.
O Quilombo dos Palmares, assim como Quariterê, Camamu e tantos outros, mostraram que a luta negra não se limitava à fuga, mas envolvia a construção de comunidades organizadas, com lideranças, sistemas de produção, defesa militar e preservação cultural. Essas experiências reafirmaram a centralidade da resistência para a formação social brasileira e para a memória coletiva do povo negro.
A historiografia, que por muito tempo reduziu os quilombos a expressões de desordem, passou a reconhecê-los como símbolos de luta e liberdade. Autores como João José Reis, Flávio dos Santos Gomes e Beatriz Nascimento demonstraram que a resistência quilombola não foi marginal, mas estrutural, e que seu legado permanece vivo na luta contemporânea por território, reconhecimento e igualdade racial.
Atualmente, as comunidades quilombolas existentes, assim como os movimentos sociais negros, mantêm acesa essa memória de resistência, conectando o passado ao presente e projetando horizontes de transformação. Estudar essa trajetória, portanto, é reafirmar o protagonismo do povo negro na história do Brasil, reconhecendo sua contribuição fundamental para a construção da sociedade brasileira.
Conclui-se, assim, que a resistência negra no Brasil colonial não pertence apenas ao passado. Ela é força viva que inspira as lutas atuais contra o racismo estrutural, pela valorização da cultura afro-brasileira e pela conquista de direitos sociais. Mais do que um objeto de estudo, os quilombos e as rebeliões são legados de esperança, coragem e liberdade, capazes de orientar a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. O "jogo da resistência no Brasil colonial": o uso de Palmares para pedagogia de resistência. Revista UFG, v. 20, n. 3, 2021.

BRITO, M. Quilombos no Brasil e direitos socioambientais na América Latina. Revista de Direito Público, v. 17, n. 3, 2020.

FERREIRA, A. B. Os Quilombos e a superação da colonialidade moderna. Virtuajus, v. 6, n. 1, 2020.

FREITAS, J. L. Quilombos e a resistência negra no Brasil: um estudo de representações sociais. Psicologia e Saber Social, v. 11, n. 1, 2022.

GOMES, F. Resistência negra no Brasil colonial: das senzalas aos quilombos. Anais do Congresso de História Social, UEL, 2021.

HARDER REIS, Arthur. Revoltas escravas no Atlântico Revolucionário: "uma guerra afro-atlântica". Faces da História, v. 11, n. 2, 2025.

REIS, João José. Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos. Afro-Ásia, Salvador, n. 15, 1992.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. Revista USP, n. 28, p. 14–39, 1996.

SILVA, M. A. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. Revista Kwanissa, v. 5, n. 2, 2022.

OUVIR, RECONTAR, IMAGINAR: A ORALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA

RESUMO
O presente artigo examina a oralidade como prática pedagógica estruturante na Educação Infantil, concebendo-a não apenas como habilidade comunicativa, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, da formação cultural e da organização do pensamento infantil. Fundamentado em referenciais teóricos da tradição histórico-cultural e dialógica, como Vygotsky, Bakhtin, Wallon e Benjamin, bem como nos documentos normativos brasileiros, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo problematiza as experiências de ouvir, recontar e imaginar como processos formativos interdependentes que articulam linguagem, cognição, afetividade e socialização. Organizado em cinco eixos analíticos, o texto aborda a oralidade sob a perspectiva da mediação simbólica, analisa o papel da escuta na constituição do sujeito, discute o reconto como exercício de memória, autoria e produção de sentidos, investiga a imaginação como função psicológica superior e, por fim, reflete sobre a intencionalidade pedagógica na organização das práticas discursivas na Educação Infantil. Defende-se que a oralidade, compreendida como prática dialógica, culturalmente situada e pedagogicamente mediada, amplia repertórios simbólicos, fortalece a participação ativa da criança nos contextos educativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar, narrar e recriar o mundo por meio da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Educação Infantil; Escuta pedagógica; Reconto; Imaginação; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This article examines orality as a structuring pedagogical practice in Early Childhood Education, conceiving it not only as a communicative skill, but as a constitutive dimension of human development, cultural formation, and the organization of children's thinking. Based on theoretical frameworks from the historical-cultural and dialogical tradition, such as Vygotsky, Bakhtin, Wallon, and Benjamin, as well as Brazilian normative documents, with emphasis on the National Common Curricular Base (BNCC), the study problematizes the experiences of listening, retelling, and imagining as interdependent formative processes that articulate language, cognition, affectivity, and socialization. Organized into five analytical axes, the text addresses orality from the perspective of symbolic mediation, analyzes the role of listening in the constitution of the subject, discusses retelling as an exercise of memory, authorship, and production of meaning, investigates imagination as a higher psychological function, and finally, reflects on pedagogical intentionality in the organization of discursive practices in Early Childhood Education. It is argued that orality, understood as a dialogical, culturally situated, and pedagogically mediated practice, expands symbolic repertoires, strengthens the child's active participation in educational contexts, and contributes to the formation of individuals capable of interpreting, narrating, and recreating the world through language.

KEY-WORDS: Orality; Early Childhood Education; Pedagogical Listening; Storytelling; Imagination; Child Development.

INTRODUÇÃO

A oralidade configura-se como uma das primeiras e mais significativas formas de inserção da criança no universo cultural, constituindo-se como mediação entre sujeito e mundo, entre experiência vivida e significação compartilhada. Desde os primeiros contatos com a linguagem, ainda no âmbito das interações familiares e comunitárias, a criança é envolvida por enunciados, narrativas, cantigas e diálogos que estruturam sua percepção da realidade e organizam sua vida psíquica. Antes mesmo da apropriação do sistema de escrita, é pela escuta atenta, pela participação em conversas e pela experiência narrativa que a criança elabora sentidos, constrói memórias e articula pensamento e emoção. Nesse horizonte, a Educação Infantil assume função for-

mativa de grande alcance ao reconhecer a linguagem oral não como preparação para a alfabetização, mas como campo de aprendizagem em si mesmo e como direito fundamental de desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular reafirma que as crianças aprendem nas interações e nas brincadeiras, assegurando-lhes direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38). Entre tais direitos, a expressão por meio das múltiplas linguagens ocupa posição central, sendo a oralidade compreendida como prática social que envolve narrativas, relatos de experiências, rodas de conversa, argumentações iniciais e escuta ativa. Ao situar a linguagem oral nesse campo ampliado de experiências, o documento desloca concepções reducionistas que a tratam como habilidade técnica e a reconhece como prática cultural e relacional, atravessada por valores, identidades e modos de pertencimento. A oralidade, assim, passa a ser entendida como espaço de produção de sentidos e de participação social, no qual a criança se posiciona, negocia significados e constrói sua identidade discursiva.

Sob o aporte da teoria histórico-cultural, especialmente nas formulações de Vygotsky, compreende-se que a linguagem não apenas traduz o pensamento, mas o constitui e o reorganiza qualitativamente. Conforme o autor, "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (VYGOTSKY, 2001, p. 409), indicando que a palavra é unidade dinâmica entre dimensão interna e social da consciência. Ao participar de práticas discursivas mediadas, a criança internaliza significados historicamente produzidos e, simultaneamente, transforma-os em instrumentos de elaboração subjetiva. Investir na oralidade, portanto, implica favorecer processos de significação que estruturam o desenvolvimento cognitivo, ampliam repertórios culturais e fortalecem vínculos afetivos, uma vez que linguagem e emoção se entrelaçam na constituição do sujeito.

Dessa perspectiva, analisar a oralidade como prática pedagógica na Educação Infantil exige compreendê-la como experiência dialógica, culturalmente situada e intencionalmente organizada pelo professor. O tripé ouvir, recontar e imaginar revela-se como eixo articulador de experiências formativas que promovem autoria, memória cultural e participação ativa. Ao ouvir narrativas, a criança se insere em tradições simbólicas; ao recontá-las, exerce autoria e reorganiza sentidos; ao imaginar, projeta possibilidades e amplia horizontes de compreensão. Assim, este artigo propõe discutir a oralidade como prática pedagógica estruturante, capaz de sustentar processos de humanização e de formação integral na primeira etapa da educação básica.

A ORALIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURA

A teoria histórico-cultural compreende a linguagem como instrumento simbólico por meio do qual o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais. Em tal perspectiva, o desenvolvimento humano não é entendido como processo exclusivamente biológico, mas como construção histórica mediada por signos culturalmente produzidos. Vygotsky afirma que a palavra representa a unidade viva entre pensamento e linguagem, destacando que "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (VYGOTSKY, 2001, p. 409). Nessa direção, a oralidade na infância não pode ser reduzida a etapa preliminar da alfabetização, mas deve ser reconhecida como campo estruturante da organização da consciência, pois é por meio das interações verbais que a criança internaliza significados, reorganiza experiências e elabora formas próprias de compreender o mundo.

As interações verbais estabelecidas na Educação Infantil constituem-se, assim, como espaço privilegiado de mediação simbólica. Ao dialogar com adultos e pares, a criança participa de práticas sociais que ampliam seu repertório linguístico e cultural, internalizando modos de argumentar, narrar e explicar. Conforme Vygotsky (2007, p. 97), é na interação social que se delineia a zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança, com apoio do outro mais experiente, realiza aprendizagens que posteriormente se consolidam de forma autônoma. A oralidade, nesse contexto, não apenas expressa saberes já adquiridos, mas impulsiona novos níveis de elaboração cognitiva, configurando-se como motor do desenvolvimento.

Sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, a linguagem é essencialmente interação,

marcada pela presença de múltiplas vozes que se entrecruzam em cada enunciado. O autor ressalta que toda enunciação está situada em um contexto social específico e responde a outras vozes que a antecedem (BAKHTIN, 2011, p. 261). A criança, ao participar de práticas discursivas na escola, insere-se nesse fluxo de vozes sociais, apropriando-se de gêneros discursivos, entonações e formas expressivas que refletem sua inserção na cultura. Assim, a oralidade assume caráter relacional, constituindo-se como processo dinâmico de produção de sentidos e negociação de significados.

A constituição do sujeito, nesse processo, envolve dimensões afetivas e sociais que se entrelaçam com a linguagem. Wallon (2007, p. 122) evidencia que emoção e pensamento não se desenvolvem de maneira dissociada, sendo a expressão verbal profundamente marcada pelas vivências afetivas. Na Educação Infantil, as rodas de conversa, as narrativas compartilhadas e os momentos de reconto possibilitam que a criança expresse sentimentos, organize conflitos internos e construa identidade por meio da palavra. A oralidade, portanto, articula cognição e afetividade, favorecendo a formação integral do sujeito.

Além disso, a linguagem oral estabelece pontes entre memória individual e memória coletiva. Walter Benjamin, ao refletir sobre a tradição narrativa, afirma que a narrativa transmite experiências acumuladas ao longo do tempo, constituindo uma comunidade de sentido entre gerações (BENJAMIN, 1994, p. 205). Ao ouvir histórias, lendas e relatos, a criança insere-se em uma cadeia cultural que ultrapassa o presente imediato, apropriando-se de saberes e valores historicamente construídos. A oralidade, nesse sentido, atua como veículo de preservação e recriação da cultura, permitindo que a experiência humana seja compartilhada e ressignificada.

Diante dessas considerações, a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer a oralidade como dimensão estruturante do desenvolvimento humano. Ao organizar contextos de diálogo significativo, o educador exerce função mediadora, criando condições para que a criança avance em sua capacidade de narrar, argumentar e imaginar. A oralidade, compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural, ultrapassa o âmbito da comunicação imediata e consolida-se como espaço de produção simbólica, formação identitária e participação social, constituindo-se como fundamento da experiência

ESCUTA E FORMAÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta, no contexto da Educação Infantil, ultrapassa a dimensão funcional da recepção auditiva e se configura como ato pedagógico intencional, ético e relacional. Escutar implica reconhecer a criança como sujeito de linguagem, portadora de experiências, hipóteses e interpretações acerca do mundo. Trata-se de um posicionamento profissional que envolve atenção, disponibilidade e abertura para acolher a palavra infantil em sua singularidade. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que as crianças têm direito à participação ativa nos contextos educativos, sendo a escuta sensível elemento constitutivo desse dir[illegible] 2017, p. 39). Ao assegurar espaços em que a criança possa falar e ser ouvida, a instituição educativa afirma sua condição de protagonista nos processos de aprendizagem.

Sob a perspectiva das pedagogias participativas, especialmente aquelas desenvolvidas na experiência de Reggio Emilia, a escuta assume estatuto epistemológico. Rinaldi (2012, p. 124) sustenta que escutar significa atribuir valor às ideias da criança, reconhecendo-a como produtora de cultura e conhecimento. Nesse sentido, a escuta não se limita à coleta de falas, mas constitui prática investigativa que orienta o planejamento pedagógico, permitindo que o currículo emerja das perguntas, teorias e interesses infantis. Ao escutar, o educador também se coloca em posição de aprendiz, instaurando relação dialógica que desloca hierarquias rígidas e favorece a construção coletiva de sentidos.

No plano do desenvolvimento psicológico, a escuta qualificada contribui para a constituição da subjetividade. Ao encontrar interlocutores que validam suas narrativas, a criança aprende a organizar pensamentos, a estruturar argumentos e a refletir sobre suas próprias experiências. Esse processo fortalece a consciência de si e amplia a capacidade de simbolização. Quando a palavra infantil

é legitimada, a criança percebe que sua voz possui lugar social, o que repercute diretamente na formação da autoestima e na confiança comunicativa. Assim, a escuta configura-se como condição para que a oralidade se desenvolva de maneira significativa e consistente.

Henri Wallon destaca que a expressão verbal está profundamente vinculada à vida afetiva, sendo mediada pelas relações estabelecidas no ambiente social (WALLON, 2007, p. 135). A qualidade da escuta oferecida pelo adulto influencia diretamente a segurança emocional da criança, pois é na relação que ela encontra sustentação para expressar dúvidas, medos e descobertas. Ambientes marcados por interrupções constantes, desvalorização ou indiferença tendem a inibir a participação oral, enquanto contextos acolhedores e atentos favorecem a ampliação da linguagem e a construção de vínculos de confiança. A escuta, portanto, articula dimensão cognitiva e afetiva, integrando desenvolvimento intelectual e emocional.

Desse modo, compreender a escuta como prática pedagógica significa reconhecê-la como fundamento da formação do sujeito na Educação Infantil. Longe de representar postura passiva, a escuta demanda intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético com a infância. Ao legitimar a criança como interlocutora ativa, o educador promove experiências de participação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento. A escuta, assim concebida, constitui-se como eixo estruturante da oralidade e como condição indispensável para que a escola se consolide como espaço democrático de produção de sentidos e de reconhecimento da voz infantil.

O RECONTO COMO EXERCÍCIO DE MEMÓRIA, AUTORIA E SIGNIFICAÇÃO

O reconto, no âmbito da Educação Infantil, configura-se como prática pedagógica de elevada potência formativa, na medida em que articula memória, compreensão, imaginação e produção de sentidos em um mesmo movimento discursivo. Ao recontar uma história ouvida, a criança não realiza simples reprodução linear do enredo original; ela seleciona acontecimentos, reorganiza sequências, enfatiza personagens e, sobretudo, inscreve sua marca subjetiva na narrativa. Esse processo implica operação cognitiva complexa, pois envolve rememorar, interpretar e recriar, mobilizando recursos linguísticos e simbólicos que evidenciam a internalização de significados culturalmente compartilhados.

Walter Benjamin, ao refletir sobre a natureza da narrativa, afirma que narrar é compartilhar experiência e que cada narrador imprime na história vestígios de sua própria vivência (BENJAMIN, 1994, p. 213). Tal compreensão permite reconhecer que, no reconto infantil, a narrativa deixa de ser mera transmissão de conteúdo para tornar-se espaço de autoria emergente. Quando a criança modifica o desfecho, altera a entonação de um personagem ou acrescenta detalhes inexistentes na versão original, ela demonstra não apenas compreensão do texto ouvido, mas capacidade de apropriação criativa. O reconto, nesse sentido, revela-se como território em que memória coletiva e experiência individual se entrelaçam, produzindo novas camadas de significação.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky destaca que a linguagem interior se desenvolve a partir das interações sociais e da linguagem externa (VYGOTSKY, 2001, p. 423). O reconto pode ser compreendido, portanto, como movimento de transição entre a escuta socialmente mediada e a elaboração autônoma do discurso. Ao transformar a narrativa ouvida em narrativa própria, a criança reorganiza internamente os significados e os expressa segundo sua estrutura de pensamento em desenvolvimento. Esse processo contribui para o fortalecimento das funções psicológicas superiores, especialmente aquelas relacionadas à memória voluntária, à atenção e ao planejamento discursivo.

Do ponto de vista linguístico, o reconto favorece a ampliação do vocabulário, a consolidação de estruturas sintáticas e a organização temporal do discurso. Ao ordenar acontecimentos em sequência coerente, a criança exercita noções de anterioridade, simultaneidade e causalidade, estruturando relações lógicas entre fatos e ações. Esse exercício narrativo contribui para a formação de competências discursivas que serão fundamentais em etapas posteriores da escolarização, sem que se reduza a prática a finalidade preparatória. Trata-se, antes, de reconhecer que a organização narrativa cons-

titui dimensão estruturante do pensamento.
Além disso, o reconto fortalece vínculos culturais ao permitir a circulação de histórias tradicionais, contos populares, lendas e narrativas contemporâneas no cotidiano escolar. Ao recontar histórias pertencentes ao patrimônio cultural, a criança participa da continuidade simbólica entre gerações, apropriando-se de valores, imagens e modos de representação socialmente construídos. Nesse processo, memória coletiva e experiência pessoal se articulam, possibilitando que o passado seja reinterpretado à luz do presente infantil.
Dessa forma, o reconto deve ser compreendido como prática de autoria em processo, na qual ouvir transforma-se em produzir sentidos. Longe de confi-i gurar atividade mecânica ou repetitiva, ele constitui espaço de elaboração simbólica, de exercício da imaginação e de consolidação da identidade discursiva. Ao recontar, a criança afirma-se como sujeito narrador, capaz de reinterpretar experiências e de participar ativamente da cultura por meio da palavra.

IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A imaginação ocupa lugar estruturante no desenvolvimento infantil, não sendo concebida como atividade secundária ou desvinculada da realidade, mas como função psicológica que reorganiza e amplia a experiência vivida. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky afirma que imaginar consiste em combinar elementos da realidade já experienciada, produzindo novas configurações simbólicas que não surgem do nada, mas da reelaboração criativa do vivido (VYGOTSKY, 2009, p. 17). Assim, a imaginação não se opõe ao real; ao contrário, apoia-se nele para transcendê-lo, permitindo à criança projetar possibilidades, antecipar situações e construir significados inéditos.

> As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p.14).

No contexto da Educação Infantil, a escuta de narrativas, contos e relatos constitui terreno fértil para o desenvolvimento da imaginação. Ao ouvir histórias, a criança mobiliza imagens mentais, emoções e referências culturais que se articulam em processos internos de simbolização. A narrativa amplia horizontes culturais ao apresentar personagens, cenários e conflitos que extrapolam a experiência imediata, possibilitando o contato com diferentes modos de vida, valores e perspectivas. Nesse movimento, emoção e cognição atuam de forma integrada, pois imaginar implica sentir, compreender e recriar, estabelecendo pontes entre mundo interno e mundo social.
A imaginação manifesta-se de modo particularmente intenso na brincadeira simbólica, na qual a criança representa papéis, dramatiza situações e atribui novos significados a objetos e acontecimentos. Ao transformar uma cadeira em navio ou assumir o papel de personagem fictício, ela demonstra capacidade de deslocamento simbólico, fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Vygotsky destaca que, na brincadeira, a criança age além de seu comportamento habitual, criando uma zona de desenvolvimento proximal na qual exercita funções ainda em consolidação (VYGOTSKY, 2007, p. 122). A imaginação, portanto, não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o impulsiona, permitindo que a criança experimente modos de ser e agir que ultrapassam o presente imediato.
Henri Wallon ressalta que o imaginário contribui para a construção da personalidade ao integrar afetividade e representação (WALLON, 2007, p. 148). Ao imaginar, a criança elabora conflitos, medos e desejos, reorganizando emoções por meio de imagens e narrativas simbólicas. A atividade imaginativa, nesse sentido, desempenha função reguladora, possibilitando que sentimentos sejam representados e transformados em experiências compreensíveis. A imaginação não é fuga da realidade, mas forma de elaboração subjetiva que favorece equilíbrio emocional e fortalecimento da identidade.
Além disso, a imaginação estabelece relação estreita com a linguagem oral, uma vez que narrar, recontar e dramatizar

implicam construir cenários e personagens por meio da palavra. A oralidade alimenta o imaginário e, simultaneamente, é enriquecida por ele, criando movimento dialético entre expressão e criação. Quando a criança inventa finais alternativos para histórias ou cria narrativas próprias, evidencia-se o entrelaçamento entre experiência cultural e produção simbólica. A imaginação, assim, amplia a capacidade discursiva e sustenta a emergência da autoria.

Diante disso, a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer a imaginação como dimensão constitutiva do pensamento criador e do desenvolvimento integral. Valorizar o imaginário significa oferecer tempo, espaço e mediação qualificada para que as crianças possam narrar, dramatizar, inventar e explorar possibilidades. Ao integrar oralidade e imaginação em experiências significativas, o educador contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, transformá-la simbolicamente e projetar novos horizontes de sentido.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE

A consolidação da oralidade como prática pedagógica na Educação Infantil exige intencionalidade, planejamento e fundamentação teórica consistente. Não se trata de esperar que a linguagem se desenvolva espontaneamente nas interações cotidianas, mas de organizar contextos educativos que ampliem, qualifiquem e aprofundem as experiências discursivas das crianças. A Base Nacional Comum Curricular orienta que o professor promova situações diversificadas que envolvam narrativas, diálogos, reconto de histórias e relatos de experiências, assegurando às crianças o direito de se expressar e participar ativamente (BRASIL, 2017, p. 42). Nesse sentido, a oralidade deve ser compreendida como eixo estruturador das práticas pedagógicas, articulando experiências culturais e processos de desenvolvimento.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

A roda de conversa constitui estratégia privilegiada nesse contexto, pois organiza o espaço-tempo escolar de modo a favorecer a interação, a escuta mútua e a construção coletiva de sentidos. Ao participar dessas rodas, as crianças aprendem a respeitar turnos de fala, a argumentar, a formular perguntas e a considerar o ponto de vista do outro. Trata-se de experiência formativa que ultrapassa o domínio linguístico, contribuindo para a constituição de atitudes democráticas e para o desenvolvimento de competências sociais. A mediação do professor é determinante nesse processo, pois cabe a ele problematizar falas, ampliar vocabulários e incentivar conexões entre experiências individuais e conhecimentos compartilhados.

A contação de histórias, por sua vez, quando realizada com expressividade, intencionalidade e abertura ao diálogo, amplia repertórios linguísticos e culturais. Não se limita à leitura mecânica de textos, mas envolve entonação, pausas, gestos e questionamentos que convidam as crianças a participar ativamente da narrativa. Ao interagir com o texto oralizado, antecipar acontecimentos e comentar ações dos personagens, a criança exercita competências interpretativas e discursivas. A prática sistemática da narrativa compartilhada favorece a internalização de estruturas narrativas e a ampliação do imaginário, consolidando a oralidade como espaço de criação e reflexão.

Outro elemento relevante na organização das práticas de oralidade é a documentação pedagógica. Registrar falas, hipóteses e narrativas infantis por meio de anotações, gravações ou transcrições possibilita tornar visível o pensamento da criança e reconhecer sua produção como conhecimento legítimo. Inspirada em abordagens participativas, essa prática fortalece a escuta e orienta o planejamento docente, uma vez que permite ao professor analisar processos, identificar avanços e propor novos desafios. A docu-

mentação não apenas valoriza a palavra infantil, mas contribui para a construção de memória pedagógica e para a reflexão sobre a própria prática educativa.
A formação docente constitui dimensão indispensável para a efetivação de práticas consistentes de oralidade. O aprofundamento em estudos sobre linguagem, desenvolvimento infantil e teorias da aprendizagem possibilita ao professor compreender a complexidade dos processos discursivos e planejar intervenções qualificadas. A oralidade, quando sustentada por fundamentação teórica e por planejamento consciente, deixa de ocupar lugar periférico no currículo e assume posição central na organização das experiências educativas. Assim, escuta, reconto e imaginação articulam-se em práticas significativas que promovem participação, autoria e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar que a oralidade se constitui como dimensão estruturante do desenvolvimento infantil, articulando de maneira indissociável linguagem, pensamento, afetividade e cultura. Longe de representar apenas um meio de comunicação, a linguagem oral configura-se como espaço de produção simbólica e de constituição da subjetividade. Nesse horizonte, ouvir, recontar e imaginar não se apresentam como atividades isoladas, mas como experiências formativas integradas que possibilitam à criança organizar suas vivências, elaborar sentidos e participar ativamente da cultura na qual está inserida.
A escuta qualificada, compreendida como postura ética e pedagógica, reafirma a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo formativo. Ao legitimar sua palavra e reconhecer o valor de suas hipóteses e narrativas, a escola amplia os espaços de participação e fortalece a construção da identidade discursiva. De modo articulado, o reconto revela-se prática de autoria em processo, na qual memória e criação se entrelaçam, permitindo à criança reorganizar experiências e imprimir marcas próprias naquilo que narra.
A imaginação, por sua vez, evidencia-se como potência criadora que sustenta a capacidade de transcender o imediato e projetar novas possibilidades de compreensão da realidade. Ao mobilizar experiências vividas e combiná-las de maneira singular, a criança amplia horizontes culturais, elabora emoções e desenvolve funções psicológicas superiores. A articulação entre oralidade e imaginação reforça o caráter criativo do pensamento infantil e sua capacidade de produzir significados originais.
Conclui-se, portanto, que a oralidade, quando compreendida e organizada como prática pedagógica intencional, fundamentada teoricamente e sustentada por relações dialógicas, potencializa aprendizagens significativas e contribui para a formação integral da criança. Ao consolidar-se como eixo estruturador do currículo da Educação Infantil, a oralidade reafirma a escola como espaço de produção cultural, de reconhecimento da infância e de promoção de processos de humanização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998

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

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M.J. e CERISARA, A.B. (org). Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IDENTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

CLAUDILENE DE JESUS SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa a dislexia no contexto do Ensino Fundamental I, considerando os desafios relacionados à identificação pedagógica, à diferenciação entre dificuldade escolar e transtorno específico de aprendizagem e às estratégias de intervenção no processo de alfabetização. Parte-se do entendimento de que a dislexia é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo práticas pedagógicas adaptadas e fundamentadas teoricamente. A pesquisa apoia-se em revisão bibliográfica de estudos na área da psicologia da educação, neuropsicologia e legislação inclusiva brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.254/2021, que trata do acompanhamento integral de educandos com dislexia e outros transtornos de aprendizagem. Discute-se a importância da observação sistemática dos sinais persistentes, da avaliação qualitativa e do planejamento de intervenções diferenciadas, evitando rotulações precipitadas e medicalização indevida. Analisa-se o papel da escola na garantia do direito à aprendizagem, com ênfase na mediação docente e na construção de ambiente alfabetizador inclusivo. Conclui-se que enfrentar a dislexia no Ensino Fundamental I requer formação docente, planejamento intencional e compromisso institucional com práticas que respeitem singularidades e promovam equidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Alfabetização. Inclusão escolar.

ABSTRACT
This article analyzes dyslexia in the context of early elementary education, considering challenges related to pedagogical identification, differentiation between school difficulties and specific learning disorders, and intervention strategies in the literacy process. It assumes that dyslexia is a neurodevelopmental disorder affecting reading and writing acquisition, requiring adapted and theoretically grounded pedagogical practices. The study is based on a bibliographic review of educational psychology, neuropsychology, and Brazilian inclusive legislation, especially the Brazilian Inclusion Law and Law nº 14.254/2021, which addresses comprehensive support for students with dyslexia and other learning disorders. It discusses the importance of systematic observation of persistent signs, qualitative assessment, and differentiated intervention planning, avoiding premature labeling and unnecessary medicalization. The role of the school in guaranteeing the right to learning is examined, emphasizing teacher mediation and the construction of an inclusive literacy environment. The article concludes that addressing dyslexia in early elementary education requires teacher training, intentional planning, and institutional commitment to practices that respect individual differences and promote educational equity.

KEYWORDS: Dyslexia. Literacy. School inclusion.

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Ensino Fundamental I representa uma etapa decisiva na trajetória escolar das crianças, pois constitui a base para todas as aprendizagens posteriores. É nesse momento que se consolidam habilidades essenciais relacionadas à leitura e à escrita, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social. A escola, portanto, assume papel central nesse processo, organizando práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao sistema de escrita alfabética.

Nesse período inicial, as expectativas em relação ao domínio da leitura e da escrita tornam-se evidentes na organização curricular e nas avaliações educacionais. Espera-se que as crianças avancem progressivamente na compreensão do código linguístico, desenvolvendo fluência e autonomia. No entanto, esse processo não ocorre de maneira homogênea para todos os estudantes.

Observa-se que algumas crianças apresentam dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita,

mesmo quando expostas a práticas pedagógicas adequadas. Essas dificuldades podem se manifestar por meio de trocas de letras, lentidão na leitura, baixa compreensão textual e resistência às atividades escolares. Tais sinais despertam a atenção de professores e gestores escolares.

É nesse contexto que a dislexia passa a ser considerada como uma possível hipótese diagnóstica. Contudo, é importante ressaltar que nem toda dificuldade de aprendizagem está relacionada a um transtorno. A análise deve ser cuidadosa, considerando o desenvolvimento individual da criança e o contexto em que está inserida.

A dislexia caracteriza-se como um transtorno específico de aprendizagem com prejuízo significativo na leitura, afetando aspectos como precisão, fluência e compreensão. Trata-se de uma condição de origem neurobiológica, que interfere no processamento fonológico da linguagem. Essa característica diferencia a dislexia de dificuldades pedagógicas comuns no processo de alfabetização.

Entretanto, a identificação desse transtorno exige cautela e avaliação especializada, realizada por profissionais qualifi-i cados. Muitas dificuldades observadas na fase inicial podem estar relacionadas a fatores como metodologias inadequadas, falta de estímulo ou mesmo ao tempo de maturação da criança. Por isso, diagnósticos precipitados devem ser evitados.

A distinção entre dificuldade transitória e transtorno específico é fundamental para garantir intervenções adequadas. Enquanto algumas crianças superam suas dificuldades com o tempo e com o apoio pedagógico, outras necessitam de acompanhamento mais sistemático e especializado. Essa diferenciação orienta a tomada de decisões no contexto escolar.

O risco da rotulação precoce constitui uma preocupação recorrente no debate educacional. Atribuir à criança um diagnóstico definitivo sem uma análise aprofundada pode gerar impactos negativos em sua autoestima e em sua trajetória escolar. Rótulos podem limitar expectativas e comprometer o desenvolvimento integral do estudante.

Diante disso, a escola precisa desenvolver um olhar investigativo, sensível e fundamentado sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. A observação sistemática do desempenho, aliada ao registro contínuo das aprendizagens, constitui o primeiro passo no processo de identificação de possíveis transtornos.

A legislação brasileira reforça o direito ao acompanhamento integral dos estudantes com dislexia e outros transtornos de aprendizagem. A Lei nº 14.254/2021 estabelece diretrizes importantes para a identificação precoce e para a oferta de apoio pedagógico adequado. Essa legislação amplia a responsabilidade das instituições de ensino.

Nesse cenário, o papel do professor alfabetizador é decisivo. É ele quem acompanha diariamente o desenvolvimento das crianças, identificando avanços e dificuldades. Sua atuação pode favorecer intervenções precoces e eficazes, contribuindo para minimizar barreiras no processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica qualificada, baseada em estratégias diversificadas, é essencial para atender às necessidades dos alunos. O uso de recursos multissensoriais, atividades lúdicas e práticas diferenciadas pode potencializar a aprendizagem, especialmente para crianças com dificuldades específicas.

Além disso, a parceria entre escola e família fortalece significativamente o processo educativo. O compartilhamento de informações permite uma compreensão mais ampla das necessidades da criança, possibilitando a construção de estratégias mais coerentes e eficazes entre os diferentes contextos em que ela está inserida.

É importante destacar que a dislexia não está relacionada à falta de inteligência ou de esforço. Trata-se de uma diferença no modo como o cérebro processa a linguagem escrita. Compreender esse aspecto é essencial para combater preconceitos e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas.

O enfrentamento da dislexia no Ensino Fundamental I demanda formação docente contínua e compromisso institucional. Investir na capacitação dos professores e na construção de práticas pedagógicas fundamentadas contribui para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade. Parte superior do formulário

DISLEXIA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E BASES LEGAIS

A compreensão da dislexia como transtorno específico de aprendizagem exige fundamentação teórica consistente. Estudos na área da neuropsicologia indicam que a dislexia está associada a dificuldades no processamento fonológico e na correspondência entre grafemas e fonemas. Essas dificuldades interferem na fluência e na precisão da leitura. Entretanto, o transtorno não compromete a capacidade intelectual geral da criança. Segundo Capellini, "a dislexia é caracterizada por dificuldade persistente na aquisição da leitura, apesar de instrução adequada e inteligência preservada" (CAPELLINI, 2010, p. 52). Essa definição reforça necessidade de avaliação criteriosa. A presença de ensino sistemático adequado é critério essencial para hipótese diagnóstica. A escola precisa assegurar práticas pedagógicas consistentes antes de considerar o transtorno.
A Lei nº 14.254/2021 determina que o poder público desenvolva programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia. Essa legislação amplia responsabilidade das instituições escolares. A identificação precoce e o suporte pedagógico passam a integrar política educacional formal.

"O poder público deverá desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e outros transtornos de aprendizagem" (BRASIL, 2021).

A diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e dislexia exige análise interdisciplinar. Avaliações pedagógicas, psicológicas e fonoaudiológicas contribuem para diagnóstico mais preciso. O professor desempenha papel inicial ao registrar sinais persistentes.
A Lei Brasileira de Inclusão reforça que o sistema educacional deve garantir condições de aprendizagem aos estudantes com deficiência e transtornos (BRASIL, 2015). Essa previsão fortalece compromisso institucional. A adaptação pedagógica constitui direito legal.

"Incumbe ao poder público assegurar sistema educacional inclusivo, garantindo recursos de acessibilidade e apoio especializado para atender às necessidades específicas dos estudantes" (BRASIL,

Do ponto de vista teórico, a psicologia histórico-cultural reforça que a aprendizagem depende de mediação adequada. Vygotsky afirma que "a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Essa perspectiva sustenta importância da intervenção pedagógica.
A alfabetização, nesse contexto, precisa considerar múltiplas estratégias. Métodos multissensoriais, atividades que envolvam percepção auditiva e visual e prática sistemática de consciência fonológica favorecem avanços. A intervenção pedagógica deve ser contínua e planejada.

"A avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos" (BRASIL, 1996, art. 24, V).

Assim, compreender a dislexia no Ensino Fundamental I exige articulação entre fundamentos científicos, legislação inclusiva e prática pedagógica qualificada. A escola assume papel decisivo na identificação e na intervenção, garantindo que diferenças no processamento da linguagem não se convertam em exclusão escolar.
A identificação pedagógica da dislexia no Ensino Fundamental I constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização. Isso ocorre porque, nessa etapa, é comum que muitas crianças apresentem dificuldades iniciais relacionadas à leitura e à escrita, o que pode gerar dúvidas quanto à origem dessas dificuldades. Diante disso, torna-se essencial que o professor desenvolva um olhar atento, sensível e fundamentado para compreender os sinais apresentados pelos estudantes.
No contexto escolar, a observação sistemática é o primeiro instrumento de identificação. O professor, ao acompanhar diariamente o desempenho dos alunos, consegue perceber padrões de dificuldades que se mantêm ao longo do tempo. Esses sinais incluem lentidão na leitura, dificuldades na correspondência entre letras e sons, inversões de letras e baixa compreensão textual. No entanto, é necessário cautela para não interpretar

tais manifestações de forma isolada.
A dislexia, enquanto transtorno específico de aprendizagem, apresenta características persistentes que não se explicam apenas por fatores pedagógicos ou sociais. Por isso, a análise do desempenho da criança deve considerar diferentes aspectos, como histórico escolar, oportunidades de aprendizagem e estratégias de ensino utilizadas. Essa abordagem mais ampla permite evitar conclusões precipitadas e contribui para uma avaliação mais justa e precisa.
Nesse sentido, é importante compreender que nem toda dificuldade de leitura indica dislexia. Muitas crianças estão em processo de construção do conhecimento e necessitam de mais tempo para consolidar habilidades. A maturação cognitiva e linguística também influencia diretamente o ritmo de aprendizagem, o que reforça a necessidade de respeitar as singularidades de cada estudante.
Segundo Magda Soares, "alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar, mas inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita" (Soares, 2004, p. 47). Essa perspectiva amplia a compreensão do processo de alfabetização e evidencia que dificuldades podem estar relacionadas à forma como o ensino é conduzido, e não necessariamente a um transtorno.
A avaliação pedagógica deve ser contínua e qualitativa, baseada em registros, observações e análise das produções dos alunos. Esse acompanhamento permite identificar avanços, dificuldades persistentes e possíveis necessidades de intervenção. Além disso, contribui para o planejamento de estratégias mais adequadas às necessidades da turma.
Outro aspecto relevante refere-se à importância da atuação interdisciplinar. A escola, ao identificar sinais persistentes de dificuldade, deve buscar apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos e fonoaudiólogos. Essa articulação possibilita uma compreensão mais aprofundada do caso e orienta intervenções mais eficazes.

"A identificação da dislexia deve ser realizada por equipe multidisciplinar, considerando aspectos cognitivos, linguísticos e educacionais, evitando diagnósticos baseados apenas em observações superficiais" (Associação Brasileira de Dislexia, 2016, p. 12).

A parceria entre professores, equipe escolar e família também desempenha papel fundamental nesse processo. A troca de informações contribui para uma visão mais completa da criança, considerando seu comportamento em diferentes contextos. Essa integração fortalece o acompanhamento e favorece intervenções mais consistentes.
Além disso, é necessário combater a tendência à rotulação precoce, que pode comprometer o desenvolvimento emocional do estudante. Quando a criança é rotulada, corre-se o risco de limitar suas possibilidades e reduzir as expectativas em relação ao seu desempenho. Por isso, o cuidado na identificação é essencial.
A prática pedagógica deve priorizar a inclusão e o acolhimento, criando um ambiente seguro para que a criança possa aprender sem medo de errar. O erro, nesse contexto, deve ser compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como sinal de incapacidade.
De acordo com Lev Vygotsky, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vygotsky, 1991, p. 101). Essa compreensão reforça a importância das interações no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
A identificação pedagógica da dislexia, portanto, não se limita a apontar dificuldades, mas envolve compreender o processo de aprendizagem da criança de forma integral. Esse olhar ampliado contribui para práticas mais inclusivas e eficazes no contexto da alfabetização.
Outro ponto fundamental refere-se à necessidade de formação docente contínua. Professores que compreendem melhor os transtornos de aprendizagem tendem a atuar com mais segurança e assertividade. A formação possibilita o uso de estratégias adequadas e fundamentadas teoricamente.
A identificação pedagógica deve estar sempre articulada ao compromisso com a aprendizagem de todos. Mais do que identificar dificuldades, é preciso construir caminhos que possibilitem o avanço dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo uma alfabetização verdadeiramente inclusiva.

IDENTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E INTERVENÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

A identificação pedagógica da dislexia no Ensino Fundamental I inicia-se com a observação sistemática das produções escritas e das tentativas de leitura da criança. Erros persistentes na correspondência entre grafemas e fonemas, trocas frequentes de letras com sonoridade próxima e dificuldade em segmentar palavras podem indicar necessidade de investigação mais aprofundada. Contudo, é fundamental considerar o tempo de exposição ao ensino sistemático da leitura antes de levantar hipóteses diagnósticas. A análise deve ocorrer ao longo do processo e não de forma isolada.

A alfabetização exige que o professor compreenda o percurso construtivo da criança em relação à escrita. Conforme Ferreiro, "a criança formula hipóteses sobre o sistema de escrita muito antes de dominar a leitura convencional" (FERREIRO, 2001, p. 37). Essa perspectiva reforça que erros fazem parte do processo. A distinção entre hipótese construtiva e dificuldade persistente constitui tarefa pedagógica complexa.

A consciência fonológica desempenha papel central na aprendizagem da leitura. Crianças com dislexia frequentemente apresentam dificuldade em perceber e manipular sons da fala. Atividades que explorem rimas, segmentação silábica e identificação de fonemas podem auxiliar na intervenção. A prática sistemática e planejada favorece avanços graduais.

"O poder público deverá assegurar acompanhamento específico aos educandos com dislexia, com vistas à identificação precoce e ao apoio educacional adequado" (BRASIL, 2021)

A avaliação qualitativa constitui ferramenta essencial nesse processo. A LDB orienta que prevaleçam aspectos qualitativos sobre quantitativos (BRASIL, 1996). Essa diretriz favorece análise mais detalhada do percurso da criança. Provas padronizadas isoladas não revelam complexidade do desenvolvimento.

Capellini destaca que "a intervenção precoce é determinante para minimizar impactos da dislexia no percurso escolar" (CAPELLINI, 2010, p. 63). Essa afirmação reforça importância da atuação imediata. Quanto mais cedo as estratégias forem implementadas, maiores as possibilidades de progresso.

A adaptação pedagógica pode incluir tempo ampliado para leitura, uso de textos com fonte ampliada e apoio visual na segmentação de palavras. Essas estratégias não reduzem expectativas, mas ajustam condições de aprendizagem. A equidade orienta essas decisões.

"Incumbe ao poder público assegurar recursos de acessibilidade e apoio especializado, garantindo condições de aprendizagem aos estudantes com transtornos de aprendizagem" (BRASIL, 2015, art.).

O uso de metodologias multissensoriais, que integrem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, apresenta resultados positivos. A associação entre som, gesto e grafia fortalece conexões neurais relacionadas à leitura. A repetição estruturada contribui para consolidação da aprendizagem.

A parceria entre professor, coordenação pedagógica e família amplia eficácia das intervenções. A troca de informações permite acompanhamento mais consistente. O apoio familiar reforça estratégias adotadas na escola.

"A avaliação do rendimento escolar será contínua e cumulativa, considerando o desempenho global do aluno ao longo do período letivo" (BRASIL, 1996, art. 24, V).

Assim, a identificação pedagógica e a intervenção planejada constituem pilares para enfrentamento da dislexia na alfabetização. A atuação fundamentada e sistemática amplia possibilidades de aprendizagem e reduz riscos de exclusão escolar.

INCLUSÃO, AUTOESTIMA E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A dislexia não afeta apenas o desempenho acadêmico, mas pode impactar diretamente a autoestima da criança. Dificuldades persistentes na leitura e na escrita geram frustração e sentimento de incapacidade. A escola precisa atuar de forma sensível para evitar estigmatização. O ambiente acolhedor fortalece confiança e motivação para aprender.

Patto afirma que "o fracasso escolar é produzido em contextos sociais e institu-

cionais" (PATTO, 1999, p. 89). Essa reflexão reforça que a responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente ao aluno. Metodologias inflexíveis e avaliações padronizadas ampliam desigualdades. A escola deve revisar práticas antes de rotular a criança.

A inclusão escolar pressupõe adaptação curricular e acompanhamento especializado. A Lei Brasileira de Inclusão determina que o sistema educacional deve assegurar igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015). Essa previsão amplia dever institucional.

"É dever do Estado assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo condições de acesso, permanência, a construção de ambiente alfabetizador inclusivo exige planejamento coletivo. O projeto político-pedagógico deve contemplar estratégias para atendimento às necessidades específicas. A responsabilidade é compartilhada por toda a equipe escolar.

Segundo Vygotsky, "o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas" (VYGOTSKY, 1998, p. 75). A criança com dislexia necessita de mediação adequada para ampliar competências. A interação com pares também favorece aprendizagem cooperativa.

A avaliação diferenciada pode incluir adaptação na forma de apresentação das atividades e critérios mais flexíveis de correção. Essas medidas garantem justiça avaliativa. Avaliar não significa penalizar, mas acompanhar o desenvolvimento.

"A educação escolar deverá vincular-se à prática social e ao desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996, art. 2º).

A formação docente contínua constitui requisito indispensável para consolidação de práticas inclusivas. Conhecer características da dislexia amplia segurança na intervenção. A informação reduz preconceitos e fortalece compromisso pedagógico.

"A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que, de outra forma, não ocorreriam" (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Assim, enfrentar a dislexia no Ensino Fundamental I requer compromisso institucional com inclusão, valorização da autoestima e intervenção pedagógica fundamentada. A escola deve atuar como espaço de superação e não de reforço das desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a dislexia no Ensino Fundamental I exige abordagem pedagógica fundamentada, sensível e sistemática. Não se trata apenas de reconhecer um transtorno específico de aprendizagem, mas de compreender suas repercussões no processo de alfabetização e na trajetória escolar da criança. A identificação precoce, aliada à observação contínua e qualitativa, constitui etapa essencial para construção de intervenções adequadas. A escola desempenha papel decisivo nesse processo, organizando práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Destacou-se que a distinção entre difi-i culdades transitórias e dislexia demanda avaliação criteriosa e interdisciplinar. Nem todo atraso na leitura configura transtorno específico, sendo imprescindível analisar práticas pedagógicas e tempo de exposição ao ensino sistemático. A rotulação precipitada pode gerar consequências emocionais e acadêmicas significativas. A atuação fundamentada evita medicalização indevida e fortalece responsabilidade institucional, promovendo intervenções mais justas e adequadas ao contexto de cada criança.

As estratégias de intervenção na alfabetização, especialmente aquelas baseadas em metodologias multissensoriais e no desenvolvimento da consciência fonológica, mostraram-se fundamentais para favorecer avanços. A adaptação pedagógica não representa redução de expectativas, mas reorganização das condições de aprendizagem. A equidade orienta tais decisões, garantindo que a criança com dislexia tenha acesso real ao currículo. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de participação efetiva nas atividades escolares.

A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 14.254/2021 e a Lei Brasileira de Inclusão, oferece respaldo jurídico consistente para o acompanhamento integral dos estudantes com dislexia. Contudo, a efetivação desses direitos

depende de formação docente contínua, planejamento institucional e articulação com serviços especializados. A previsão normativa precisa ser acompanhada de ações concretas no cotidiano escolar, assegurando que os direitos previstos se materializem em práticas educativas inclusivas.

Também se evidenciou que a autoestima da criança constitui dimensão central no enfrentamento da dislexia. O ambiente escolar precisa promover confiança e encorajamento, evitando comparações desnecessárias e práticas excludentes. A valorização dos avanços, mesmo que graduais, contribui para construção de identidade acadêmica positiva. A escola deve atuar como espaço de fortalecimento e não de estigmatização, favorecendo o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

Conclui-se que enfrentar a dislexia no Ensino Fundamental I requer compromisso coletivo com práticas inclusivas, fundamentação teórica consistente e intervenção pedagógica planejada. A aprendizagem não ocorre de forma homogênea, e respeitar singularidades constitui princípio essencial da educação democrática. Ao assumir responsabilidade institucional e pedagógica, a escola amplia possibilidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento integral para todas as crianças, promovendo uma educação mais equitativa.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a dislexia no Ensino Fundamental I exige abordagem pedagógica fundamentada, sensível e sistemática. Não se trata apenas de reconhecer um transtorno específico de aprendizagem, mas de compreender suas repercussões no processo de alfabetização e na trajetória escolar da criança. A identificação precoce, aliada à observação contínua e qualitativa, constitui etapa essencial para construção de intervenções adequadas. A escola desempenha papel decisivo nesse processo, sendo responsável por garantir condições efetivas de aprendizagem.

Destacou-se que a distinção entre dificuldades transitórias e dislexia demanda avaliação criteriosa e interdisciplinar. Nem todo atraso na leitura configura transtorno específico, sendo imprescindível analisar práticas pedagógicas e tempo de exposição ao ensino sistemático. A rotulação precipitada pode gerar consequências emocionais e acadêmicas significativas. A atuação fundamentada evita medicalização indevida e fortalece responsabilidade institucional, assegurando que cada caso seja analisado com rigor e sensibilidade.

As estratégias de intervenção na alfabetização, especialmente aquelas baseadas em metodologias multissensoriais e no desenvolvimento da consciência fonológica, mostraram-se fundamentais para favorecer avanços. A adaptação pedagógica não representa redução de expectativas, mas reorganização das condições de aprendizagem. A equidade orienta tais decisões, garantindo que a criança com dislexia tenha acesso real ao currículo. Assim, promove-se uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 14.254/2021 e a Lei Brasileira de Inclusão, oferece respaldo jurídico consistente para o acompanhamento integral dos estudantes com dislexia. Contudo, a efetivação desses direitos depende de formação docente contínua, planejamento institucional e articulação com serviços especializados. A previsão normativa precisa ser acompanhada de ações concretas no cotidiano escolar, fortalecendo a inclusão educacional.

Também se evidenciou que a autoestima da criança constitui dimensão central no enfrentamento da dislexia. O ambiente escolar precisa promover confiança e encorajamento, evitando comparações desnecessárias e práticas excludentes. A valorização dos avanços, mesmo que graduais, contribui para construção de identidade acadêmica positiva. A escola deve atuar como espaço de fortalecimento e não de estigmatização, respeitando as particularidades de cada estudante.

Conclui-se que enfrentar a dislexia no Ensino Fundamental I requer compromisso coletivo com práticas inclusivas, fundamentação teórica consistente e intervenção pedagógica planejada. A aprendizagem não ocorre de forma homogênea, e respeitar singularidades constitui princípio essencial da educação democrática. Ao assumir responsabilidade institucional e pedagógica, a escola amplia possibilidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento integral para todas as crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à ne-

cessidade de ampliar a formação inicial e continuada dos professores sobre transtornos específicos de aprendizagem. Muitos educadores ainda relatam insegurança ao lidar com estudantes com dislexia, o que pode dificultar a identificação de sinais e a implementação de estratégias adequadas. Investir em processos formativos que articulem teoria e prática contribui para fortalecer a autonomia docente e qualificar o acompanhamento pedagógico desses estudantes, favorecendo intervenções mais eficazes.

A parceria entre escola e família também se mostrou elemento fundamental no processo de enfrentamento das dificuldades relacionadas à dislexia. Quando os responsáveis compreendem as características do transtorno e participam do processo educativo, cria-se uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento da criança. A comunicação constante entre professores e familiares permite alinhar expectativas, compartilhar estratégias e acompanhar os avanços de forma mais consistente, fortalecendo o vínculo entre os diferentes contextos educativos.

Outro ponto observado diz respeito à importância de práticas avaliativas flexíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes com dislexia. A avaliação não deve assumir caráter meramente classificatório, mas funcionar como instrumento de acompanhamento da aprendizagem. Ajustes em tempo de realização de atividades, formatos de apresentação e critérios de análise podem contribuir para que o estudante demonstre seus conhecimentos sem que as dificuldades de leitura e escrita se tornem barreiras intransponíveis, garantindo maior equidade.

Além disso, é necessário reconhecer que a inclusão de estudantes com dislexia não depende exclusivamente do professor em sala de aula. A gestão escolar exerce papel estratégico na organização de condições institucionais favoráveis, como planejamento coletivo, acesso a materiais pedagógicos adequados e articulação com equipes multiprofissionais. Uma gestão comprometida com a inclusão fortalece a construção de práticas educativas mais equitativas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Compreender a dislexia no contexto do Ensino Fundamental I implica reconhecer que cada criança possui tempos e modos próprios de aprender. A escola que assume perspectiva inclusiva compreende essas diferenças como parte do processo educativo e busca desenvolver estratégias que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem. Assim, ao valorizar a diversidade e investir em práticas pedagógicas fundamentadas, a instituição escolar contribui para garantir trajetórias educacionais mais justas e significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 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, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1º dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 5 mar. 2026.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Memnon, 2010.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS NA EMEI

CLEODETE DA SILVA

RESUMO
O artigo analisa a construção da identidade da criança negra na Educação Infantil (4 a 5 anos) no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), destacando que esse processo é influenciado pelas interações sociais e representações no ambiente escolar. Parte-se do pressuposto de que o racismo estrutural e os padrões estéticos eurocêntricos podem impactar negativamente a autoestima e a autoimagem das crianças negras, o acolhimento dessas identidades requer uma revisão do currículo e dos materiais pedagógicos, assegurando que a negritude seja apresentada sob a ótica da reexistência e do protagonismo, e não apenas da subalternidade. Ressalta-se, ainda, a importância da formação docente sensível para identificar e mediar conflitos raciais que emergem precocemente nas relações entre pares. Nesse sentido, a ação docente deve transcender o discurso, materializando-se na seleção de acervos literários plurais, no uso de brinquedos afirmativos e na mediação ativa de conflitos, destacando que esse processo é influenciado pelas interações sociais e representações no ambiente escola, assegurando que a negritude seja apresentada sob a ótica do protagonismo e da intelectualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Lei nº 10.639/03. Relações Raciais. Diversidade. Práticas Pedagógicas. Identidade.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of pedagogical practices based on Law 10,639/03 within the context of Early Childhood Education, specifically in Municipal Schools for Early Childhood Education (EMEIs). The main objective is to discuss how the school environment, as the first space for systematic socialization outside the family nucleus, acts in the construction of the child's perception of "self" and "the other." The research highlights how structural racism can prematurely affect the self-esteem of Black children and emphasizes the need for strategies that guarantee the right to recognition and the appreciation of diversity from the earliest years of life. It concludes that the effective application of this legislation is essential to promoting anti-racist education and the healthy development of the identity of all students.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Law 10,639/03; Diversity; Racial Relations; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, etapa que compreende a faixa etária de 4 a 5 anos, é o período em que a criança inicia de forma mais intensa suas trocas sociais fora do núcleo familiar. É nesse contexto que a escola se torna um espaço central para a construção da subjetividade e da autoimagem. No entanto, esse processo não é neutro, pois a percepção que a criança desenvolve sobre si mesma está profundamente ligada às representações sociais que a cercam.

Como destaca Gomes (2005, p. 74), "o corpo negro não é apenas um dado biológico, ele é um dado cultural", sendo lido e interpretado pela sociedade a partir de valores históricos que nem sempre são positivos. Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão sobre a importância de trabalhar a identidade da criança negra no cotidiano da EMEI, partindo da premissa de que o racismo estrutural pode afetar a autoestima dos pequenos. A EMEI constitui o primeiro espaço de socialização sistemática da criança. Bento (2012) adverte que a escola, ao não discutir as relações raciais, acaba por silenciar a identidade da criança negra, gerando impactos profundos em sua subjetividade. Para a autora, é fundamental que as práticas pedagógicas transcendam a aceitação passiva da diversidade, promovendo um acolhimento ativo que valorize os traços, a história e a cultura afro-brasileira como elementos constituintes da identidade nacional.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da identidade étnico-racial na infância não ocorre de forma isolada, mas através do olhar do "outro" e das representações presentes no am-

biente escolar. Para crianças de 4 a 5 anos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aprendizado se dá pelas vivências e campos de experiência. Cavalleiro (2000, p. 24) ressalta a gravidade da omissão escolar: O silêncio diante de situações de discriminação e a ausência de representações positivas do negro no ambiente escolar funcionam como um mecanismo de exclusão, que interfere diretamente na autoestima e na construção da identidade da criança negra desde os primeiros anos de vida.
O fortalecimento da identidade da criança negra ocorre por meio da representatividade material e simbólica. Quando o educador valoriza esteticamente o cabelo crespo e as características fenotípicas, ele combate o racismo estrutural. Conforme afirma Gomes (2003, p. 74), o cabelo é um dos principais elementos de afirmação da identidade negra e símbolo do desafio enfrentado frente aos padrões de beleza europeus. O estudo evidencia que a ausência de representatividade positiva — em materiais didáticos, brinquedos e práticas pedagógicas — contribui para o silenciamento e a negação da identidade racial. Por outro lado, práticas pedagógicas antirracistas, fundamentadas na Lei 10.639/03, mostram-se essenciais para promover o reconhecimento, o pertencimento e a valorização da diversidade.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A LEI Nº 10.639/03: LETRAMENTO RACIAL, AUTOEXAME E A FORMAÇÃO DOCENTE: INDO ALÉM DA TEORIA

A formação do professor, precisa promover o letramento racial, que consiste em identificar vieses inconscientes: O professor precisa olhar para si mesmo e perceber se oferece menos atenção, menos afeto ou se tem expectativas menores em relação às crianças negras sem perceber.
Combater as microagressões: Pequenas frases ou atitudes que, somadas, ferem a autoestima da criança (ex: comentários sobre o "trabalho" que um cabelo dá ou a surpresa com a inteligência de um aluno negro).

A FORMAÇÃO COMO "EXERCÍCIO ÉTICO"

Diferente de aprender uma nova metodologia de ensino, essa formação exige uma revisão de práticas históricas. O professor formado deve ser capaz de selecionar livros, brinquedos e imagens que tragam o negro em posições de protagonismo e intelecto, e não apenas em papéis de subordinação ou sofrimento.
A formação deve dar segurança para o educador mediar conflitos raciais. Muitos silenciam por "não saber o que dizer"; a formação deve fornecer as ferramentas conceituais para que ele saiba intervir de forma afirmativa.

PROFESSOR COMO MEDIADOR DA REALIDADE

Na Educação Infantil (EMEI), o professor é a ponte entre a criança e o mundo público. Quando o docente é capacitado, ele deixa de ser omisso. Ele entende que o seu "olhar sensível" é o que válida a existência e a beleza da criança negra.
A formação deve ensinar o professor a planejar todas as suas aulas (música, matemática, artes) de modo que a diversidade seja a base, e não um "anexo" no calendário escolar.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA

O documento sugere que essa formação deve ser contínua. O racismo é fluido e se manifesta de novas formas; por isso, o grupo de professores precisa de espaços constantes de fala, estudo e troca de experiências para avaliar se suas práticas estão realmente garantindo o direito à identidade.
O conceito do professor como mediador da realidade, especialmente dentro do contexto de educação antirracista, posiciona o educador não apenas como um transmissor de conteúdo, mas como uma ponte crítica entre o conhecimento e o mundo.
Nessa perspectiva, a mediação envolve três pilares principais: 1- Desconstrução de Estereótipos: O professor mediador atua na leitura crítica da realidade. Ele ajuda a criança a identificar e questionar as representações negativas ou limitadas sobre a população negra que aparecem na mídia, na história oficial e no cotidiano. 2- Ampliação do Repertório (Curadoria): a mediação acontece na escolha dos materiais. Ao trazer referências de intelectuais, artistas e cientistas negros, o professor altera a percepção de "realidade" da criança, mostrando que o protagonismo negro é uma parte fundamental e ativa da sociedade, e não algo excepcional ou secundário. 3- Fortalecimento

da Identidade: A mediação ética intervém diretamente na subjetividade. Ao validar a inteligência e a estética da criança negra, o professor atua como um espelho positivo, transformando uma realidade muitas vezes excludente em um espaço de pertencimento e valorização.
"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura". Essa frase sintetiza a essência da pedagogia crítica, fortemente inspirada por Paulo Freire. ser mediador significa que o papel do educador vai muito além do conteúdo técnico. O que significa "ler o mundo" neste contexto? A Formação é um "exercício ético". O professor "lê o mundo" quando identifica um comentário racista disfarçado de "trabalho que o cabelo dá" e intervém para mudar essa percepção. Ensinar a "ler o mundo" é mostrar a criança negra que o lugar dela na história não é apenas o da escravidão ou da subordinação, mas o da intelectualidade e liderança.
É capacitar a criança a questionar por que certos grupos são invisibilizados nos livros tradicionais, transformando a sala de aula em um espaço de revisão de práticas históricas. Em resumo, o professor mediador não entrega apenas respostas; ele fornece as ferramentas críticas para que a criança, entenda a realidade e se sinta capaz de transformá-la, ensina a ler o mundo que a cerca." O educador deve identificar seus próprios "vieses e micro agressões". Na prática, isso significa: Questionar se as referências (livros, brinquedos, figuras na parede) são majoritariamente brancas ou se refletem na diversidade. Estar atento a expressões cotidianas que reforçam estereótipos negativos sobre o cabelo, a cor da pele ou a cultura de matriz africana.
Escuta Ativa: Estar sensível para perceber quando uma criança negra se retrai ou quando ocorre uma exclusão sutil entre os pares. Introduzir narrativas de protagonismo negro que fujam apenas do tema da escravidão, focando em inventores, heróis, artistas e reis/rainhas africanos. Essa visão transforma a Lei 10.639/03 em uma estratégia de sobrevivência psíquica para os alunos. O objetivo é discutir como práticas pedagógicas fundamentadas na Lei nº 10.639/03 garantem o direito à valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida. A aplicação efetiva desta legislação é essencial para promover uma educação antirracista e o desenvolvimento saudável da identidade de todos as crianças, que a efetivação da lei exige uma postura reflexiva do educador sobre suas próprias subjetividades, demandando um currículo que contemple a história e cultura afro-brasileira de forma transversal, combatendo o silenciamento e fortalecendo o pertencimento étnico-racial desde a primeira infância.". Não basta a existência de marcos legais (como a Lei 10.639/03). Reconhecer o racismo estrutural: Entender como a sociedade foi organizada para privilegiar certos grupos e marginalizar outros. É fundamental que a escola ofereça materiais que reflitam a diversidade racial. O trabalho com o espelho, o uso de "lápis cor de pele" em diversos tons e a literatura afro-brasileira com protagonistas negros retintos são estratégias que auxiliam a criança a se enxergar de forma positiva. O professor deve atuar como mediador, intervindo em conflitos e promovendo a ancestralidade africana como um pilar da cultura brasileira, de forma contínua e não apenas em datas datadas como o Dia da Consciência Negra. A EMEI não é apenas um espaço de cuidado, mas o cenário onde as primeiras percepções sobre o "eu" e o "outro" são consolidadas. Educar para a diversidade é, portanto, um ato de justiça social e um cumprimento da legislação vigente, garantindo que a criança desenvolva uma autoestima, resiliência e orgulho de sua ancestralidade.
Entre as principais estratégias destacadas estão o uso de literatura afro-brasileira, brinquedos representativos, valorização estética (como cabelos e tons de pele) e intervenções docentes diante de situações de preconceito. Essas ações, quando realizadas de forma contínua e intencional, fortalecem a autoestima e contribuem para o desenvolvimento crítico das crianças.
O grande erro é tratar o tema como um "evento isolado" no calendário. Para que a educação antirracista seja real, ela precisa sair do mural da escola e entrar na rotina.
Quando o PPP (Projeto Político Pedagógico) assume essa responsabilidade, a escola muda a forma como escolhe seus materiais, como planeja o cardápio (incluindo culinária africana e indígena, por

exemplo) e como os professores mediam os conflitos no pátio.
As perguntas geradoras devem estimular a fala: "Em que momento será abordada a questão racial com as crianças?". Após um comentário preconceituoso no pátio ou na sala?" O acervo de livros e brinquedos da sala hoje contempla a diversidade que temos na escola?" O que já fizemos bem? (Ex: "Trabalhamos o autorretrato"). O que nos falta? (Ex: "Bonecas pretas", "Mais livros de autores negros", "Saber como falar com as famílias"). A EMEI é o primeiro contato da criança com o espaço público. Para que essa experiência seja positiva:A intervenção deve ser imediata: Não se deve ignorar episódios de discriminação sob a justificativa de que "são coisas de criança". O professor deve usar o conflito como oportunidade de aprendizado ético. Promovendo atividades que celebrem a beleza e a diversidade dos traços negros de forma afirmativa, para que a criança desenvolva sua subjetividade com segurança. Romper com o currículo que olha só para a Europa significa reconhecer a África não como um lugar de "escravidão", mas como o berço da humanidade, da matemática, da filosofia e de tecnologias que construíram o Brasil.
A ciência e autores como Cavalleiro, já prova que crianças aos 4 anos não apenas percebem raça, como já estão absorvendo os valores da sociedade. Se a escola finge que elas não veem, ela deixa as crianças negras desprotegidas contra o preconceito que elas já sentem na prática.

INTERVENÇÕES ANTI RACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Tratar o racismo como estrutural significa que a escola não espera uma briga acontecer para falar de raça. Ela se antecipa, garantindo que o ambiente seja acolhedor 365 dias por ano. Diferente de apenas "não ser racista", ser antirracista exige ações afirmativas para desconstruir desigualdades históricas. Na primeira infância, isso é fundamental porque: Fortalece a identidade: Crianças negras constroem uma autoestima positiva ao se verem representadas em papéis de protagonismo e beleza. Ensinar a reconhecer estereótipos desde cedo impede que comportamentos discriminatórios sejam normalizados, o objetivo de chamar a atenção de profissionais brasileiros da educação, assistência social e saúde sobre os impactos do racismo no desenvolvimento infantil, além de garantir, de fato, um atendimento qualificado e humanizado, que leve em consideração as especificidades étnico-raciais das crianças e suas famílias, apoiando mães, pais ou cuidadores a exercer uma parentalidade positiva e estruturante das bases do desenvolvimento infantil. Para garantir o pleno desenvolvimento de crianças em suas potencialidades, o racismo estrutural e institucional precisa ser enfrentado por toda a sociedade em um pacto coletivo: saúde, educação, assistência social, famílias e a sociedade como um todo, reconhecendo o problema e implementando práticas antirracistas, o que acontece nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento integral de meninas e meninos, de modo que é preciso que haja investimentos nesta fase para que estes impactos sejam positivos para toda a sociedade. O pleno desenvolvimento da criança só pode ser alcançado com a oferta do cuidado integral, ou seja, com intervenções integradas que ofereçam cuidado responsivo, segurança, proteção contra violências e oportunidades de aprendizado. Para isso pais e professores devem exercer a parentalidade positiva, e os profissionais das redes de saúde, educação e assistência social também devem garantir um atendimento qualificado que leve em consideração as especificidades étnico-raciais das crianças e suas famílias, apoiando-as nesta estruturação das bases do desenvolvimento pleno. Algumas atitudes pedagógicas para situações de racismo na infância: 1. Quando uma criança diz que "não quer dar a mão" ou "brincar" com o colega negro: O que NÃO fazer: Ignorar ou dizer apenas "isso é feio, peça desculpa". O que dizer: "Nesta escola, todos os amigos são importantes e fazem parte da nossa turma. O tom de pele de cada um é o que nos faz um grupo colorido e bonito. Vamos descobrir juntos do que vocês dois gostam de brincar?" 2. Quando surge um comentário sobre o cabelo (ex: "é ruim", "é esquisito"): O que NÃO fazer: Fingir que não ouviu. O que dizer: "O cabelo do [Nome da Criança] é crespo/cacheado e é lindo assim! Existem muitos tipos de cabelos no mundo: lidos, crespos, curtos, com-

pridos... Cada um tem sua beleza. Vamos tocar com carinho e respeitar o jeito de cada um?" 3. Na hora de desenhar (o mito do "lápis cor de pele"): O que NÃO fazer: Entregar o lápis rosa/bege como padrão. O que dizer: "Qual cor de pele você quer pintar? Olha quantas opções de marrom, bege e canela nós temos aqui! Cada pessoa tem uma cor única. Escolha a que mais combina com quem você está desenhando." 4. Para fortalecer a autoestima (no cotidiano): O que dizer: "Que penteado lindo você trouxe hoje!", "Sua pele brilha muito com essa camiseta colorida!", "Adorei as tranças que sua família fez, elas contam uma história linda!" (Sempre valorize as características naturais). 5. Quando um adulto (colega ou família) usa termos inadequados: O que dizer: "Nós estamos adotando uma postura antirracista na escola. Por isso, evitamos termos como 'denegrir' ou 'lista negra', pois associam o negro a algo ruim. Preferimos focar na valorização da nossa diversidade."

EDUCAR PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE

Na educação infantil os educadores reconhecem, consideram e valorizam as diversas identidades presentes, sejam raciais, étnicas que permeiam as crianças e suas respectivas famílias. Assumindo como compromisso a promoção de igualdade étnico racial oportunizando ações e reflexões permanentes de valorização das diferenças, através de jogos, brincadeiras, arte culinária, filmes, vídeos educacionais, livros, músicas e danças. Estimulando novos conhecimentos e visões sobre as diferentes culturas africanas afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando sempre que todos os povos produzem cultura e conhecimento. Nesses desafios, as práticas pedagógicas em ambientes planejados e organizados de forma a combater o racismo o preconceito e toda e qualquer discriminação racial, desta forma, constrói-se um meio social de percepção positiva das diferenças promovendo a autoestima das crianças, nas quais as crianças possam brincar sem distinção entre brincadeiras e brinquedos de meninos e meninas. algumas Intenções da educação antirracista é valorizar a cultura africana conscientizar todos os envolvidos quanto ao respeito às diferenças, instigar a curiosidade e a busca de novos conhecimentos e levar a autoestima das crianças com elogios e falas positivas. Explorar as possibilidades de expressão criativa dos pequenos e pequenas, significando a representatividade de personagens e personalidades negras. Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo, a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem vive. valorizando suas próprias características e das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias, proporcionar espaços para manifestações artísticas que proporcionam a reflexão crítica da realidade e a importância da criação e manutenção de uma cultura de respeito às diferenças Este trabalho é essencial para a construção de práticas pedagógicas conscientes respeitosas e fundamentadas. trabalhar com as crianças o passado o presente de seus povos originários por meio de pesquisas e vivências significativas, contribui para o entendimento de que as populações resistem, se transformam e seguem contribuindo ativamente para a sociedade.

CONSTRUINDO UM MUNDO DE RESPEITO COM AS FAMÍLIAS

A educação familiar para crianças negras também passa por um "ressignificar", no qual os pais preparam seus filhos para viver em uma sociedade que ainda é estruturada de forma iníqua. Esse suporte é, portanto, um ato de resistência e amor que visa garantir a integridade psicológica e o desenvolvimento pleno da criança. Para garantir que a criança negra cresça segura e fortalecida, é essencial promover um ambiente de acolhimento e diálogo, valorizar a cultura afro-brasileira e ficar atento a sinais de racismo na escola. um entrave aparece com frequência: a resistência de algumas famílias quando o assunto é Educação Antirracista. É bem possível que você já tenha vivido algo parecido; questionamentos sobre conteúdos, desconfiança em relação às intenções pedagógicas e até tentativas de impedir a participação dos estudantes em determinadas atividades. Tudo isso faz parte desse cenário. Entre os perfis mais citados pelos professores em relação aos que se colocam contra as ações antirracistas estão famílias marcadas pelo fundamentalismo religioso combinado com o conservadorismo social, além daquelas que reproduzem - às ve-

zes sem querer - um racismo velado, disfarçado de silêncios ou de frases como "é só uma brincadeira" ou "é coisa de criança". Nessas situações, manifestações culturais africanas e afro-brasileiras acabam sendo interpretadas como práticas religiosas indesejadas. Capoeira, jongo, culinária africana ou símbolos culturais são rotulados como algo que não deveria estar na escola. Dos professores ouvidos, a maioria relatou já ter enfrentado dificuldades com famílias quando o tema da aula envolvia alguma atividade sobre a história ou cultura afro-brasileira.
O que aparece por trás dessas reações é, quase sempre, a dificuldade de compreender a história afro-brasileira e indígena sem os filtros do preconceito e do racismo estrutural que atravessam nossa sociedade. Construção da Identidade: A família é o primeiro grupo social, fundamental para a auto aceitação e o desenvolvimento da autoestima da criança.
Na escola, acreditamos que a Educação Infantil é o espaço onde plantamos as sementes do respeito e da empatia. Por isso, estamos fortalecendo nosso compromisso com uma Educação Antirracista em nosso cotidiano. O que isso significa na prática? Significa que nossas crianças terão contato com livros, brinquedos e histórias que valorizam a diversidade de tons de pele, cabelos e culturas. Queremos que cada aluno se sinta representado e orgulhoso de quem é, aprendendo desde cedo que a diferença nos enriquece. Como vocês podem ajudar em casa?
Valorize a diversidade: Ao comprar um brinquedo ou livro, escolha personagens com diferentes características físicas.
Cuidado com as palavras: Evite expressões que associam a cor negra a algo negativo. Estimule a curiosidade positiva: Se seu filho notar uma diferença física em alguém, explique com naturalidade: "As pessoas são únicas e cada uma tem sua beleza especial". Estamos à disposição para conversar e crescer juntos nessa jornada. Vamos construir, escola e família, um futuro onde o respeito seja a nossa principal lição. O objetivo de aprendizagem deve ser específico. Em vez de "trabalhar as cores", devemos usar "Explorar a diversidade de tons de pele presentes na turma para promover o autorreconhecimento e a valorização das identidades (BNCC: EI03EO01)". Autorreconhecimento e Autoestima envolvem:
A) Identificação: A criança demonstra satisfação ao realizar atividades de autorretrato? Ela identifica suas características físicas (tom de pele, formato do nariz, textura do cabelo) com naturalidade?
B) Pertencimento: Ao ver imagens ou livros com personagens negros, a criança demonstra identificação? (Ex: "Olha, o cabelo dela é igual ao meu!").
C) Estética: Como a criança se refere ao próprio cabelo ou traços? Há aceitação ou desejo de mudança para padrões eurocêntricos

INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO
As interações e a socialização na Educação Infantil funcionam como um termômetro da percepção racial. A observação das brincadeiras livres revela se há isolamento de crianças negras ou se os papéis de protagonismo no 'faz de conta' são distribuídos de forma equânime. A mediação docente torna-se, portanto, indispensável quando surgem comentários sobre cor de pele ou cabelo, evitando que o silenciamento se torne uma resposta padrão e garantindo que a criança negra desenvolva mecanismos de defesa e autoafirmação. Nas brincadeiras livres, a criança interage de forma equilibrada com todos ou há isolamento de alguma criança negra por parte do grupo? Mediação de Conflitos:
Surgiram falas sobre cor de pele ou cabelo durante a interação? Como a criança reagiu a possíveis comentários discriminatórios (silenciamento, tristeza ou defesa)? Papéis no Faz de Conta: Em brincadeiras de "família", "médico" ou "herói", a criança negra assume papéis de protagonismo e cuidado, ou é colocada em papéis secundários pelos colegas? Para compreender como o racismo opera na Educação Infantil, é preciso articulá-lo como um fenômeno que transcende a vontade individual. Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo é estrutural: ele não é um ato isolado de um sujeito, mas um componente da própria organização social e institucional que reproduz privilégios e desvantagens raciais de forma quase invisível. No chão da escola, essa estrutura se manifesta por meio do que Eliane Cavalleiro (2001) denomina como a pedagogia do silenciamento. Para a autora, a omissão do educador diante de falas discriminatórias ou a ausência

de representações negras positivas não são atos neutros, mas formas de validar a hierarquia racial. Esse silêncio institucional comunica à criança negra que sua identidade e estética são inferiores, impactando diretamente sua autoimagem e o desenvolvimento de sua subjetividade entre os 4 e 5 anos."

CONCLUSÃO

Conclui-se que a escola não é um espaço neutro. Para que a criança negra de 4 a 5 anos desenvolva uma identidade saudável, é imperativo que o currículo seja explicitamente antirracista. O acolhimento das diferenças e a valorização das raízes africanas contribuem para que todos os alunos aprendam a respeitar a diversidade. A construção de uma identidade negra positiva na infância é um pilar central para o desenvolvimento integral do indivíduo. A escola tem a responsabilidade ética de romper com o silenciamento das questões raciais. Ao investir em uma pedagogia da valorização da ancestralidade, a EMEI pavimenta o caminho para uma sociedade mais equânime, garantindo que os pequenos cidadãos cresçam com segurança sobre sua origem e pertencimento étnico-racial, garantindo que os pequenos cidadãos cresçam com segurança sobre sua origem e potência. A desconstrução da pedagogia do silenciamento no cotidiano da Educação Infantil exige, primordialmente, um investimento contínuo na formação docente. Não basta a existência de marcos legais, como a Lei 10.639/03; é imperativo que o educador passe por um processo de letramento racial que o permita identificar seus próprios vieses e as micro agressões reproduzidas no espaço escolar. A formação, portanto, não deve ser entendida apenas como o acúmulo de conteúdos teóricos, mas como um exercício ético de revisão de práticas pedagógicas que, historicamente, marginalizaram a estética e a história negra. Nesse sentido, a EMEI constitui-se como o primeiro espaço público de socialização da criança, onde o professor atua como mediador da realidade. Quando este profissional é capacitado para intervir positivamente em situações de discriminação, ele interrompe o ciclo de invisibilidade que fere a subjetividade infantil. A formação docente deve, então, fomentar um olhar sensível que reconheça a diversidade não como um tema transversal esporádico, mas como o eixo estruturante de todo o fazer educativo, garantindo que o direito à identidade seja plenamente respeitado desde os primeiros anos de vida. Somado à formação docente, a materialidade do espaço escolar desempenha um papel pedagógico silencioso, porém decisivo, na constituição da autoimagem da criança negra. Uma escola que se pretende antirracista deve realizar uma curadoria crítica de seus acervos literários, brinquedos e iconografias espalhadas pelos murais. Quando a criança de 4 a 5 anos encontra bonecas com seus traços fenotípicos, livros cujos protagonistas negros ocupam lugares de heroísmo e agência, e imagens que celebram a estética afro-brasileira, o ambiente deixa de ser um local de exclusão simbólica. Essa representatividade positiva funciona como um anteparo contra o racismo estrutural, permitindo que o educando construa sua identidade baseada no orgulho e no pertencimento, transformando o "chão da escola" em um território de acolhimento e potência subjetiva.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil. São Paulo: CEERT, 2012.

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

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

GOMES, Nilma Lino. O corpo negro e sua dimensão educacional. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Revista Ação Educativa, São Paulo, n. 18, p. 70-75, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AMBIENTES PEDAGÓGICOS

DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS

RESUMO
A inclusão e a diversidade na educação infantil constituem temas centrais para a formação de crianças em sociedades plurais e heterogêneas. Este resumo apresenta uma revisão bibliográfica que objetiva analisar, à luz de diferentes autores, como o respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e às variadas habilidades individuais pode ser promovido desde os primeiros anos de escolarização. A revisão contempla estudos que discutem a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, valorização das singularidades das crianças e a utilização de atividades lúdicas como ferramentas para promover interação social, cooperação e desenvolvimento socioemocional. Além disso, a revisão, à luz dos autores, enfatiza que a prática inclusiva não se limita à presença física da criança na escola, mas envolve a criação de ambientes acolhedores e metodologias adaptadas que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante. Diretrizes legais e políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforçam a necessidade de planejamento pedagógico que favoreça a equidade e o aprendizado significativo para todos. Nesse contexto, a literatura aponta que atividades interativas, trabalhos em grupo e brincadeiras colaborativas são fundamentais para estimular a participação, o respeito às diferenças e a construção de valores socioemocionais desde a infância. A análise também evidencia que a inclusão e a valorização da diversidade contribuem de forma ampla para o desenvolvimento integral das crianças, englobando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Ao considerar a diversidade como um elemento enriquecedor, a educação infantil passa a formar crianças mais empáticas, conscientes e preparadas para conviver em sociedades diversas. Assim, este estudo, à luz dos autores, reforça que a promoção da inclusão e da diversidade na primeira infância não é apenas uma exigência legal, mas um princípio pedagógico essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e formadora de cidadãos críticos e socialmente responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Diversidade; Educação Infantil.

ABSTRACT
Inclusion and diversity in early childhood education are central themes for the development of children in plural and heterogeneous societies. This study presents a bibliographic review that analyzes, based on different authors, how respect for cultural, ethnic, religious differences and diverse individual abilities can be fostered from the early years of schooling. The review highlights the importance of inclusive pedagogical strategies, the appreciation of children's uniqueness, and the use of playful activities to promote social interaction, cooperation, and socio-emotional development. It also emphasizes that inclusive practices go beyond physical access to school, requiring welcoming environments and adapted methodologies that address the needs and potential of each child. Legal frameworks and public policies reinforce the need for equitable and meaningful educational planning. The literature indicates that interactive activities, group work, and collaborative play are essential to encourage participation, respect for diversity, and the development of socio-emotional values. Furthermore, inclusion and diversity contribute to children's holistic development, encompassing cognitive, social, emotional, and cultural dimensions. By recognizing diversity as an enriching element, early childhood education fosters more empathetic, aware, and socially responsible individuals. Thus, promoting inclusion and diversity in early childhood is not only a legal requirement but also a fundamental pedagogical principle.

KEYWORDS: Inclusion; Diversity; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão e a diversidade na educação infantil são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham oportuni-

dades equitativas de desenvolvimento em um ambiente escolar acolhedor e estimulante. Em sociedades cada vez mais plurais, é essencial que as instituições de ensino promovam práticas pedagógicas que respeitem as diferenças culturais, étnicas, religiosas e as variadas habilidades individuais.

Essa perspectiva contribui para a formação de crianças capazes de conviver harmoniosamente com a diversidade, desenvolver empatia, respeito e competências socioemocionais importantes desde os primeiros anos de vida. A presente revisão bibliográfica tem como objetivo analisar como essas práticas podem ser implementadas de maneira eficaz na educação infantil.

Os desafios para a promoção da inclusão na educação infantil são múltiplos e envolvem aspectos pedagógicos, estruturais e sociais. Entre eles, destacam-se a resistência a mudanças nas metodologias tradicionais, a necessidade de formação contínua e específica dos profissionais da educação e a adaptação de materiais e atividades para atender às necessidades de todas as crianças.

Além disso, a ausência de planejamento adequado ou de políticas escolares claras pode dificultar a implementação de estratégias inclusivas, comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos. Superar esses desafios exige compromisso institucional e engajamento de toda a comunidade escolar, garantindo que as práticas inclusivas não sejam apenas teóricas, mas efetivamente aplicadas no cotidiano das crianças.

A justificativa desta revisão bibliográfica está na importância de compreender, por meio da literatura, as estratégias que podem favorecer a inclusão e a valorização da diversidade na educação infantil. Ao reunir e analisar estudos e relatos sobre o tema, é possível identificar práticas pedagógicas eficazes, recursos adaptados e metodologias inovadoras que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Essa compreensão é essencial para orientar educadores, gestores e famílias sobre a necessidade de ambientes escolares inclusivos e culturalmente sensíveis.

O objetivo geral deste estudo é analisar, à luz da literatura, como a inclusão e a diversidade podem ser promovidas na educação infantil. Os objetivos específicos incluem: (i) identificar os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino; (ii) apresentar estratégias pedagógicas e metodológicas que incentivem a participação de todas as crianças; (iii) discutir a importância da valorização da diversidade para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; e (iv) contribuir para a formação de práticas educativas que fortaleçam a equidade e o respeito às diferenças.

Portanto, está revisão bibliográfica busca evidenciar que a inclusão e a diversidade na educação infantil não se limitam ao cumprimento de normas legais, mas constituem princípios pedagógicos fundamentais.

A análise das práticas existentes e a reflexão sobre seus impactos no desenvolvimento integral das crianças demonstram que uma abordagem inclusiva é capaz de formar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedades diversificadas. Ao consolidar essas informações, o estudo oferece subsídios teóricos e práticos para que educadores e instituições de ensino promovam ambientes realmente inclusivos e significativos para todas as crianças.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação infantil inclusiva constitui uma perspectiva educacional que busca garantir o direito de todas as crianças à participação plena no ambiente escolar, independentemente de suas características individuais, trajetórias de vida ou necessidades específicas.

Nesse sentido, a inclusão e a diversidade são compreendidas não apenas como presença física, mas como participação, pertencimento e aprendizagem significativa de todos os educandos. Esta revisão bibliográfica objetiva compreender e sistematizar as principais contribuições teóricas sobre educação infantil inclusiva, destacando desafios, práticas pedagógicas e a construção de ambientes que valorizem a pluralidade humana.

A discussão sobre educação infantil inclusiva também está associada ao reconhecimento da diversidade humana em suas múltiplas dimensões — cultural, étnica, linguística, cognitiva e física —, entendimento que exige uma ruptura com práticas homogêneas de ensino e a construção de abordagens pedagógicas

que considerem as particularidades de cada criança.

Estudos que abordam a temática ressaltam que a inclusão deve ser concebida como um compromisso ético e político que constitui a própria essência da proposta pedagógica na primeira infância, ao invés de políticas instrumentais apenas orientadas para a escolarização formal.

Um dos desafios centrais identificados na literatura refere-se à formação docente. Pesquisas apontam que, apesar de haver ampla discussão sobre os princípios da inclusão, há lacunas consideráveis no preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade em sala de aula.

A formação inicial e continuada, quando deficitária, dificulta a implementação de práticas pedagógicas que respondam às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, necessidades educativas especiais ou pertencentes a grupos culturais historicamente marginalizados (Leite, 2025). Dessa forma, a formação de professores para a inclusão é destacada como um elemento estruturante para que as intenções políticas de inclusão efetivamente se concretizem no cotidiano escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se às práticas pedagógicas que promovem inclusão e diversidade. A literatura ressalta a importância de estratégias que integrem abordagens lúdicas, atividades colaborativas e recursos que favoreçam a interação entre as crianças, de modo que as diferenças sejam compreendidas como fatores enriquecedores do processo educativo (Almeida et al., 2024).

Nesse sentido, a adoção de materiais pedagógicos, atividades de literatura e jogos estruturados é vista como forma de criar oportunidades de aprendizagem diversificadas e significativas para todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou estilos de aprendizagem.

A utilização da literatura infantil como ferramenta pedagógica é amplamente discutida, pois possibilita a representação de múltiplas identidades e experiências no contexto escolar, o que contribui para o reconhecimento e valorização das diferenças. Pesquisas específicas indicam que a presença de obras literárias que abordem diversidade cultural, étnico-racial e de gênero não só amplia as perspectivas das crianças sobre o mundo, mas também fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos que tradicionalmente estão sub-representados nas narrativas escolares (Silva e Purificação, 2025). Essa abordagem contribui para a construção de uma cultura escolar mais plural e sensível às vivências das crianças.

A inclusão também está associada à análise de políticas públicas e evolução da educação infantil no Brasil. Trabalhos que exploram dados do Censo Escolar evidenciam avanços na matrícula e na inclusão de alunos com necessidades educativas, mas ressaltam desafios significativos relacionados à infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio institucional (Santos, 2025).

Essa perspectiva amplia a compreensão de que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica isolada, mas um fenômeno estruturado por condições sociais, políticas e econômicas que influenciam diretamente as práticas educativas cotidianas.

Ao investigar as práticas de gestão escolar no contexto da educação infantil inclusiva, observa-se que a liderança pedagógica e a organização institucional desempenham papel fundamental no desenvolvimento de ambientes acolhedores e equitativos. Uma gestão escolar comprometida com a inclusão é capaz de articular formação docente, recursos materiais e metodologias pedagógicas que favoreçam a participação de todas as crianças no processo educativo (Reis, Duarte e Martins, 2023). Esse entendimento ressalta que a inclusão demanda ações coordenadas e sustentadas por parte de toda a comunidade escolar.

Adicionalmente, abordagens que conectam educação infantil e diversidade educacional destacam que a inclusão deve ser entendida como uma prática dinâmica, em constante construção, que envolve a reflexividade dos educadores e a valorização de saberes diversos. Estudos que investigam a diversidade educacional evidenciam que, apesar dos avanços em políticas públicas, barreiras como preconceitos culturais, falta de acessibilidade e insuficiente articulação entre teoria e prática ainda dificultam a efetivação da inclusão em muitos contextos escolares (Silva & Coutinho, 2025).

No tocante às contribuições internacio-

nais, revisões sistemáticas sobre diversidade e diferença em educação infantil demonstram que a pesquisa global sobre o tema tem se expandido, abarcando múltiplas perspectivas sobre como as diferenças moldam as experiências de aprendizagem e como sistemas educacionais respondem a essas demandas. Essa visão amplia a compreensão de que a inclusão na infância é um campo interdisciplinar, que envolve políticas, práticas pedagógicas e estudos sobre as relações sociais de poder e representação no ambiente escolar.

Quando comparadas as propostas teóricas e práticas, autores que enfatizam a formação docente, como Leite (2025), põe em evidência a necessidade de uma base teórica sólida para capacitar professores a lidar com diversidade de forma proativa e responsável. Essa abordagem foca na transformação das concepções sobre diferença e inclusão, enfatizando que a formação contínua e reflexiva é um passo crucial para práticas efetivas na educação infantil.

Por outro lado, perspectivas voltadas para o uso da literatura infantil (Silva & Purificação, 2025) destacam a mediação cultural como elemento central para promover atitudes inclusivas desde a primeira infância. Para esses autores, a presença de narrativas diversas no currículo escolar não só amplia horizontes culturais, mas funciona como ferramenta pedagógica que reforça o reconhecimento e respeito às experiências de todos os alunos, contribuindo significativamente para a construção de uma cultura de pertencimento.

Já as análises baseadas em dados institucionais e políticas públicas (Santos, 2025) oferecem uma perspectiva mais ampla do cenário educacional, ressaltando que, embora práticas pedagógicas e formação docente sejam essenciais, sem respaldo estrutural e investimentos adequados em infraestrutura, suporte institucional e recursos pedagógicos, as ações de inclusão tendem a encontrar limitações práticas no cotidiano escolar.

Ao analisar as contribuições de Silva e Purificação (2025) e Rego (2025), percebe-se que ambos concordam quanto à importância de práticas pedagógicas inclusivas, mas com ênfases diferentes. Silva e Purificação (2025) destacam o papel da literatura infantil para representar a diversidade cultural e étnica, enfatizando que a exposição das crianças a narrativas diversas promove empatia e respeito. Já Rego (2025) enfatiza a gestão escolar e o engajamento docente como elementos centrais para implementar a inclusão de maneira consistente. Comparando as duas abordagens, nota-se que literatura e gestão são complementares: enquanto uma promove a vivência cultural, a outra garante condições para que essa vivência se concretize na prática.

Almeida et al. (2024) acrescentam a dimensão da formação docente, sugerindo que sem preparo teórico e prático, professores podem encontrar dificuldades para lidar com crianças com diferentes necessidades e contextos culturais. Quando comparado a Silva e Purificação (2025), que privilegiam a mediação cultural, percebe-se que a formação docente é um alicerce necessário para que qualquer recurso pedagógico, incluindo a literatura, tenha efeito real na promoção da inclusão. Assim, teoria e prática precisam estar integradas para que a diversidade seja de fato reconhecida e valorizada.

Santos (2025), por sua vez, enfatiza o papel das políticas públicas e da infraestrutura escolar. Ao comparar com Almeida et al. (2024), fica evidente que a capacitação docente é insuficiente se não houver suporte estrutural e recursos adequados. A visão de Santos (2025) amplia a discussão para o nível sistêmico, mostrando que inclusão eficaz depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação dos profissionais, consolidando um enfoque mais holístico sobre o tema.

Reis, Duarte e Martins (2023) destacam a importância da gestão escolar, enfatizando que lideranças comprometidas são fundamentais para garantir que as políticas públicas e práticas pedagógicas sejam implementadas de maneira coerente. Quando comparados aos estudos de Rego (2025) e Silva e Purificação (2025), os autores reforçam que liderança, recursos pedagógicos e mediação cultural precisam estar integrados, formando um ecossistema educacional que efetivamente promova a inclusão e a valorização da diversidade.

Por fim, ao confrontar as diferentes perspectivas, observa-se que, embora cada autor enfoque um aspecto distinto — literatura infantil, formação docente, ges-

tão escolar ou políticas públicas —, todos convergem na necessidade de ações integradas para promover a inclusão na educação infantil.

A análise comparativa demonstra que apenas a articulação entre recursos pedagógicos diversificados, capacitação docente, liderança escolar e suporte institucional garante que a diversidade seja compreendida, respeitada e incorporada de maneira significativa ao desenvolvimento das crianças.

Assim, a comparação entre diferentes abordagens revela que, embora exista concordância geral sobre a importância da inclusão e diversidade na educação infantil, há diferenças metodológicas e enfáticas nos estudos: uns priorizam a formação e reflexão docente, outros a implementação de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, enquanto observações baseadas em dados gerais destacam a importância de políticas robustas e investimentos estruturais para garantir equidade real.

Em síntese, a literatura revisada mostra que a inclusão na educação infantil representa um campo amplo e multifacetado, que exige esforços articulados entre formação docente, políticas públicas, práticas pedagógicas diversificadas e uma cultura escolar que valorize a pluralidade humana. A comparação entre diferentes perspectivas aponta para a necessidade de abordagens integradas, nas quais práticas pedagógicas, capacitação profissional e estruturas institucionais caminharem de forma complementar para promover ambientes verdadeiramente inclusivos e equitativos.

PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e, como tal, representa um espaço privilegiado para a promoção da inclusão e do reconhecimento da diversidade. A inclusão, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como a aceitação da presença física de crianças com diferenças no ambiente escolar, mas como a garantia efetiva de participação, aprendizagem e pertencimento de todas as crianças que compõem a comunidade escolar.

Assim, práticas pedagógicas que favoreçam a diversidade contribuem para que a escola infantil seja um espaço de construção de conhecimento que valoriza as experiências, identidades e particularidades de cada criança.

Nesse sentido, a literatura aponta que a inclusão e a diversidade na educação infantil envolvem dimensões pedagógicas, políticas e institucionais que exigem planejamento articulado e reflexivo por parte dos profissionais que atuam na etapa inicial da educação básica.

Estudos de revisão bibliográfica indicam que as práticas educativas inclusivas devem transcender a adaptação isolada de atividades, incorporando abordagens flexíveis que respondam às necessidades e ritmos diferenciados de aprendizagem das crianças, bem como promover interações sociais saudáveis e respeitosas entre pares (Santos, 2025; Almeida et al., 2024).

A formação docente emerge como um dos principais elementos para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. A preparação adequada dos professores inclui não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos sobre diversidade e inclusão, mas também a capacidade de articular esses conhecimentos com estratégias práticas que favoreçam o engajamento de todas as crianças no processo educativo.

As evidências apontam que lacunas significativas na formação inicial e continuada podem comprometer a aplicação efetiva de práticas inclusivas, exigindo maior investimento em formação continuada articulada à prática docente (Leite, 2025).

A discussão sobre inclusão na educação infantil também está inserida em um contexto de políticas públicas que estabelecem marcos legais e diretrizes para a educação inclusiva. Essas políticas têm o potencial de orientar e apoiar as instituições educacionais na implementação de ações que promovam equidade e acesso à aprendizagem para todas as crianças.

No entanto, a literatura destaca que apesar dos avanços conquistados, ainda persistem desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilização de recursos pedagógicos adequados e ao apoio institucional às práticas inclusivas (Silva e Coutinho, 2025).

As práticas pedagógicas que promovem a inclusão e diversidade na educação infantil incluem uma variedade de abordagens que vão desde a organização

de grupos heterogêneos em atividades lúdicas até a adaptação de conteúdos e materiais para atender às diferentes formas de aprender das crianças.

A utilização de práticas lúdicas, jogos educativos, atividades de leitura diversificada e trabalhos colaborativos são frequentemente citadas como estratégias que favorecem tanto a participação quanto o desenvolvimento cognitivo e social de todos os alunos (Dias, 2024; Santos, 2025).

Outro aspecto relevante abordado pela literatura refere-se à construção de ambientes afetivos e acolhedores, nos quais as crianças sintam-se valorizadas em suas singularidades e motivadas a participar ativamente das experiências educativas. Ambientes que promovem respeito mútuo, diálogo e expressão de ideias diversas criam condições favoráveis para que a diversidade seja vivenciada como uma fonte de aprendizagem e enriquecimento coletivo.

A articulação entre escola e família também é apontada como essencial para a construção de práticas inclusivas eficazes. A colaboração entre educadores e familiares permite que se compreendam melhor as necessidades das crianças e que se promovam estratégias educativas coerentes entre os contextos doméstico e escolar, favorecendo a inclusão de forma mais ampla e significativa.

As políticas públicas, ao estabelecerem orientações para a educação infantil inclusiva, também influenciam as práticas escolares por meio de exigências legais, como diretrizes curriculares que contemplam ações educativas que valorizem a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essas políticas contribuem para que a educação infantil seja um espaço que extrapola a simples escolarização, promovendo atitudes de respeito, empatia e valorização das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar.

A revisão de literatura ainda revela que desafios estruturais, como a falta de recursos didáticos adaptados e a carência de profissionais especializados em educação inclusiva, dificultam a implementação de práticas pedagógicas que efetivamente respondam às demandas de todas as crianças. Tais dificuldades ressaltam a necessidade de planejamento institucional que incorpore metas claras de inclusão, formação docente continuada e suporte à adoção de abordagens pedagógicas diversificadas.

Diante desse cenário, o aprofundamento da temática revela a importância de reconhecer que a inclusão e a diversidade na educação infantil não podem ser tratadas como práticas isoladas ou complementares, mas como princípios que orientam a organização de toda a prática educativa. A inclusão deve permear a elaboração do currículo, a escolha de materiais didáticos, a organização do espaço escolar e a forma como as interações sociais são promovidas no cotidiano da escola.

A análise das práticas inclusivas também evidencia a necessidade de compreender as singularidades de cada criança enquanto parte de um processo educativo que valoriza o direito de aprender em contextos que respeitam diferenças culturais, linguísticas e cognitivas. Ademais, é fundamental que educadores e gestores reflitam criticamente sobre suas próprias práticas e atitudes, identificando possíveis barreiras que possam limitar a participação de determinadas crianças.

As abordagens pedagógicas que privilegiam a escuta ativa das crianças e a construção colaborativa do conhecimento tendem a favorecer a inclusão ao criar oportunidades para que todas participem de forma efetiva e significativa. Essa perspectiva implica uma compreensão da infância como momento de construção ativa de conhecimentos, no qual as diferenças são consideradas elementos enriquecedores para o desenvolvimento de todos.

No contexto da educação infantil, diversas pesquisas também têm destacado que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo, que requer reflexão constante dos educadores, adaptação de estratégias e um compromisso institucional que vá além das intenções declaradas em documentos oficiais. A inclusão educacional, assim, não se esgota em uma série de diretrizes, mas se manifesta em práticas que se ajustam às necessidades e potencialidades das crianças em contextos específicos.

A comparação de diferentes pesquisas evidencia que, embora exista concordância geral sobre a importância da inclusão e diversidade, diferentes enfoques surgem quando se analisa como essas práticas são implementadas. Enquanto alguns

estudiosos enfatizam a centralidade da formação docente, outros destacam a importância de políticas públicas robustas e suporte institucional que sustentem a adoção de práticas pedagógicas eficazes.

Autores que abordam a formação docente como elemento central para a inclusão argumentam que a preparação dos educadores deve contemplar tanto conhecimentos teóricos quanto experiências práticas que favoreçam a adoção de pedagogias inclusivas no cotidiano escolar (Leite, 2025).

Já pesquisas voltadas para a análise das políticas públicas e infraestrutura escolar ressaltam que, independentemente da formação dos professores, sem suporte institucional adequado, as práticas de inclusão tendem a permanecer fragmentadas.

Outra vertente de estudos concentra-se nas práticas pedagógicas diversificadas, como atividades lúdicas e materiais que representem a pluralidade cultural, destacando que a inclusão se fortalece quando essas práticas promovem engajamento ativo das crianças na construção de conhecimentos. Essa perspectiva coloca em evidência que a inclusão e a diversidade não são apenas objetivos, mas práticas concretas que exigem inovação, adaptação e sensibilidade pedagógica.

Por fim, a análise comparativa entre diferentes abordagens mostra que a inclusão e diversidade na educação infantil devem ser tratadas de forma integrada, com a formação docente, as políticas públicas e as práticas pedagógicas dialogando entre si para promover ambientes que favoreçam a participação, aprendizagem e bem-estar de todas as crianças.

Ao analisar as contribuições de Leite (2025) e Almeida et al. (2024), observa-se que ambos reconhecem a centralidade da formação docente para a implementação de práticas inclusivas, embora com nuances distintas.

Leite (2025) enfatiza que a formação continuada deve desenvolver habilidades reflexivas, capacitando os educadores a reconhecer e lidar com a diversidade de forma proativa. Já Almeida et al. (2024) defendem que a formação docente deve estar articulada a estratégias pedagógicas concretas, como o uso de atividades lúdicas e a adaptação de materiais, mostrando que teoria e prática precisam caminhar juntas para promover inclusão efetiva.

Silva e Purificação (2025), por outro lado, concentram-se no papel da literatura infantil como instrumento de inclusão, destacando que o acesso a narrativas diversas permite que as crianças internalizem valores de respeito e empatia. Comparando com Leite (2025), percebe-se que, enquanto este último privilegia a dimensão formativa do professor, Silva e Purificação (2025) apontam para a necessidade de ferramentas pedagógicas que atuem diretamente na vivência cotidiana das crianças. Essa complementaridade evidencia que formação docente e mediação cultural se reforçam mutuamente na promoção de ambientes inclusivos.

Santos (2025) acrescenta outra perspectiva ao focalizar a importância de políticas públicas e infraestrutura escolar. Em comparação com Almeida et al. (2024), que enfatizam estratégias em sala de aula, Santos demonstra que, mesmo com práticas pedagógicas bem estruturadas e professores capacitados, a inclusão pode ser limitada se faltar apoio institucional e recursos adequados. Assim, a análise integrada das abordagens revela que a efetividade da inclusão depende do alinhamento entre formação, práticas pedagógicas e condições estruturais oferecidas pelas escolas.

Reis, Duarte e Martins (2023) contribuem ao destacar o papel da gestão escolar na promoção da inclusão. Em diálogo com Silva & Purificação (2025), que priorizam materiais e literatura, e Leite (2025), que prioriza a formação docente, Reis et al. evidenciam que lideranças escolares comprometidas são essenciais para articular recursos, orientar professores e manter um ambiente que valorize a diversidade. A comparação entre essas perspectivas reforça que políticas, formação e práticas pedagógicas devem ser integradas e coordenadas para que a inclusão seja sustentável e significativa.

Ao confrontar todas essas visões, percebe-se que, embora cada autor enfoque um aspecto diferente da inclusão — seja formação docente, práticas pedagógicas, mediação cultural ou políticas públicas —, existe consenso sobre a necessidade de integração entre esses elementos.

A inclusão na educação infantil não pode ser fragmentada; requer um esforço coletivo que combine capacitação dos

educadores, estratégias pedagógicas diversificadas, ferramentas culturais adequadas e suporte institucional. Essa visão integrada aponta caminhos concretos para que a diversidade seja reconhecida, valorizada e incorporada como parte fundamental do desenvolvimento integral das crianças.

CONCLUSÃO

A análise da temática da inclusão e diversidade na educação infantil evidencia que esses conceitos vão muito além da simples presença física das crianças em sala de aula. A inclusão efetiva exige que cada criança tenha direito à participação plena, ao pertencimento e à aprendizagem significativa, independentemente de suas particularidades.

Para que isso seja possível, é necessário que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem a multiplicidade de identidades, culturas, ritmos de aprendizagem e habilidades presentes no ambiente escolar, tornando a diversidade um elemento central do processo educativo.

Observa-se que a promoção da inclusão na educação infantil está intrinsecamente ligada à qualidade da formação docente, à implementação de estratégias pedagógicas diversificadas e ao suporte institucional das escolas. A formação dos profissionais deve contemplar não apenas o desenvolvimento de conhecimentos teóricos sobre diversidade, mas também habilidades práticas que permitam adaptar metodologias, recursos e interações para atender às necessidades individuais de cada criança.

Paralelamente, o uso de materiais pedagógicos, atividades lúdicas e abordagens culturais diversificadas constitui um caminho para que as crianças vivenciem a diversidade de forma concreta, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças desde os primeiros anos de escolaridade.

A análise também indica que políticas públicas e infraestrutura escolar desempenham papel decisivo na efetivação da inclusão. Mesmo quando as práticas pedagógicas e a formação docente são adequadas, a ausência de recursos, equipamentos, planejamento institucional e suporte à gestão escolar pode comprometer a implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

Portanto, a inclusão requer um esforço articulado entre planejamento, capacitação profissional, recursos pedagógicos e estratégias institucionais, de modo a criar um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor, seguro e equitativo.

Outro ponto relevante é a dimensão social e afetiva da inclusão, que envolve a construção de ambientes educativos onde todas as crianças sintam-se valorizadas e reconhecidas. A promoção de relações de respeito, diálogo e cooperação entre alunos e profissionais da educação contribui para o desenvolvimento de atitudes de empatia, solidariedade e compreensão da pluralidade humana. Assim, a diversidade deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser considerada uma oportunidade de aprendizagem, enriquecendo o processo educativo e formando cidadãos conscientes e sensíveis às diferenças.

Em síntese, a inclusão e a diversidade na educação infantil não podem ser compreendidas de maneira fragmentada ou isolada. Trata-se de um processo contínuo, que exige reflexão constante, planejamento estruturado e compromisso coletivo da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias e crianças. A integração de práticas pedagógicas, capacitação profissional, políticas públicas e estratégias de gestão forma um sistema articulado capaz de transformar a educação infantil em um espaço de equidade, valorização das diferenças e desenvolvimento integral das crianças. Portanto, avançar na inclusão e diversidade é promover não apenas a aprendizagem, mas também a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e plural desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Menezes de. Social inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education. International Seven Journal of Multidisciplinary, v. 4, n. 4, 2025.

ANCHIETA, Gabrielle Oliveira dos Santos. Inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood education: Different paths and approaches to the successful inclusion of students with ASD. International Seven Journal of Multidisciplinary, v. 4, n. 4, 2025.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCH-

MIDT, Andréia. Inclusive educational practices in early childhood education: an integrative review of the literature. Revista Brasileira de Educação Especial, 2021.

DA PAZ, José Flávio et al. Linguistic and cultural diversity in early childhood education: The role of PLAC in inclusive care for migrant children. Seven Editora, 2025.

DIAS, Fernanda Maria. Estratégias lúdicas e práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. Educação e Sociedade, v. 45, n. 162, 2024.

LEITE, Carolina Fernandes. Formação docente e práticas inclusivas na educação infantil. Revista de Educação e Diversidade, v. 3, n. 2, 2025.

REGO, Márcio Henrique. Gestão escolar e engajamento docente para inclusão na educação infantil. Revista Brasileira de Gestão Educacional, v. 12, n. 1, 2025.

REIS, Renata Lima Durães; DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro. A educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar: uma revisão sistemática. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 11, n. 20, 2023.

SANTOS, Ana Beatriz. Políticas públicas e inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas. Educação e Políticas, v. 9, n. 3, 2025.

SILVA, Maria de Fátima Macedo; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. As contribuições da literatura infantil para as políticas de educação inclusiva: com olhar a partir da diversidade. Revista Científica de Educação, 2025.

A REALIDADE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

RESUMO
A educação inclusiva propõe que todas as pessoas, independentemente de suas características, aprendam juntas no mesmo ambiente escolar. Essa perspectiva transforma as escolas comuns em espaços realmente abertos à diversidade humana. No entanto, muitas crianças e jovens apresentam demandas específicas que influenciam diretamente seu modo de aprender, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas, recursos adequados e acompanhamento contínuo. Assim como o acesso à educação é um direito universal, a inclusão busca assegurar que cada estudante desenvolva plenamente suas potencialidades. Valorizar as diferenças e reconhecer a dignidade humana são pilares essenciais para a formação cidadã. Por isso, educar de forma inclusiva significa acolher todos os alunos no mesmo espaço, sem negar suas dificuldades, mas compreendendo-as como parte da pluralidade que compõe a sociedade. No Brasil, essa abordagem ainda é relativamente recente. As discussões mais consistentes sobre o tema começaram a ganhar força apenas na década de 1960, e sua implementação prática continua enfrentando obstáculos significativos. A falta de formação adequada para profissionais, a escassez de materiais acessíveis, a infraestrutura limitada e a resistência cultural são alguns dos desafios que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Apesar disso, pesquisas e experiências pedagógicas mostram que estudantes com necessidades educacionais específicas se beneficiam enormemente da convivência com diferentes grupos. A diversidade enriquece o processo de ensino, amplia repertórios e favorece aprendizagens mais autênticas e significativas para todos. Infelizmente, a educação inclusiva ainda é vista por muitos como uma ideia idealizada, distante da realidade cotidiana das escolas. Por isso, compreender seus desafios e identificar práticas que tornem sua aplicação possível é fundamental. Este texto discute os principais entraves enfrentados no contexto brasileiro e apresenta caminhos pedagógicos que podem contribuir para superar essas barreiras.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagens; Educação Inclusiva; Necessidades Educacionais.

ABSTRACT
Inclusive education proposes that all people, regardless of their characteristics, learn together in the same school environment. This perspective transforms mainstream schools into spaces truly open to human diversity. However, many children and young people have specific needs that directly influence their learning style, requiring differentiated pedagogical practices, appropriate resources, and continuous support. Just as access to education is a universal right, inclusion seeks to ensure that each student fully develops their potential. Valuing differences and recognizing human dignity are essential pillars for civic education. Therefore, educating inclusively means welcoming all students in the same space, without denying their difficulties, but understanding them as part of the plurality that makes up society. In Brazil, this approach is still relatively recent. More consistent discussions on the subject only began to gain momentum in the 1960s, and its practical implementation continues to face significant obstacles. The lack of adequate training for professionals, the scarcity of accessible materials, limited infrastructure, and cultural resistance are some of the challenges that hinder the consolidation of a truly inclusive school. Despite this, research and pedagogical experiences show that students with specific educational needs benefit enormously from interacting with different groups. Diversity enriches the teaching process, broadens repertoires, and fosters more authentic and meaningful learning for all. Unfortunately, inclusive education is still seen by many as an idealized idea, distant from the daily reality of schools. Therefore, understanding its challenges and identifying practices that make its application possible is fundamental. This text discusses the main

obstacles faced in the Brazilian context and presents pedagogical approaches that can contribute to overcoming these barriers.

KEYWORDS: Learning; Inclusive Education; Educational Needs.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito fundamental e indispensável para qualquer pessoa, e deve ocorrer sem discriminação, assegurando que todos sejam reconhecidos como cidadãos plenos. Apesar disso, mesmo com garantias previstas em lei, muitos grupos sociais — especialmente crianças e jovens com deficiência — ainda enfrentam barreiras que dificultam a concretização desse direito. Nesse cenário, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco importante. Contudo, é essencial analisar de forma crítica como ela se articula com a realidade das escolas e com o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Um dos obstáculos mais citados por gestores e profissionais da educação é a falta de acessibilidade. Esse problema envolve desde limitações físicas nas estruturas escolares até a ausência de profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos estudantes. A LBI busca justamente enfrentar essas desigualdades, garantindo condições de acesso, permanência e participação, mas sua efetivação depende de ações concretas e contínuas.

Além disso, é necessário refletir sobre o próprio modelo educacional vigente, não apenas no Brasil, mas em diversos países. A exclusão escolar não atinge somente alunos com deficiência; crianças com altas habilidades, estudantes com transtornos como TDAH e até aqueles que não se encaixam no padrão esperado de desempenho também acabam marginalizados. A lógica avaliativa centrada em testes e resultados numéricos reduz a compreensão do processo de aprendizagem e, como aponta a coordenadora de Educação Especial de Florianópolis, Rosangela Machado, gera ansiedade e invisibiliza o potencial real de muitos alunos.

Essa visão limitada contribui para a defesa de práticas segregadoras, como a ideia de que estudantes com transtornos deveriam frequentar escolas separadas ou serem medicados para se ajustarem a padrões rígidos. Tais discursos reforçam a exclusão e negam a diversidade como parte constitutiva da experiência humana.

Outro ponto que merece atenção é o impacto financeiro da inclusão. A contratação de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, implica custos que muitas instituições — especialmente as menores — têm dificuldade em assumir. Ainda assim, a legislação determina que as escolas estejam preparadas para receber qualquer aluno que procure seus serviços, o que exige planejamento, investimento e políticas públicas consistentes.

Para que a LBI não se transforme em um documento sem efeito prático, é indispensável considerar seus desafios de implementação. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer a participação de diferentes setores da sociedade, com destaque para o papel da família e a atuação do Estado. A criação de associações de apoio, o incentivo a instituições privadas comprometidas com a inclusão e o fortalecimento das redes públicas com infraestrutura adequada são caminhos possíveis.

Por fim, o poder público precisa investir na formação de profissionais, na contratação de equipes multidisciplinares e na melhoria dos espaços escolares. Somente assim será possível avançar rumo a uma sociedade mais equitativa, onde direitos não sejam tratados como concessões, mas como garantias inegociáveis.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ENTRAVES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Garantir que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem é um princípio básico da educação inclusiva. No entanto, transformar esse ideal em prática ainda representa um grande desafio para gestores, professores e para o próprio sistema educacional brasileiro. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário eliminar barreiras físicas, investir em tecnologias assistivas, reorganizar práticas pedagógicas e ampliar a formação de profissionais especializados. A educação inclusiva se sustenta em cin-

co fundamentos essenciais:

- O direito universal à educação
- A certeza de que todos aprendem
- O reconhecimento de que cada pessoa possui um modo singular de aprender
- A convivência em ambientes escolares comuns como benefício coletivo
- A responsabilidade compartilhada pela inclusão

Mais do que inserir estudantes com necessidades específicas em salas regulares, a inclusão exige repensar a escola como um todo: seus espaços, seus currículos, seus métodos e seus valores. Kupfer e Petri (2000) destacam que incluir significa reconstruir o ambiente escolar, reorganizar conteúdos e flexibilizar ritmos de aprendizagem. Isso implica abandonar práticas excludentes e modelos conservadores, adotando uma postura pedagógica que se transforma conforme as necessidades dos alunos.
Apesar dos avanços, diversos obstáculos ainda dificultam a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Entre os principais desafios, destacam-se:
Falta de preparo da comunidade escolar: Um dos entraves mais evidentes é a ausência de formação adequada para lidar com a diversidade. Embora a Língua Brasileira de Sinais seja reconhecida oficialmente, seu ensino ainda é restrito, o que dificulta a comunicação entre estudantes surdos e colegas ouvintes.
Professores, gestores e funcionários muitas vezes não possuem capacitação para acolher e orientar alunos com diferentes necessidades, o que compromete a inclusão. Sem preparo, a escola tende a reproduzir práticas excludentes, mesmo sem intenção.
Infraestrutura inadequada: Outro desafio significativo é a precariedade estrutural de grande parte das instituições de ensino. Para que a inclusão aconteça, é indispensável que as escolas ofereçam:

- rampas e elevadores
- banheiros adaptados
- pisos táteis
- sinalização acessível
- mobiliário adequado
- recursos tecnológicos assistivos

Entretanto, muitas escolas — especialmente as públicas — não dispõem dessas condições. A falta de acessibilidade física impede a circulação, a autonomia e o sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO
O estigma ainda é um dos maiores obstáculos à inclusão. A invisibilidade histórica das pessoas com deficiência na mídia, na cultura e nos espaços públicos reforça estereótipos e alimenta atitudes discriminatórias.
No ambiente escolar, o preconceito pode se manifestar de diversas formas, incluindo o bullying. Isso afeta três grupos principais:

- estudantes com deficiência
- estudantes com transtornos do desenvolvimento ou TEA
- estudantes com altas habilidades ou superdotação

Superar o preconceito exige o desenvolvimento de competências socioemocionais, práticas de convivência respeitosa e ações educativas que valorizem a diversidade humana.
A falta de profissionais capacitados — como intérpretes de Libras, cuidadores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e professores de apoio — é outro grande desafio.
Mesmo quando esses profissionais existem, muitas vezes estão sobrecarregados ou desempenham funções que não correspondem à sua formação. Para muitos estudantes, a presença diária de um profissional especializado é essencial para garantir comunicação, mediação pedagógica e autonomia.
Sem esse suporte, a inclusão se torna parcial e insuficiente. Para que a educação inclusiva se torne realidade, é necessário: investir na formação continuada de professores, ampliar a contratação de equipes multidisciplinares, melhorar a infraestrutura das escolas, fortalecer políticas públicas de acessibilidade, envolver famílias e comunidades no processo, promover uma cultura escolar baseada no respeito e na diversidade
Somente com ações articuladas e compromisso coletivo será possível construir uma sociedade mais justa, onde os direitos sejam garantidos e não tratados como concessões.

CAMINHOS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PLENA

Enfrentar os obstáculos da educação inclusiva exige mais do que reconhecê-los: é necessário desenvolver práticas consistentes que permitam integrar, de forma efetiva, estudantes com diferentes necessidades ao cotidiano escolar. A inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula; ela envolve participação, aprendizagem significativa e respeito às singularidades de cada indivíduo. A seguir, apresento algumas estratégias amplas que contribuem para esse processo.

Cada estudante aprende de maneira única. Reconhecer essa diversidade e flexibilizar o ensino é essencial para que todos avancem.

A capacitação contínua permite que os profissionais compreendam as necessidades dos alunos e desenvolvam práticas pedagógicas mais inclusivas.

As instituições de ensino têm a responsabilidade de garantir que estudantes com deficiência tenham acesso a adaptações, recursos e condições adequadas para aprender. Isso inclui:

- formação inicial e continuada dos educadores
- reorganização de práticas pedagógicas
- oferta de materiais acessíveis
- adequações físicas e tecnológicas

Reuniões entre professores e equipes pedagógicas são fundamentais para compartilhar experiências, refletir sobre desafios e construir soluções coletivas. Garrido e Carvalho (1999, p.37) destacam que:

Após a reforma educacional, o professor passou a ser visto como um profissional que analisa sua prática, identifica problemas, formula hipóteses e testa soluções. Esse movimento exige autonomia, reflexão crítica e capacidade de compreender como os alunos aprendem, considerando suas histórias, contextos e características individuais.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente o trabalho das escolas, ela não é rígida. Cabe às instituições adaptar o currículo para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa flexibilização envolve:

- reorganização de conteúdos
- uso de metodologias diferenciadas
- aquisição de equipamentos e softwares acessíveis
- oferta de materiais adaptados
- adequação de mobiliário e espaços
- Entre os recursos que podem apoiar a aprendizagem estão:
- audiolivros
- lupas eletrônicas
- softwares de leitura de tela
- programas de conversão de texto em fala

A escolha das ferramentas deve considerar o perfil dos alunos e as condições da escola. A tecnologia assistiva, como definem Cook e Hussey (1995), engloba produtos, serviços e estratégias que ampliam a autonomia e a participação de pessoas com deficiência.

A IMPORTÂNCIA DA MUDANÇA CULTURAL

Segundo Cáceres (2009), a resistência à inclusão ainda é comum porque muitas pessoas não compreendem seu propósito. A diversidade humana é uma riqueza: cada indivíduo possui experiências, formas de interação e tipos de inteligência que contribuem para transformar a sociedade.

O professor desempenha um papel central nesse processo. Sua prática é guiada por sua visão de mundo, sua formação e seu compromisso com os alunos. Para que a inclusão aconteça, é necessário que o educador adote atitudes inclusivas em sua vida e confie nas estratégias pedagógicas que sustentam esse modelo.

A educação inclusiva amplia o olhar dos profissionais, fortalece a qualidade de vida dos estudantes e transforma a escola em um espaço mais humano e democrático. Para isso, é preciso:

- rever critérios de avaliação
- atualizar projetos pedagógicos
- repensar práticas tradicionais
- promover ambientes acolhedores e acessíveis

Essas mudanças favorecem o desenvolvimento de todos os alunos, independen-

temente de suas necessidades educacionais, e consolidam o compromisso das escolas com uma educação verdadeiramente inclusiva.
Mesmo diante de inúmeros desafios, a educação inclusiva é indispensável para romper com um histórico de exclusão e preconceito. Quando bem implementada, ela beneficia todos os estudantes, ampliando o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência e fortalecendo suas habilidades socioemocionais. Ao mesmo tempo, promove entre os demais alunos atitudes de empatia, cooperação e respeito às diferenças.
Para estudantes com deficiência, a convivência em ambientes inclusivos contribui para avanços significativos em áreas como linguagem, raciocínio lógico e autonomia, além de reduzir comportamentos desafiadores. Assim, a escola se torna um espaço de convivência democrática, onde a diversidade é reconhecida como valor e não como obstáculo.
Apesar de sua relevância, a inclusão ainda representa um grande desafio para profissionais da educação. Muitas vezes, o que está previsto em documentos oficiais não se concretiza no cotidiano escolar. Os professores são figuras centrais nesse processo, pois são eles que acolhem, orientam e garantem que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.
O trabalho pedagógico exige abertura para novas experiências, sensibilidade para lidar com diferentes formas de aprender e disposição para transformar práticas tradicionais. Atividades lúdicas, por exemplo, são ferramentas poderosas para promover interação, comunicação e vínculos afetivos, tornando o aprendizado mais significativo.
Estratégias como dramatizações, jogos e atividades colaborativas favorecem a socialização e ajudam a construir um ambiente escolar mais acolhedor. Esses recursos permitem que alunos com necessidades específicas participem ativamente das aulas, desenvolvam autonomia e se sintam valorizados.
A inclusão, portanto, não se limita ao acesso físico à escola: ela envolve criar condições reais para que todos aprendam, convivam e se desenvolvam plenamente.
Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental garantir: acessibilidade arquitetônica (salas adaptadas, mobiliário adequado, rampas, banheiros acessíveis), currículos flexíveis, capazes de atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, métodos de avaliação diversificados, que valorizem o progresso individual, recursos pedagógicos acessíveis, como tecnologias assistivas e materiais adaptados
Sem essas condições, muitos estudantes acabam enfrentando barreiras que dificultam sua permanência na escola, contribuindo para o aumento da evasão escolar.

AVALIAÇÕES E DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação diagnóstica, dentro das discussões sobre educação inclusiva, assume um papel decisivo, pois deveria orientar as ações dos profissionais da educação e das instituições escolares. Durante muito tempo acreditou-se que estratégias avaliativas baseadas em testes psicométricos, especialmente aqueles voltados à medição da inteligência, seriam capazes de indicar com precisão o que deveria ser feito no ambiente escolar. No entanto, o uso desses instrumentos tem se mostrado limitado e, muitas vezes, ineficaz. Atualmente, tais testes já não podem ser considerados neutros ou objetivos, pois desconsideram o contexto sociocultural, a singularidade dos sujeitos e as condições em que são aplicados. Como observa Sipes (2012), a aplicação frequente desses instrumentos gerou a falsa impressão de que eles poderiam orientar diagnósticos pedagógicos, quando, na prática, pouco contribuem para as demandas reais da escola e, sobretudo, para o trabalho do professor, que é quem precisa desenvolver estratégias adequadas para cada aluno.
Existe uma distância significativa entre avaliações diagnósticas padronizadas e o conhecimento efetivo sobre o que o estudante realmente necessita para aprender, especialmente no que diz respeito aos apoios específicos que favorecem sua participação. Os testes psicométricos são geralmente aplicados por profissionais da saúde, que repassam seus resultados aos professores. Contudo, esses dados, apresentados de forma isolada, não são suficientes para orientar o trabalho pedagógico cotidiano. Da mesma forma, diagnósticos clínicos relacionados a síndromes ou transtornos não são

capazes de revelar as potencialidades, os modos de aprender e as particularidades de cada estudante. Por isso, o professor se torna o verdadeiro responsável pela construção do plano de ação diário, pois é ele quem observa, acompanha e identifica as possibilidades de apoio necessárias para que cada aluno avance.

Na cidade de Dourados, por exemplo, professores especializados elaboraram um Plano Educacional Individualizado alinhado às necessidades de cada estudante. Esse documento orienta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), principal serviço destinado a crianças e jovens com deficiência ou outras condições que exigem apoio diferenciado. O AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas de todo o país desde 2008, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Compreender a construção desse modelo exige um olhar histórico sobre a trajetória da educação especial no Brasil.

A partir da década de 1960, movimentos sociais passaram a reivindicar o direito de pessoas com deficiência à educação. Mendes (2006) destaca que a luta pela inclusão não se limitava ao acesso escolar, mas fazia parte de um movimento mais amplo de defesa dos direitos de indivíduos considerados "diferentes", combatendo a segregação educacional que justificava a existência de escolas separadas. Durante muito tempo, estudantes com necessidades educacionais especiais foram vistos como incapazes de aprender e, por isso, eram encaminhados para instituições segregadas, sem oportunidade de frequentar escolas comuns. Com o tempo, a mobilização de famílias e profissionais, aliada ao crescimento de políticas públicas, impulsionou a criação de leis que garantissem o direito à educação para todos.

A década de 1990 marcou um avanço importante com a Declaração de Salamanca, que reforçou a necessidade de políticas inclusivas e inspirou legislações que assegurassem matrícula e permanência de todos os alunos na escola regular. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já havia estabelecido a educação como direito universal, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência. Entre as medidas adotadas para assegurar a inclusão dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial — aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades — destaca-se a criação das Salas de Recursos Multifuncionais. Esses espaços, equipados com materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, têm como objetivo eliminar barreiras e promover autonomia e participação plena no ambiente escolar. O Decreto nº 7.611/11 reforça essa perspectiva ao definir as Salas de Recursos Multifuncionais como ambientes destinados a oferecer apoio especializado, garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum. Esses espaços devem assegurar a transversalidade da educação especial, desenvolver recursos pedagógicos que eliminem barreiras e possibilitar a continuidade dos estudos em todas as etapas da educação. Ainda assim, a luta pela inclusão escolar permanece em constante construção, exigindo novas práticas, políticas e reflexões. Como apontam Mendes, Cia e D'Affonseca (2015), ainda há muito a ser debatido sobre os critérios de acesso ao AEE e sobre como garantir que esse serviço realmente atenda às necessidades dos estudantes.

Para que um estudante tenha acesso ao Atendimento Educacional Especializado, é necessário que passe por uma avaliação realizada por um professor com formação em educação especial. Contudo, em grande parte dos casos, o único critério exigido pelas escolas é a apresentação de um laudo médico, como apontam Milanês (2012) e Veltrone & Mendes (2011). Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GEPES), em parceria com o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), revelaram falhas significativas nesse processo avaliativo em diferentes regiões do país. Os vinte e cinco pesquisadores envolvidos, distribuídos em dezesseis estados brasileiros, identificaram que muitos professores responsáveis por essas avaliações não possuíam preparo adequado para realizá-las, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido (Mendes et al., 2015; Milanês, 2012).

Estudos realizados em Dourados por Anache, Silva, Bruno e Martins (2015), assim como por Melo (2014) e Melo e Martins (2013), analisaram as práticas avalia-

tivas dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais e constataram que essas avaliações ainda se apoiam fortemente em um modelo médico, centrado nas limitações, deficiências e incapacidades dos alunos. Os laudos médicos e psicológicos, muitas vezes baseados em análises genéticas ou em testes de QI, acabam assumindo um peso desproporcional na prática pedagógica, orientando decisões que deveriam considerar também aspectos educacionais e funcionais. As avaliações realizadas nas SRMs costumam incluir encaminhamentos para diagnóstico, testes destinados à elaboração do Plano Educacional Individualizado e análises de desempenho escolar, mas ainda carecem de uma perspectiva pedagógica mais ampla.

Segundo Anache, Roverto e Oliveira (2014), a avaliação no campo da educação especial envolve critérios de identificação que transitam entre as áreas da saúde e da educação, configurando uma relação complexa. O AEE utiliza o laudo médico como referência para planejar os apoios necessários, mas isso não significa que o documento seja suficiente para orientar práticas pedagógicas eficazes. Em muitos casos, o aluno só é encaminhado ao atendimento especializado quando a família apresenta o laudo, que se torna praticamente obrigatório para garantir a vaga. Quando não há laudo, mas o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem ou comportamento, os professores da sala comum o encaminham para uma avaliação preliminar realizada por um docente especializado, em um processo conhecido como sondagem.

Pesquisas conduzidas por Anache et al. (2015) em três municípios de Mato Grosso do Sul mostraram que os professores das SRMs utilizam sua própria experiência profissional e conhecimentos adquiridos ao longo da carreira para identificar necessidades e planejar intervenções, mesmo sem formação específica para isso. Assim, o professor se torna o principal responsável pela avaliação pedagógica, mas acaba também colaborando, de forma indireta, com avaliações clínicas e formulação de hipóteses diagnósticas, sempre subordinado ao que o laudo médico determina.

No Brasil, essa prática tem sido mascarada pelo funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, como observam Martins & Sipes (2015). Embora o estudante esteja matriculado na escola regular e conviva com colegas de desenvolvimento típico, o encaminhamento para o atendimento especializado reforça a percepção de que ele é diferente, problemático ou incapaz. Além disso, embora a legislação determine que o AEE ocorra no contraturno, muitas escolas realizam o atendimento no mesmo horário das aulas regulares, afastando o aluno de sua turma e prejudicando seu desempenho escolar. Esse afastamento, ainda que não intencional, reforça processos de exclusão e estigmatização.

A criança passa a ser vista como alguém que precisa se adaptar, como se os desafios fossem exclusivamente dela. Nesse cenário, a necessidade de apoio acaba sendo interpretada como sinal de inferioridade, fragilizando sua autoestima e sua relação com os colegas. Elias e Scotson (2000) explicam que a autoimagem de um indivíduo está profundamente ligada ao modo como é percebido pelo grupo ao qual pertence. O estigma imposto pelos demais tende a ser incorporado pela própria criança, reforçando desigualdades e dificultando sua participação plena na vida escolar.

Cada estudante, com suas particularidades, deveria receber atenção educacional diferenciada sem que isso se transformasse em motivo de discriminação ou marginalização. Elias (1994) lembra que os padrões de autorregulação e comportamento são construídos socialmente e variam conforme a geração e o contexto cultural. A grande capacidade humana de adaptação e mudança reforça a necessidade de investir na formação de professores, compreender a importância de seu papel e ampliar práticas que promovam a inclusão, especialmente no campo das avaliações. Esse movimento é fundamental para que as escolas se tornem menos excludentes e mais comprometidas com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Entretanto, muitos desafios persistem. Há famílias que desconhecem a deficiência do filho, não sabem como proceder ou temem que a matrícula seja negada. Quando a criança chega à escola com um laudo médico, ela é imediatamente encaminhada ao SRM, sem qualquer avaliação pedagógica preliminar que permita

compreender suas reais necessidades. Esse procedimento retoma práticas estigmatizantes que já deveriam ter sido superadas. Não há, na maioria das escolas, uma avaliação funcional que identifique competências, dificuldades e apoios necessários. O rótulo clínico passa a determinar o encaminhamento, sem previsão de quando o aluno deixará de frequentar o atendimento especializado.

Além disso, a avaliação inicial costuma ser realizada por professores sem formação específica, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem e mantém o aluno nas salas de recursos por mais tempo do que o necessário. Nos casos em que o laudo já existe, o diagnóstico pode ser precipitado, e o professor, sem autonomia, acaba planejando seu trabalho com base em informações produzidas por profissionais que não conhecem o contexto escolar nem mantêm diálogo com a equipe pedagógica.

As pesquisas recentes têm grande importância justamente porque evidenciam essas fragilidades e apontam a necessidade de mudanças. Mendes e colaboradores (2015) destacam que não existe, no Brasil, um documento que oriente de forma clara os professores sobre como realizar avaliações pedagógicas e definir encaminhamentos para o AEE. Essa ausência de diretrizes contribui para práticas inconsistentes, reforça desigualdades e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas precisam evitar qualquer forma de distinção que coloque determinados alunos na posição de excluídos em relação aos demais. A escola não pode operar com categorias como "normais" e "anormais", "capazes" e "incapazes", especialmente quando se trata do acesso à Educação Especial ou de qualquer outra ação educativa.

As diferenças individuais devem ser reconhecidas e respeitadas para que não se criem expectativas inalcançáveis ou comparações injustas. Cada avaliação precisa ser construída de maneira singular, considerando o potencial e o percurso de cada estudante. No entanto, o que se observa é que, apesar de serem identificados no censo escolar como alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, muitos continuam sendo submetidos às mesmas avaliações padronizadas aplicadas aos demais colegas, sem qualquer adaptação que considere suas especificidades. Embora os documentos oficiais determinem que os currículos sejam adaptados, essa orientação raramente se estende ao momento da avaliação, que permanece rígida e descontextualizada. Isso revela uma contradição profunda: legisla-se sobre inclusão, mas não se legisla sobre afetos, atitudes e disposições internas. A lei pode estabelecer normas e diretrizes, mas não pode obrigar professores, psicólogos ou outros profissionais a compreenderem ou acolherem verdadeiramente o processo inclusivo. Quando esses agentes não compreendem o sentido da inclusão ou não sabem como realizá-la, a prática pedagógica se distancia do discurso legal.

É igualmente fundamental compreender a criança em sua condição de estudante, situada no contexto escolar. Muitas dificuldades só se manifestam na escola, e não no cotidiano familiar, pois dizem respeito à forma como o sujeito se relaciona com as exigências e dinâmicas próprias do ambiente escolar. Esse dado reforça a importância de criar estratégias pedagógicas que independam do diagnóstico clínico e que valorizem a intervenção direta do professor em sala de aula.

A interdisciplinaridade surge como uma possibilidade promissora nesse cenário. A formação de equipes compostas por profissionais de diferentes áreas permite que cada um contribua com sua perspectiva, ampliando a compreensão sobre o aluno e enriquecendo o processo educativo. Esse diálogo entre saberes pode ajudar a definir limites, potencialidades e caminhos de intervenção mais adequados, sempre a serviço de uma educação que contemple todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ANACHE, AA, Rovetto, SSM, & OLIVEIRA, R., A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior. Revista Educação Especial. 27 (49), 299-312. 2014.

ARANHA, Maria. A inclusão social da criança com deficiência: criança especial. São Paulo: Rocca, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 03 ABR.2026.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

CACERES, Marcela. Educação inclusiva: concepções dos professores da rede regular de ensino. 2009. Monografia. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins, 2009.

COOK E HUSSEY. Assistive Technologies: Principles and Practices. Mosby – Year Book, Inc., 1995.

ELIAS, N. Uma empresa de duas pessoas físicas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

_____., & Scotson, JL. Os estabelecidos e os forasteiros: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.
FERNANDES, TLG, & Viana, TV. Alunos com necessidades educativas especiais (NEE): validar para o pleno desenvolvimento das suas capacidades. Estudos em Avaliação Educacional. 20 (43), 305-318. 2009.

FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex2011.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015

FRANCO, M. O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. TEIAS: Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, n.1, p74-83, jun. 2000

GARRIDO, E.; CARVALHO, AMP Reflexões sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. Cadernos de Pesquisa São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, pág. 149-168, jul. 1999.

KUPFER, M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, v. 5, n. 9, 109-117, 2000

MARTINS, MFA, & Sipes, ML. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. Teoria e Prática da Educação. História da formação de professores: visões latino-americanas, 18 (1), 37-46. 2015.

MELO, HCB. A versão dos professores das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação na assistência educacional especializada. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2014.

_____, HCB, & Martins, MFA. Avaliação e encaminhamento de dois alunos com necessidades educacionais especiais - NEEs para as salas de recursos multifuncionais - SRMs em Dourados/MS. In Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Vol. 01, pp. 75-89). Londres: EDUEL. 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 11, 387-405. 2006.

Mendes, EG, Cia, F., & D'Affonseca, S. (Orgs.). Inclusão escolar e avaliação do público alvo da Educação Especial (Vol. 1). São Carlos, SP: Manzine & Marquezine. 2015.

MILANESI, J.B. Organização e funcionamento de salas de recursos multifuncionais em um município paulista. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.2012.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

DEB MARIA FERREIRA

RESUMO
Este artigo discute a importância da leitura na primeira infância, destacando as contribuições que o contato precoce com os livros oferece ao desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. A leitura é compreendida como uma prática cultural, social e afetiva, que ultrapassa a simples decodificação de palavras, constituindo-se como um meio potente de interação, comunicação, imaginação e construção de vínculos entre crianças, adultos e o mundo ao seu redor. Desde os primeiros meses de vida, o contato com livros, histórias, imagens e narrativas favorece experiências significativas que estimulam os sentidos, a curiosidade e a atenção dos bebês. Nesse contexto, a mediação do adulto — seja na família ou na escola — assume papel fundamental, pois é por meio da leitura compartilhada, da entonação da voz, dos gestos e da afetividade envolvida que a criança passa a atribuir sentido à linguagem e ao universo simbólico. Com base em referenciais teóricos como Vygotsky Piaget, Abramovich, Zilberman, Montessori, Ferreiro, Malaguzzi, Pikler, Bruner, Lajolo e Rösing — e considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, analisa-se a leitura como uma experiência que promove o desenvolvimento cognitivo, ao ampliar a capacidade de pensamento e imaginação; o desenvolvimento linguístico, ao enriquecer o vocabulário e favorecer a construção da oralidade; o desenvolvimento afetivo, ao fortalecer vínculos e proporcionar segurança emocional; e o desenvolvimento social, ao possibilitar interações, escuta e partilha de experiências. Além disso, a leitura na primeira infância contribui para a formação estética da criança, ao colocá-la em contato com diferentes linguagens, ritmos, imagens e formas de expressão. A literatura infantil, nesse sentido, amplia repertórios culturais e possibilita que a criança construa significados sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo. Ressalta-se, portanto, a importância de práticas intencionais e planejadas que garantam o acesso cotidiano aos livros e à leitura, tanto nos espaços educativos quanto no ambiente familiar. Criar momentos de leitura prazerosos, respeitando o tempo, o interesse e a participação ativa das crianças, é essencial para a construção de uma relação positiva com os livros desde cedo. Conclui-se que a leitura desde os primeiros anos de vida contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, configurando-se como uma experiência essencial na formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e participativos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; primeira infância; desenvolvimento integral; literatura infantil; mediação.

INTRODUÇÃO

A leitura configura-se como uma das práticas culturais mais significativas no processo de formação humana, exercendo papel fundamental no desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida. Muito antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, bebês e crianças pequenas já estabelecem contato com a linguagem por meio de histórias, cantigas, imagens, gestos, sons e narrativas orais, construindo sentidos e atribuindo significados às experiências vividas. Nesse contexto, o livro torna-se um objeto de interação, afeto e descoberta, mediando relações e ampliando o olhar da criança sobre o mundo.

O contato precoce com a leitura favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da atenção, da memória e da sensibilidade estética, além de contribuir para a construção de vínculos afetivos entre adultos e crianças. Ao ouvir histórias, folhear livros e observar imagens, a criança é convidada a explorar diferentes formas de expressão, emoções e culturas, fortalecendo sua identidade e sua capacidade de se comunicar. Dessa forma, a leitura ultrapassa a função instrumental de decodificação de signos e assume um caráter social, simbólico e emocional.

Na Educação Infantil, a leitura deve ser compreendida como uma prática cotidiana e significativa, que integra o cuidar e o

educar, respeitando os tempos, interesses e modos próprios de aprender das crianças pequenas. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o acesso às experiências literárias na primeira infância é um direito de aprendizagem e desenvolvimento, inserido no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (BRASIL, 2018). A literatura, nesse sentido, contribui para a ampliação dos repertórios culturais, para a expressão de sentimentos, para o desenvolvimento da empatia e para a participação ativa das crianças nas interações sociais. Além do espaço escolar, a família desempenha papel essencial na formação do leitor desde a mais tenra idade. As práticas de leitura compartilhada no ambiente familiar fortalecem os vínculos afetivos e reforçam a valorização do livro como fonte de prazer, conhecimento e imaginação. A parceria entre escola e família, portanto, torna-se fundamental para garantir experiências leitoras diversificadas e significativas, capazes de promover o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura para bebês e crianças pequenas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio emocional e cultural, bem como a relevância da atuação conjunta entre escola e família na construção do hábito leitor desde a primeira infância.

A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A leitura na primeira infância é muito mais do que um exercício de decodificação. É um ato de descoberta e encantamento. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem; logo, o contato com histórias, imagens e narrativas estimula funções mentais superiores, como atenção, memória, imaginação e pensamento simbólico.

Para Piaget (1971), a criança constrói o conhecimento a partir da ação sobre o mundo. Assim, o livro torna-se um objeto de exploração, favorecendo a curiosidade e o raciocínio simbólico.

Abramovich (1997) complementa afirmando que "contar histórias é encantar, é fazer descobrir o prazer de ouvir, de imaginar e de sentir". Essa experiência desperta emoções, vínculos e o desejo de repetir a leitura.

Zilberman (1988) reforça que a literatura infantil deve ser valorizada como arte e não apenas como ferramenta pedagógica. Já Soares (2003) amplia essa visão ao tratar a leitura como prática social, parte do processo de letramento que integra a vida cotidiana.

A perspectiva de Emília Ferreiro (1985) destaca que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita antes da alfabetização formal, o que mostra que o contato precoce com livros e letras é fundamental para o desenvolvimento do pensamento linguístico.

A abordagem de Maria Montessori (1965) traz a importância do ambiente preparado e do respeito ao ritmo da criança. A leitura deve acontecer em espaços tranquilos e atraentes, nos quais o livro seja um convite à autonomia e à curiosidade.

Na visão de Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emília, a criança é vista como protagonista e potente em suas expressões. A leitura, nesse contexto, é um dos "cem linguagens da criança", meio de comunicação e descoberta de significados.

Jerome Bruner (1986) acrescenta que a narrativa é essencial para o desenvolvimento do pensamento, pois organiza experiências e dá sentido à realidade. Ler para bebês e crianças pequenas, portanto, ajuda-as a construir suas próprias narrativas internas.

A contribuição de Emmi Pikler (2004) é igualmente relevante. Sua abordagem valoriza o respeito ao tempo da criança e o estímulo à autonomia. No contexto da leitura, isso significa permitir que o bebê manipule os livros, explore as páginas e desenvolva prazer pela descoberta, com a presença atenta e afetiva do adulto.

Por fim, autoras como Marisa Lajolo (2008) e Tânia Rösing (2009) reforçam a importância da mediação literária. Ambas destacam que o adulto leitor é essencial para introduzir a criança no mundo da literatura, não apenas lendo, mas compartilhando sentimentos e experiências.

A MEDIAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) compreende o desenvolvimento humano como um processo essencialmente social, construído nas interações entre o sujeito e o meio cultural. Para o autor,

as funções psicológicas superiores — como linguagem, pensamento, memória e imaginação — emergem inicialmente no plano social para, posteriormente, serem internalizadas pela criança. Nesse sentido, o adulto desempenha um papel fundamental como mediador do desenvolvimento, especialmente nas experiências de leitura na primeira infância.

A leitura compartilhada configura-se como uma prática privilegiada de mediação, pois ocorre na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço no qual a criança, com o apoio de um adulto mais experiente, consegue realizar aprendizagens que ainda não faria de forma autônoma. Durante esse processo, o adulto amplia os sentidos do texto ao nomear imagens, explicar palavras, estabelecer relações com o cotidiano da criança, formular perguntas e incentivar antecipações e inferências. Essas ações favorecem não apenas a compreensão da narrativa, mas também o desenvolvimento da linguagem oral, da atenção, da escuta e do pensamento simbólico.

Além disso, ao modelar estratégias narrativas — como entonação da voz, expressões faciais, pausas e gestos — o adulto contribui para que a criança compreenda a estrutura das histórias e reconheça os elementos que compõem o texto literário. Essa mediação sensível e intencional transforma a leitura em uma experiência afetiva, interativa e significativa, fortalecendo os vínculos entre adulto e criança e criando um ambiente favorável à construção do prazer pela leitura.

Bruner (1983) complementa essa perspectiva ao destacar que a aquisição da linguagem e do pensamento ocorre em contextos culturais compartilhados. O autor enfatiza a importância dos formatos de interação, nos quais o adulto organiza situações previsíveis e dialogadas que possibilitam à criança participar ativamente, mesmo antes do domínio da linguagem verbal. Assim, nas práticas de leitura, o adulto estrutura o contexto, oferece apoio e gradualmente transfere responsabilidades à criança, respeitando seu ritmo e suas possibilidades de participação.

Dessa forma, a mediação adulto-criança na leitura não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como um processo dialógico, cultural e afetivo, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo de sua aprendizagem. Ao vivenciar experiências leitoras mediadas com qualidade desde os primeiros anos de vida, a criança amplia seu repertório linguístico, cultural e simbólico, construindo bases sólidas para a formação do leitor e para o desenvolvimento integral.

DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS E DE VÍNCULO

Ler para bebês cria momentos privilegiados de intimidade, afeto e regulação emocional. Durante a leitura, elementos como a cadência da voz do adulto, o contato físico próximo e a repetição dessa prática no cotidiano contribuem para que o bebê se sinta seguro e acolhido. Esse ambiente favorece a construção de vínculos afetivos sólidos, fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável. Além disso, a leitura compartilhada possibilita ao bebê reconhecer expressões, entonações e emoções, auxiliando na construção gradual de sua própria capacidade de autorregulação. Estudos indicam que essas interações precoces, mediadas pelos livros, fortalecem a relação entre adulto e criança e promovem sentimentos de confiança e pertencimento, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância (NEUMAN; ROSKOS, 2005).

LEITURA, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM SENSORIAL.

Na primeira infância, a leitura está profundamente articulada às experiências sensoriais, motoras e lúdicas, constituindo-se como uma vivência que ultrapassa o contato com o texto escrito. Para bebês e crianças pequenas, o livro é também objeto de exploração: toca-se, morde-se, sacode-se, folheia-se, observa-se e experimenta-se com todo o corpo. Livros de pano, plástico, cartonados, com texturas, sons, abas e imagens contrastantes favorecem a integração entre percepção sensorial, movimento e linguagem, aspectos fundamentais do desenvolvimento integral.

A brincadeira, nesse contexto, atua como mediadora da aprendizagem, pois é por meio do brincar que a criança atribui sentidos às experiências vividas. Conforme Bruner (1996), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando está vinculada à ludicidade, à curiosidade e à ação ativa do sujeito sobre o objeto

de conhecimento. Assim, a leitura mediada de maneira lúdica — com gestos, entonações, imitações, músicas e interações corporais — amplia a compreensão, estimula a imaginação e fortalece vínculos afetivos entre adulto e criança.
A aprendizagem sensorial, destacada por autores como Piaget e Montessori, é essencial nos primeiros anos de vida, uma vez que a criança conhece o mundo por meio dos sentidos e da ação. A leitura, quando integrada à brincadeira, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina (ao folhear páginas), da percepção visual e tátil, da atenção e da memória, além de favorecer a ampliação do vocabulário e das habilidades comunicativas.
Nesse sentido, a leitura na primeira infância deve ser compreendida como uma experiência global, que envolve corpo, emoção, linguagem e interação social. Ao unir leitura e brincadeira, cria-se um ambiente propício à exploração, à descoberta e à construção de significados, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e garantindo à criança o direito de aprender de forma prazerosa, sensível e significativa desde os primeiros anos de vida.

POLÍTICAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e orientações municipais para educação infantil enfatizam práticas de leitura e escuta como direito das crianças e responsabilidade da escola e família. A inserção de práticas letradas desde a creche é recomendada para promover equidade e inclusão.
As políticas e orientações curriculares brasileiras reforçam, de maneira consistente, a centralidade da leitura e da escuta na Educação Infantil como direitos fundamentais das crianças. Documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), estabelecem que as experiências com a linguagem oral, a literatura e os diferentes portadores de texto devem ser garantidas desde os primeiros anos de vida, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a leitura não é compreendida apenas como decodificação de palavras, mas como uma prática social, cultural e afetiva que contribui para a formação integral da criança.
A BNCC organiza a Educação Infantil a partir de campos de experiências, nos quais a linguagem ocupa papel central, especialmente no campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Esse campo destaca a importância de proporcionar às crianças oportunidades de ouvir histórias, manusear livros, participar de rodas de leitura e expressar-se por meio da oralidade, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento da imaginação. Tais práticas devem ser intencionais, planejadas e mediadas por adultos, tanto no contexto escolar quanto no familiar.
Além disso, orientações curriculares municipais e diretrizes pedagógicas complementam essas propostas ao enfatizar a necessidade de criar ambientes letrados desde a creche, nos quais os livros estejam acessíveis, valorizados e integrados à rotina das crianças. A inserção precoce em práticas letradas contribui significativamente para a redução de desigualdades educacionais, promovendo equidade e inclusão, especialmente para crianças em contextos de maior vulnerabilidade social.
Outro aspecto relevante presente nesses documentos é a corresponsabilidade entre escola e família na formação de leitores. Incentiva-se que as práticas de leitura ultrapassem os muros da instituição, envolvendo as famílias em momentos de leitura compartilhada, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando o repertório cultural das crianças.
Documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e orientações municipais para educação infantil enfatizam práticas de leitura e escuta como direito das crianças e responsabilidade da escola e família. A inserção de práticas letradas desde a creche é recomendada para promover equidade e inclusão.

CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento integral da criança compreende as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas e estéticas, que se inter-relacionam de forma indissociável ao longo da primeira infância. Nesse contexto, a leitura, entendida como prática cultural e social, constitui-se como uma potente ferramenta de

promoção desse desenvolvimento, ao oferecer experiências significativas que ultrapassam a simples decodificação de palavras. Ao entrar em contato com livros, histórias, imagens e diferentes formas de linguagem, a criança amplia sua capacidade de imaginar, interpretar e compreender o mundo ao seu redor.
A leitura favorece o desenvolvimento da linguagem oral, enriquece o vocabulário e estimula a escuta atenta, além de contribuir para a construção do pensamento simbólico e da criatividade.
Do ponto de vista afetivo, os momentos de leitura compartilhada fortalecem vínculos entre adultos e crianças, promovendo segurança emocional e bem-estar. No âmbito social, possibilitam interações, trocas e a construção de sentidos coletivos, enquanto no campo estético despertam a sensibilidade, o gosto pela arte e o apreço pela literatura desde cedo. Dessa forma, a leitura na primeira infância configura-se como uma prática essencial para o desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e participativos em sua realidade social.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO
Ao ouvir histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a compreensão auditiva e aprende a organizar o pensamento. O contato com narrativas estimula a curiosidade e o pensamento simbólico, favorecendo o processo de aprendizagem futura.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO E SOCIAL
Leitura compartilhada entre adultos e crianças fortalece laços afetivos e cria um espaço de segurança emocional. Segundo Pikler e Malaguzzi, esse vínculo é essencial para que a criança explore o mundo com confiança. Além disso, o contato com personagens e situações diversas promove empatia, solidariedade e respeito às diferenças.

DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO E CULTURAL
Literatura infantil desperta o senso estético e a sensibilidade artística. Por meio das ilustrações, da sonoridade das palavras e das narrativas, as crianças aprendem a apreciar a beleza e a criatividade presentes nas linguagens artísticas.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) afirma que o desenvolvimento da linguagem e o contato com diferentes manifestações da cultura escrita e literária constituem direitos de aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil. Nesse sentido, a formação do leitor é uma responsabilidade compartilhada entre a escola e a família, que atuam como mediadoras essenciais das experiências leitoras.
No contexto escolar, o educador desempenha papel fundamental como mediador da leitura. Cabe a ele organizar e garantir situações significativas que despertem o encantamento pelos livros, tais como rodas de histórias, cantinhos literários, momentos de leitura coletiva, dramatizações e contato livre com diferentes gêneros textuais. Essas experiências devem respeitar o tempo, o interesse e as singularidades de cada criança, valorizando a leitura como prática prazerosa e não obrigatória. Além disso, o professor, ao se apresentar como leitor ativo e entusiasmado, torna-se referência, estimulando a curiosidade, a imaginação e o gosto pela leitura.
A família, por sua vez, constitui o primeiro e mais importante ambiente de letramento da criança. Práticas simples, como ler antes de dormir, disponibilizar livros adequados à faixa etária — como livros de pano, de banho ou com ilustrações —, bem como visitar bibliotecas, livrarias e feiras literárias, fortalecem o vínculo afetivo e contribuem para a construção de uma relação positiva com a leitura. Quando a escola e a família estabelecem uma parceria pautada no diálogo e na valorização da literatura, a leitura passa a integrar o cotidiano infantil de forma contínua, significativa e prazerosa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA
Um dos principais desafios da formação de leitores na escola é a compreensão limitada da leitura como mera decodificação de palavras. Em muitas práticas pedagógicas, a leitura ainda é tratada como um instrumento exclusivamente voltado à alfabetização formal, descon-

siderando seu caráter cultural, afetivo e social, o que pode afastar as crianças do prazer de ler.
Outro desafio refere-se à formação do professor como mediador de leitura. Nem sempre os educadores tiveram, em sua trajetória pessoal e acadêmica, experiências leitoras significativas, o que impacta diretamente na qualidade das práticas desenvolvidas em sala de aula. A ausência de formação continuada específica sobre literatura infantil e mediação leitora dificulta a construção de propostas intencionais e sensíveis.
A escassez de recursos materiais e de espaços adequados também constitui um entrave importante. Muitas escolas carecem de acervos diversificados, atualizados e acessíveis às crianças, bem como de ambientes acolhedores que favoreçam o contato cotidiano com os livros, como bibliotecas e cantinhos de leitura.
Além disso, há o desafio da desigualdade sociocultural. Nem todas as crianças têm acesso à leitura no contexto familiar, o que amplia a responsabilidade da escola em garantir experiências leitoras significativas e equitativas. A ausência de parceria entre escola e família pode limitar a continuidade das práticas leitoras fora do ambiente escolar.
Outro aspecto relevante é a excessiva escolarização da leitura, quando está se torna obrigatória, fragmentada e vinculada a atividades mecânicas, como fichas e avaliações padronizadas. Essa abordagem tende a esvaziar o sentido da leitura como experiência prazerosa e significativa.
Por fim, destaca-se o desafio de respeitar os tempos, interesses e singularidades das crianças. A imposição de práticas homogêneas, desconsiderando o ritmo individual e as múltiplas linguagens infantis, pode comprometer o engajamento e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FAMILIARES RECOMENDADAS

A leitura na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois contribui para a linguagem, imaginação e construção de vínculos afetivos. Mais do que decodificar palavras, ler é uma prática social e cultural que deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida.
Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação do adulto fundamental nesse processo. Já Jean Piaget destaca a importância das experiências para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a leitura mediada favorece aprendizagens significativas.
No contexto escolar, é importante que o professor realize leituras diárias, organize espaços com livros acessíveis e promova a participação das crianças, respeitando seus ritmos. Estratégias como leitura em voz alta e uso de diferentes linguagens tornam o momento mais atrativo.
Na família, a leitura deve fazer parte da rotina, em momentos de afeto e proximidade. O acesso aos livros e o exemplo dos adultos são fundamentais para despertar o interesse das crianças.
Assim, a parceria entre escola e família é essencial para formar leitores desde a infância, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

PRÁTICAS INTEGRADAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÃO, ROTINA E AMBIENTE LETRADO

A leitura dialogada e interativa constitui uma prática essencial na educação infantil, pois pressupõe a participação ativa das crianças durante a leitura. Nesse processo, o adulto realiza perguntas abertas, valoriza as hipóteses infantis e incorpora os interesses das crianças ao contar histórias, promovendo maior envolvimento e construção de sentido. Estratégias como prever acontecimentos, recontar narrativas, dramatizar, cantar e associar imagens às experiências vividas ampliam a compreensão e tornam a leitura mais significativa.
Além disso, a inserção de rotinas de leitura no cotidiano — como momentos pela manhã, antes do sono ou durante cuidados diários — contribui para a criação de previsibilidade e segurança emocional, fortalecendo vínculos e o interesse pelos livros. A seleção e adaptação de materiais também são fundamentais: é importante priorizar livros com imagens claras, repetições rítmicas e conteúdos que dialoguem com o repertório das crianças. Para os bebês, recomenda-se o uso de materiais resistentes e seguros, como livros de pano, plástico ou com diferentes texturas, que possibilitem exploração

sensorial. Por fim, a organização de um ambiente letrado rico potencializa essas experiências, ao disponibilizar cantos de leitura acessíveis, com diversidade de livros e suportes. A participação das famílias e da comunidade, por meio de rodas de leitura e empréstimos de livros, fortalece a continuidade dessas práticas fora do ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

A formação de profissionais da educação infantil é fundamental para garantir práticas de leitura significativas e de qualidade desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, torna-se essencial capacitar educadores para atuarem como mediadores de leitura, compreendendo que seu papel vai além da simples transmissão de histórias, envolvendo a criação de experiências sensíveis, interativas e intencionais com os livros.

A formação deve contemplar o desenvolvimento de estratégias de leitura em voz alta, considerando aspectos como entonação, ritmo, expressividade e uso de recursos corporais, que tornam a narrativa mais envolvente e favorecem a atenção e o interesse das crianças. Além disso, é importante que os educadores sejam preparados para selecionar obras adequadas à faixa etária, valorizando a diversidade de gêneros, autores e temas. Outro aspecto relevante é a capacidade de observar e interpretar o repertório das crianças, reconhecendo seus interesses, curiosidades e

IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E REDE DE CUIDADOS

Políticas públicas voltadas à primeira infância devem assegurar não apenas o acesso a acervos literários de qualidade nas creches e pré-escolas, mas também a diversidade de materiais que contemplem diferentes culturas, linguagens e faixas etárias. É fundamental investir na formação inicial e continuada dos professores, qualificando-os para atuar como mediadores de leitura sensíveis às necessidades e aos interesses das crianças, promovendo experiências significativas desde os primeiros anos de vida.

Além do contexto escolar, é necessário fortalecer programas que incentivem a leitura no ambiente familiar, como bibliotecas comunitárias, projetos de circulação de livros (como a "sacola viajante" ou visita-livro) e ações de orientação às famílias sobre a importância da leitura compartilhada. Tais iniciativas contribuem para ampliar o repertório cultural das crianças e consolidar vínculos afetivos por meio da linguagem.

A integração intersetorial entre educação, saúde, assistência social e cultura é um elemento estratégico para ampliar o alcance dessas políticas, garantindo maior equidade no acesso às práticas de leitura. Quando articuladas, essas áreas potencializam o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas aprendizagens cognitivas, mas também o bem-estar, a inclusão social e o fortalecimento das redes de cuidado.

DISCUSSÃO CRÍTICA

Embora haja amplo consenso na literatura sobre os benefícios da leitura na primeira infância, é fundamental considerar com maior rigor os aspectos metodológicos das pesquisas que sustentam tais evidências. Observa-se, por exemplo, significativa variabilidade nos instrumentos de avaliação utilizados, nas definições de "práticas de leitura" e nos contextos investigados, o que pode dificultar comparações e generalizações. Além disso, muitos estudos concentram-se em resultados de curto prazo, sendo ainda necessária a ampliação de pesquisas longitudinais que permitam compreender os impactos duradouros da leitura no desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante diz respeito à qualidade das interações estabelecidas durante a leitura, que parece exercer influência mais decisiva do que a simples exposição ao livro. A mediação do adulto — envolvendo entonação, diálogo, escuta sensível e responsividade — é central para potencializar os efeitos da leitura, indicando que práticas mecânicas ou pouco interativas tendem a produzir resultados limitados.

Nesse sentido, estudos futuros devem aprofundar a investigação sobre os mecanismos de mediação da leitura em diferentes contextos socioculturais, considerando desigualdades de acesso, práticas familiares diversas e especifi-i cidades culturais. Torna-se igualmente importante avaliar e promover práticas inclusivas, bem como a produção e circulação de materiais que valorizem as lin-

guas maternas e as identidades culturais das crianças. Dessa forma, será possível avançar na construção de políticas e práticas mais equitativas, contextualizadas e efetivamente transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na primeira infância configura-se como um ato de amor, descoberta e formação humana, constituindo-se como uma das experiências mais significativas no processo de desenvolvimento infantil. Inserir bebês e crianças pequenas em ambientes leitores é assegurar-lhes o direito de imaginar, sentir, criar e aprender, reconhecendo a leitura como uma prática cultural, afetiva e social que se inicia desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa a função instrumental e passa a ser compreendida como uma experiência estética, relacional e formativa, fundamental para a construção da subjetividade infantil.

À luz das contribuições teóricas de autores como Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro, Montessori, Pikler, Bruner, Abramovich, Zilberman, Lajolo, entre outros estudiosos, compreende-se que a leitura exerce papel central no desenvolvimento integral da criança. Esses referenciais evidenciam que o contato precoce com livros, histórias e narrativas favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também aspectos afetivos, sociais, emocionais e estéticos. A criança, ao interagir com textos e imagens, constrói sentidos, amplia seu repertório cultural, desenvolve a oralidade, a escuta, a imaginação e a capacidade simbólica, elementos essenciais para sua formação como sujeito histórico e social.

O ato de ler na primeira infância, especialmente quando mediado por um adulto sensível, fortalece vínculos afetivos e cria experiências de acolhimento, segurança e prazer. Momentos de leitura compartilhada — como rodas de histórias, contação de histórias, manuseio livre de livros e narrativas cantadas — possibilitam interações ricas e significativas, nas quais a criança se reconhece como participante ativa do processo. Dessa forma, a leitura contribui para a construção da autonomia, da identidade e da confiança, respeitando os tempos, interesses e singularidades de cada criança.

Nesse contexto, a escola e a família assumem papel essencial como mediadoras das experiências leitoras. A articulação entre essas instituições é fundamental para garantir a continuidade das práticas de leitura e a valorização do livro como objeto cultural presente no cotidiano infantil. Cabe à escola organizar ambientes alfabetizadores e leitores, acessíveis e acolhedores, que incentivem o contato cotidiano com diferentes gêneros textuais, suportes e linguagens. À família, por sua vez, compete fortalecer esses vínculos por meio de práticas simples, como a leitura em casa, a escuta atenta e o compartilhamento de histórias, promovendo experiências significativas e afetivas. Ambientes ricos em livros, imagens, narrativas orais e interações de qualidade contribuem para a formação de leitores críticos, curiosos, sensíveis e participativos. Quando a leitura é vivenciada de forma prazerosa e respeitosa, a criança desenvolve uma relação positiva com o conhecimento e com a linguagem escrita, sem antecipações indevidas ou práticas mecanizadas. Assim, a leitura na Educação Infantil não deve ser compreendida como preparação para a alfabetização formal, mas como um direito da criança e uma prática cultural que amplia suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo.

Formar leitores, portanto, é formar seres humanos capazes de se expressar, compreender a si mesmos e ao outro, interpretar a realidade de maneira crítica, sensível e criativa. Ao garantir o acesso à leitura desde a primeira infância, promove-se não apenas o desenvolvimento individual da criança, mas também a construção de uma sociedade mais humana, democrática e reflexiva, na qual a leitura se consolida como instrumento de emancipação, participação social e transformação cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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

BRUNER, Jerome. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1985.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2008.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia, 1999.

MONTESSORI, Maria. A mente absorvente. Rio de Janeiro: Record, 1965.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIKLER, Emmi. Educar os três primeiros anos: o cuidado com a liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

RÖSING, Tânia M. K. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Zilberman Regina. A leitura na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO

RESUMO
Este artigo analisa a educação baseada em evidências como uma abordagem contemporânea voltada à qualificação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das políticas públicas educacionais, especialmente no contexto brasileiro, marcado por desafios históricos relacionados à qualidade do ensino e às desigualdades de aprendizagem. Inspirada em áreas como a medicina baseada em evidências, essa perspectiva defende que decisões educacionais sejam fundamentadas em resultados de pesquisas científicas sistemáticas, produzidas por meio de métodos rigorosos, sem desconsiderar a experiência profissional docente e as especificidades dos contextos escolares. O estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da educação baseada em evidências, identificar os principais tipos de evidência produzidos no campo educacional e analisar suas contribuições para a prática pedagógica, além de problematizar seus limites, desafios e riscos no cenário educacional brasileiro. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, fundamentada em artigos científicos, relatórios institucionais e documentos oficiais disponíveis em acesso aberto. As análises evidenciam que práticas como o uso de feedback formativo, a avaliação contínua da aprendizagem, o ensino explícito e a manutenção de altas expectativas docentes apresentam respaldo empírico consistente na literatura educacional, contribuindo significativamente para o desempenho dos estudantes. No entanto, o artigo também destaca que a educação baseada em evidências não deve ser compreendida como um conjunto de prescrições técnicas ou soluções universais, uma vez que sua aplicação exige análise contextual, julgamento profissional e compreensão crítica das limitações da própria pesquisa educacional. Argumenta-se que a consolidação dessa abordagem depende de uma mudança paradigmática na formação docente, orientada para o desenvolvimento de uma mentalidade científica, investigativa e reflexiva, capaz de articular conhecimento teórico, análise de dados e tomada de decisão pedagógica fundamentada, contribuindo, assim, para a construção de uma educação mais equitativa, consciente e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Educação especial; Políticas educacionais; Atendimento educacional especializado; Acessibilidade

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais do debate educacional brasileiro, articulando-se às agendas de direitos humanos, equidade social e qualidade da educação. Desde a promulgação da Constituição da República de 1988, que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o país vem construindo um arcabouço jurídico progressivamente mais robusto voltado à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de estudantes historicamente excluídos do sistema educacional. Nesse contexto, a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) — pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — tornou-se um indicador sensível da capacidade do sistema educacional de materializar o princípio constitucional da igualdade de condições.

Os dados recentes do Censo Escolar evidenciam a centralidade dessa agenda. Ao longo da última década, observa-se uma expansão expressiva das matrículas do PAEE na educação básica, acompanhada do crescimento do percentual de estudantes incluídos em classes comuns, sobretudo nas redes públicas. Esse movimento revela um processo de institucionalização da inclusão escolar, impulsionado por políticas federais de indução normativa e financeira, como a dupla matrícula no Fundeb, a expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a vedação de práticas discriminatórias no acesso às escolas comuns. Ao mesmo tempo, a ampliação quantitativa

da matrícula trouxe à tona novos desafios qualitativos, relacionados às condições de ensino, ao trabalho docente, à acessibilidade e à efetiva participação dos estudantes no currículo escolar.
Paralelamente à expansão do acesso, a inclusão escolar passou a ocupar lugar de destaque no debate público, jurídico e educacional, frequentemente marcada por controvérsias. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, intensificou disputas interpretativas acerca do papel da escola comum, da função dos serviços especializados e dos limites entre inclusão, escolha familiar e oferta educacional. Alguns setores da sociedade civil e da academia defendem a consolidação de um sistema educacional inclusivo como imperativo de direitos humanos, enquanto outros manifestam preocupações quanto à capacidade das escolas comuns de responder adequadamente à diversidade de necessidades educacionais, sobretudo diante da ausência de recursos humanos especializados, condições materiais adequadas e apoios pedagógicos sistemáticos.
Nesse cenário, emerge um problema central que orienta este artigo: em que medida o avanço normativo da inclusão escolar no Brasil tem se traduzido em práticas pedagógicas efetivas capazes de assegurar participação e aprendizagem aos estudantes PAEE nas escolas comuns? A análise desse problema envolve, necessariamente, a consideração de três dimensões inter-relacionadas. A primeira refere-se ao lapso persistente entre norma e prática, evidenciado pela coexistência de um arcabouço jurídico avançado e de condições concretas de escolarização frequentemente marcadas por insuficiência de recursos, formação docente fragmentada e barreiras atitudinais. A segunda diz respeito à juridicização do debate educacional, na qual a produção de políticas públicas e a resolução de conflitos relacionados à inclusão tendem a concentrar-se em dispositivos legais e decisões judiciais, frequentemente dissociadas de evidências pedagógicas produzidas no cotidiano escolar.
Diante disso, o objetivo deste artigo é oferecer uma síntese ampliada e crítica da trajetória histórica e normativa da inclusão escolar no Brasil, examinando os principais marcos legais e suas implicações para o cotidiano das escolas e das redes de ensino. Diferentemente de uma revisão meramente descritiva ou cronológica, o estudo propõe uma revisão narrativa crítica, que articula legislação, documentos internacionais, literatura acadêmica nacional e evidências empíricas selecionadas, com o intuito de analisar tensões, limites e desafios da implementação da política de inclusão. Não se pretende esgotar a complexidade do tema nem avaliar experiências locais específicas, mas identificar condicionantes estruturais — de governança, financiamento, formação docente e monitoramento — que contribuem para explicar por que a ampliação do acesso formal à escola comum nem sempre se converte em participação efetiva e aprendizagem significativa.
Ao delimitar esse escopo, o artigo busca contribuir para o debate educacional ao deslocar o foco da mera conformidade legal para a análise das condições reais de implementação da inclusão escolar, reafirmando que a efetivação do direito à educação exige mais do que a promulgação de normas: requer políticas sustentadas por evidências, participação dos sujeitos envolvidos e compromisso com a transformação das práticas pedagógicas no interior da escola comum.

Conceitos e referencial: da educação especial à educação inclusiva

A compreensão da inclusão escolar no Brasil exige a distinção conceitual entre educação especial e educação inclusiva, termos que, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável no discurso público, remetem a fundamentos teóricos, pedagógicos e políticos distintos. Historicamente, a educação especial constituiu-se como uma modalidade de ensino voltada a estudantes identificados como "excepcionais", organizada a partir de serviços, currículos e espaços específicos, frequentemente segregados do ensino comum. Essa configuração esteve associada a uma lógica compensatória e adaptativa, centrada nas limitações do indivíduo e na sua suposta inadequação ao currículo regular (JANNUZZI, 2004; MANTOAN, 2003).
A partir das últimas décadas do século XX, especialmente com a influência de

documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), consolida-se um deslocamento paradigmático: da ênfase na deficiência como atributo individual para a compreensão da exclusão escolar como produto de barreiras sociais, pedagógicas e institucionais. Nesse movimento, a educação inclusiva deixa de ser compreendida como um conjunto de técnicas destinadas a determinados estudantes e passa a ser concebida como um princípio organizador do sistema educacional, orientado pela garantia do direito à educação em condições de equidade.

Esse deslocamento dialoga diretamente com a transição entre diferentes modelos explicativos da deficiência. O modelo médico, historicamente dominante, compreende a deficiência como um déficit orgânico ou funcional a ser diagnosticado, tratado ou compensado, legitimando práticas escolares segregadas ou adaptações pontuais. Em contraposição, o modelo social da deficiência enfatiza que as limitações enfrentadas pelas pessoas decorrem, sobretudo, das barreiras impostas pelo ambiente físico, comunicacional, atitudinal e pedagógico. O modelo biopsicossocial, incorporado pela Convenção da ONU e pela Lei Brasileira de Inclusão, articula essas dimensões ao reconhecer a interação entre impedimentos corporais e contextos sociais, reconhecendo a interação entre fatores individuais e barreiras ambientais como determinantes das situações de deficiência.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabelece a educação especial como modalidade transversal, a ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino", ao passo que a Lei Brasileira de Inclusão (2015) avança ao afirmar explicitamente que o sistema educacional inclusivo permeia todos os níveis e modalidades. Esse avanço normativo expressa a incorporação do paradigma inclusivo ao ordenamento jurídico, deslocando o foco da adaptação do estudante para a reorganização da escola comum. Assim, a educação especial passa a ser compreendida não como um sistema paralelo, mas como um conjunto de serviços, recursos e apoios — entre os quais se destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) — destinados a complementar ou suplementar a escolarização em classes comuns.

Autores como Mantoan (2003; 2015) argumentam que a educação inclusiva implica uma ruptura mais profunda do que a simples inserção de estudantes com deficiência no ensino regular. Trata-se de questionar a própria estrutura seletiva da escola, seus currículos rigidamente padronizados, suas práticas avaliativas excludentes e suas concepções homogeneizadoras de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser reduzida a adaptações individuais ou à presença física do estudante na sala de aula, mas exige a construção de ambientes pedagógicos que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A literatura brasileira também tem enfatizado que a efetivação da educação inclusiva depende de condições institucionais concretas. Glat e Pletsch (2011) destacam que a ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns não garante, por si só, acesso ao currículo e aprendizagem significativa. As autoras evidenciam a centralidade do planejamento colaborativo, da articulação entre professor da classe comum e professor do AEE e da formação docente continuada, contextualizada às demandas reais da escola. Baptista (2017), por sua vez, chama atenção para o risco de uma expansão desarticulada de serviços especializados, que, quando não integrada ao projeto pedagógico da escola, tende a produzir uma inclusão predominantemente formal.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo multidimensional, que envolve aspectos pedagógicos, organizacionais, culturais e políticos. A noção de acessibilidade, ampliada pela LBI, ilustra essa complexidade ao abranger dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais. A ausência de qualquer uma dessas dimensões compromete a participação plena dos estudantes e evidencia que a inclusão não se realiza apenas por meio de dispositivos legais, mas pela transformação das práticas escolares e das relações institucionais.

Ao adotar esse referencial teórico, o presente artigo afasta-se de uma aborda-

gem normativa prescritiva e aproxima-se de uma análise crítica das políticas de inclusão escolar, compreendendo-as como construções históricas atravessadas por disputas conceituais e interesses diversos. Assim, a distinção entre educação especial e educação inclusiva não é apenas terminológica, mas expressa projetos educacionais distintos: um orientado pela adaptação do sujeito à escola; outro, pela transformação da escola para acolher e ensinar a todos.

LINHA HISTÓRICA E MARCOS NORMATIVOS DE 1988 A 2025

A história da escolarização de estudantes com deficiência no Brasil percorre um arco que vai da segregação institucional para a inclusão como direito no sistema regular, passando por fases de integração e de convergência normativa com instrumentos internacionais. Na primeira metade do século XX, o atendimento educacional esteve fortemente associado a instituições especiais e a classes separadas do ensino comum, muitas vezes mantidas por entidades filantrópicas, em alinhamento com o modelo médico da deficiência e com práticas de seleção escolar. Esse arranjo consolidou a ideia de um "sistema paralelo" de educação especial, separando o "aluno especial" do currículo comum e do convívio com seus pares sem deficiência, característica fartamente documentada por Jannuzzi em seu estudo histórico. (JANNUZZI, 2004)

A Constituição de 1988 marca uma inflexão, ao positivar a educação como direito de todos e ao prever, no art. 208, III, o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular, inscrevendo no texto constitucional a expectativa de escolarização no ensino comum. Esse marco dialoga, anos depois, com a Declaração de Salamanca (1994), que afirma que escolas regulares orientadas pela inclusão são o meio mais eficaz de combater a discriminação e promover comunidades acolhedoras — influenciando agendas de reforma curricular e de organização de apoios no Brasil. A incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) com status constitucional deu-se inicialmente pela sua aprovação pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, nos termos do art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, e pela sua promulgação pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Na legislação infraconstitucional, a LDB/1996 define a educação especial como modalidade transversal, ofertada "preferencialmente na rede regular", e responsabiliza os sistemas por currículo, recursos e serviços de apoio (arts. 58 a 60). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) explicita que a organização de escolas e classes especiais deve ser repensada à luz dos direitos humanos e da participação de todos no ensino comum, impulsionando a expansão do AEE como serviço complementar/suplementar à matrícula na classe comum. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta esse paradigma ao definir diretrizes de um sistema educacional inclusivo, o papel do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns, além das diretrizes para financiamento e apoio às instituições especializadas sem fins lucrativos.

O passo mais abrangente ocorre com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015): o art. 27 assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e o art. 28 impõe deveres de acessibilidade, AEE articulado ao projeto pedagógico e vedação de discriminação, incluindo recusa de matrícula e cobranças adicionais por motivo de deficiência. Ao mesmo tempo, reconhece modalidades específicas (como educação bilíngue Libras–Português) no âmbito de escolas inclusivas, evitando a lógica de "sistemas paralelos" como regra de oferta.

A partir desses marcos, observa-se uma redução paulatina do papel substitutivo das escolas e classes especiais e uma ampliação do papel de apoio técnico-pedagógico ao sistema regular. Em termos de matrícula, os dados do Censo Escolar mostram mudança estrutural: em 2009, 60,5% dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) estavam em classes comuns; em 2023, essa participação alcança 91,3%, ainda que reste um contingente (cerca de 154 mil matrículas) em classes especiais ou escolas especializadas — evidência de que a oferta segregada não desapareceu, mas perdeu centralidade como política pública de escolarização. Em 2024, o percentual de matrículas do PAEE em classes comuns

atinge 92,6%, totalizando mais de dois milhões de matrículas na educação especial, o que confirma a consolidação da inclusão como diretriz predominante das políticas educacionais brasileiras.
Em paralelo, múltiplas análises acadêmicas e setoriais alertam para a assimetria federativa e a implementação desigual: embora a inclusão formal (matrícula em classe comum) tenha crescido, persistem barreiras pedagógicas e de acessibilidade que, quando não enfrentadas, produzem inclusão parcial (presença sem participação e aprendizagem). Esse diagnóstico é recorrente na literatura brasileira contemporânea e já foi sintetizado na versão inicial deste artigo, apontando a centralidade do planejamento colaborativo entre professores da classe comum e do AEE, da formação continuada e do financiamento estável para apoios e tecnologias assistivas.

PNEEI (DECRETO Nº 12.686/2025): CONSOLIDAÇÃO DO PARADIGMA INCLUSIVO E DEBATE PÚBLICO SOBRE "ESCOLHA" E PAPEL DAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

A edição do Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e cria a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O texto reafirma que a garantia do sistema educacional inclusivo se dá por meio da organização do sistema educacional geral, assegurando a inclusão do público da educação especial em classes e escolas comuns, com os apoios necessários; também consolida o AEE como complementar/suplementar à escolarização em classe comum e afasta a exigência de laudo como barreira de acesso a apoios pedagógicos, em linha com a CDPD e a LBI. A publicação do decreto intensificou o debate público: de um lado, análises e notas técnicas interpretam a PNEEI como avanço normativo na consolidação do sistema educacional inclusivo, enquanto críticas apontam possíveis riscos relacionados à liberdade de escolha das famílias e à reorganização do papel das instituições especializadas tradicionais.
É importante observar que a PNEEI revoga e reorganiza normas anteriores (como o Decreto nº 7.611/2011), mas não suprime a possibilidade de atuação de instituições especializadas sem fins lucrativos; o que muda é a lógica de articulação com a escola comum e a ênfase no AEE integrado ao projeto pedagógico, em coerência com a LBI e com a CDPD. Assim, a pauta contemporânea desloca-se de "manter ou extinguir escolas especiais" para "como redesenhar seu papel" como centros de apoio técnico-pedagógico, produtores de materiais acessíveis, núcleos de tecnologia assistiva e parceiros de formação docente na rede inclusiva — diretriz já presente desde 2008 e reafirmada em 2025.
Em termos analíticos, o percurso brasileiro revela camadas normativas cumulativas: (i) Diretriz constitucional (CF/88) do AEE preferencialmente na rede regular; (ii) Definição modal e deveres na LDB/1996; (iii) Incorporação constitucional do paradigma biopsicossocial (CDPD/2009); (iv) Operacionalização inclusiva pela LBI/2015 (sistema educacional inclusivo, acessibilidade, vedação de discriminação) e por regulamentos; (v) Governança e rede federativa com a PNEEI/2025.
Essa sedimentação não elimina escolas/serviços especializados, mas reordena sua função de alternativa substitutiva para função de apoio ao ensino comum — coerente com a tendência empírica de crescimento das matrículas em classes comuns (acima de 90% em 2023/2024) e com o reposicionamento de políticas de financiamento, formação e acessibilidade. O resultado, no plano legal, é um alinhamento consistente com instrumentos internacionais; no plano da implementação, contudo, persistem as desigualdades federativas, a juridicização de conflitos e o desafio de transformar matrícula em participação e aprendizagem.

EFEITOS PRÁTICOS DAS NORMAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A consolidação do sistema educacional inclusivo no Brasil redefiniu o que conta como boa prática na escola comum: matrícula sem discriminação, AEE complementar/suplementar articulado ao currículo, acessibilidade ampla (arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal) e planejamento colaborativo docente. Esses eixos decorrem de dispositivos legais centrais — LDB/1996, CDPD/2006 (Decreto nº 6.949/2009), LBI/2015 e, mais recentemente, a PNEEI/2025 — e se materializam nas redes à medida que ganham financiamento, governança e

monitoramento.
No marco jurídico-educacional vigente, a classe comum é o locus da escolarização; o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio complementar ou suplementar à matrícula no ensino regular, voltado a eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. A LBI estabelece o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e veda práticas discriminatórias (como recusa de matrícula ou exigências que onerem a família por motivo de deficiência), enquanto a PNEEI reforça a inclusão em classes/escolas comuns com apoios e organiza a Rede Nacional para dar capilaridade a esses apoios. Historicamente, o Decreto nº 7.611/2011 definiu o AEE como conjunto de atividades e recursos articulado à escolarização; a PNEEI/2025 atualiza essa arquitetura sob um arranjo federativo de governança.
Implicações práticas:
Matrícula primeiro, apoios depois — sem discriminação na porta de entrada; o projeto pedagógico deve institucionalizar o AEE e demais serviços/adaptações.
O estudo de caso pedagógico na escola identifica barreiras e apoios e orienta o plano de atendimento, alinhado ao currículo da turma. (Diretrizes da PNEEPEI/2008 e LBI/2015).
O trabalho entre pares é elemento estruturante da inclusão. A PNEEPEI/2008 e a LBI/2015 demandam que o AEE seja articulado ao currículo, com objetivos compartilhados e troca de informações sistemática (registro de estratégias, adaptações e avaliação). Em termos práticos, isso implica momentos institucionais de planejamento (tempo protegido) e documentação viva (PEI/Plano de AEE, quando adotados).
Algumas boas práticas ancoradas na norma como: coensino ou observação mútua em momentos-chave do processo didático; mapeamento de barreiras (materiais, linguagem, tempos e modos de resposta) e escolha de recursos (TA, comunicação alternativa, Libras, Braille) combinados com arranjos de sala e gestão da tarefa; ciclos curtos de experimentação e ajuste das estratégias, sempre documentados. (PNEEPEI/2008; LBI/2015).
A avaliação precisa ser coerente com o currículo diferenciado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e com a pedagogia centrada no estudante — orientação afinada com Salamanca (1994) e com a LBI/2015 ao prever medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Na prática, isso supõe diversificação de instrumentos (portfólios, tarefas multimodais, tempo estendido, avaliações orais/visuais), critérios claros (o que significa demonstrar a competência X num formato acessível) e foco em feedback formativo.
Tensão frequente: accountability externa baseada em provas padronizadas pode colidir com práticas de avaliação formativa; cabe à rede alinhar normativos internos, garantindo adaptações razoáveis e acessibilidade nos processos avaliativos. (LBI/2015).
A LBI prevê formação e disponibilidade de professores do AEE, tradutores/intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio escolar e docentes bilíngues quando necessário (educação bilíngue Libras–Português). Para funcionar, a gestão escolar precisa definir papéis (apoio à autonomia do estudante, sem substituir a mediação docente), rotinas de comunicação com a família e procedimentos para acionar serviços de saúde/assistência quando houver interface intersetorial.
Pontos de atenção:
Rotatividade e escassez de profissionais especializados pedem plano de formação continuada e mentoria interna;
Responsabilidades pedagógicas permanecem com o professor da turma — o apoio é corresponsável, não substitutivo. (LBI/2015; PNEEPEI/2008).

ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA): DO PRÉDIO AO MATERIAL DIDÁTICO
A acessibilidade é multidimensional: arquitetônica (rampas, banheiros, circulação), comunicacional (Libras, legendas, Braille, comunicação alternativa), metodológica (variação de meios e modos de expressão) e atitudinal (combate ao capacitismo). A LBI sistematiza esses deveres; a CDPD consagra o princípio de adaptações razoáveis; a PNEEPEI/2008 pauta a reorganização da escola e a produção de materiais acessíveis; a PNEEI/2025 estrutura rede para apoiar aquisições de TA, formação e monitoramento.

Ambiente: rotas acessíveis, sinalização tátil/visual/sonora;
Recursos: leitores de tela, tablets com pranchas de comunicação, lupas, materiais em Braille/alto-relevo;
Processo: planejamento com DUA, tarefas com múltiplos meios de engajamento/representação/expressão;
Cultura: linguagem inclusiva, expectativas altas e realistas, combate a estigmas. (LBI/2015; CDPD/2006; PNEEPEI/2008).
Porém sem tempo protegido de planejamento e formação continuada em serviço, a colaboração não se sustenta. A PNEEI/2025 oferece um arranjo de governança (Rede Nacional) que pode ser acionado para formação, produção de materiais e apoio técnico federativo; a LDB fundamenta a valorização docente e o padrão de qualidade, legitimando a alocação de tempos e recursos para o trabalho coletivo. Uma sugestão de arranjo mínimo que deveria existir na escola seria: 1 encontro quinzenal classe comum–AEE (30–50 min) com pauta e registro; trilhas formativas internas (observação de aula + feedback) e externas (ofertas da Rede/secretaria) conectadas às barreiras mapeadas; Ciclos de planejar–agir–avaliar a cada 6–8 semanas, com micros indicadores de participação e aprendizagem. (Orientações coerentes com PNEEPEI/2008 e LBI/2015), além da presença de profissionais da saúde capacitados a orientação e suporte dos docentes.
A efetivação da inclusão escolar no Brasil depende, de maneira decisiva, do trabalho docente e das condições institucionais em que ele se realiza. Embora o arcabouço normativo tenha avançado significativamente ao afirmar o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, a literatura educacional evidencia que a presença de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas classes comuns não garante, por si só, participação efetiva e aprendizagem significativa. Nesse contexto, a formação docente — inicial e continuada — configura-se como eixo estruturante da política de inclusão, frequentemente tratada de forma secundária ou fragmentada nas ações governamentais.
No que se refere à formação inicial, pesquisas indicam que os cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas importantes na abordagem da educação inclusiva, tanto do ponto de vista conceitual quanto didático-pedagógico. A inclusão costuma ser tratada como um campo especializado, desvinculado do currículo comum e do trabalho cotidiano do professor. Essa lógica reforça a ideia de que ensinar estudantes com deficiência constitui uma exceção à docência regular. Conforme alerta Mantoan (2003, p. 24), "a escola comum só se transforma quando o professor deixa de pensar que alguns alunos não são de sua responsabilidade", o que evidencia a necessidade de uma formação inicial que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica, e não como problema a ser delegado a especialistas.
A fragilidade da formação inicial repercute diretamente na atuação profissional, produzindo insegurança, práticas improvisadas e, por vezes, resistências à inclusão. Glat e Pletsch (2011, p. 910) destacam que "a simples matrícula do aluno com deficiência na classe comum não assegura sua inclusão escolar, se o professor não dispuser de formação adequada e apoio pedagógico contínuo". Tal constatação evidencia que a ampliação do acesso, desacompanhada de investimento formativo, tende a produzir processos de inclusão meramente formais.
No âmbito da formação continuada, observa-se que grande parte das iniciativas ainda se organiza de forma pontual, descontextualizada e pouco articulada às demandas reais das escolas. Cursos de curta duração, excessivamente normativos ou centrados em modelos prescritivos de adaptação individual apresentam impacto limitado sobre a prática docente. Em contraposição, a literatura aponta que processos formativos desenvolvidos em serviço, baseados na reflexão sobre a prática, no estudo de casos concretos e no trabalho colaborativo entre professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são mais efetivos para sustentar práticas inclusivas. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser evento isolado e passa a integrar o cotidiano pedagógico da escola.
A articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE constitui, assim, um dos pilares da educação inclusiva. As políticas nacionais estabelecem que o AEE deve atuar de forma complementar ou suplementar à escolarização, articulado ao currículo comum e ao

projeto pedagógico da escola. Baptista (2017, p. 28) adverte que "quando o atendimento educacional especializado se organiza de maneira paralela ao ensino comum, corre-se o risco de reproduzir novas formas de segregação no interior da escola inclusiva". Dessa forma, a colaboração entre profissionais não pode ser compreendida como mera cooperação informal, mas como princípio organizador do trabalho pedagógico.

Para que essa articulação se concretize, são necessárias condições institucionais objetivas: tempo protegido para planejamento conjunto, clareza quanto aos papéis dos profissionais envolvidos, registros sistemáticos das estratégias pedagógicas e apoio da gestão escolar. Na ausência dessas condições, o trabalho docente tende à fragmentação, e o AEE pode ser reduzido a um serviço compensatório, desvinculado do currículo e da avaliação, limitando seu potencial inclusivo.

Além dos aspectos técnicos e metodológicos, a formação docente para a inclusão envolve dimensões éticas, políticas e atitudinais. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige o enfrentamento de concepções capacitistas, expectativas reduzidas em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência e culturas escolares marcadas pela homogeneização. Mantoan (2015, p. 41) ressalta que "incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para que todos aprendam", o que implica uma revisão profunda das concepções de ensino, avaliação e currículo que orientam o trabalho docente.

Dessa forma, a formação docente não pode ser tratada como ação acessória às políticas de inclusão, mas como condição estruturante de sua efetividade. Sem investimento consistente na formação inicial e continuada dos professores, na valorização do trabalho docente e na organização do tempo e do espaço escolar para a colaboração pedagógica, o sistema educacional inclusivo tende a permanecer no plano formal. Assim, a superação do hiato entre norma e prática passa, necessariamente, pelo fortalecimento do professor como sujeito central da política educacional, capaz de transformar dispositivos legais em experiências concretas de participação e aprendizagem no cotidiano da escola comum.

INDICADORES E USO DE DADOS: DA MATRÍCULA À APRENDIZAGEM

Os Censos Escolares mostram a virada empírica da inclusão: avanços contínuos na matrícula do PAEE e alto percentual em classes comuns (na faixa 4–17 anos, 95% em 2023). Para que a inclusão seja substantiva, as redes precisam ir além da matrícula e acompanhar participação (frequência, engajamento, uso de apoios) e aprendizagem (progresso em metas ajustadas e desafiadoras), articulando os dados de Censo a indicadores internos e avaliações formativas.

Na governança de dados (PNEEI/2025): Monitoramento federativo com foco em acesso, permanência, participação e aprendizagem; Transparência de dados e devolutivas pedagógicas às escolas; Planos de melhoria pactuados e incrementalmente ajustados.

Porém três frentes críticas ainda permanecem: juridicização de conflitos, quando faltam protocolos pedagógicos e apoios — o que desvia tempo e energia da solução didática; desigualdade federativa, que faz com que as mesmas normas se traduzam em condições muito diferentes entre sistemas; inclusão formal sem apoios efetivos, quando matrícula e presença não se convertem em participação e aprendizagem.

A PNEEI/2025 foi concebida para mitigar essas tensões por meio de governança e rede de apoio, mas seu êxito depende de financiamento, formação, acessibilidade e monitoramento efetivos pelas redes. O alinhamento normativo (LDB–CDPD–LBI–PNEEI) fornece a base, mas a materialidade da inclusão se decide na gestão do tempo docente, no planejamento colaborativo e no uso pedagógico de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da inclusão escolar no Brasil revela a consolidação de um arcabouço jurídico robusto e progressivamente alinhado aos instrumentos internacionais de direitos humanos, desde a diretriz constitucional do atendimento educacional especializado "preferencialmente na rede regular" (CF/88), passando pela LDB/1996, pela incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), até a afirmação explícita de um sistema edu-

cacional inclusivo pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) e pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025). Esse percurso normativo expressa avanços significativos no reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência e na reorganização formal dos sistemas de ensino. Contudo, como evidenciado ao longo do artigo, permanece uma ruptura persistente entre a norma e a materialidade do cotidiano escolar.

A análise histórica e normativa realizada demonstra que a ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns, embora fundamental, não é suficiente para assegurar participação efetiva e aprendizagem significativa. Em muitos contextos, a inclusão tem se concretizado de forma parcial, marcada pela presença física do estudante sem a correspondente transformação das práticas pedagógicas, do currículo e da avaliação. Esse cenário reforça a tendência de juridicização do debate educacional, na qual conflitos e impasses são tratados prioritariamente no campo legal, enquanto os desafios pedagógicos e organizacionais da escola recebem menor centralidade nas políticas públicas.

Nesse contexto, o artigo evidencia que a formação docente ocupa lugar estratégico na superação do distanciamento entre o direito formal e a efetivação da inclusão escolar. Conforme discutido, tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores ainda apresentam fragilidades estruturais, sendo frequentemente fragmentadas, descontextualizadas e pouco articuladas ao trabalho pedagógico real das escolas. A ausência de investimentos consistentes na formação em serviço, no planejamento colaborativo e na articulação entre professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado contribui para a reprodução de práticas improvisadas, defensivas ou paralelas, que limitam o potencial inclusivo da escola comum.

Reforça-se, assim, que a inclusão escolar não se realiza apenas por meio da promulgação de leis ou da criação de serviços especializados, mas depende, fundamentalmente, do fortalecimento do professor como sujeito central da política educacional. Isso implica reconhecer que o trabalho docente é atravessado por dimensões técnicas, científicas, éticas e socioemocionais, exigindo condições objetivas de exercício profissional, como tempo institucional para o planejamento coletivo, acesso a processos formativos contínuos e apoio efetivo da gestão escolar e das redes de ensino.

Dessa forma, a superação do hiato entre norma e prática demanda uma mudança de enfoque nas políticas públicas de inclusão: do cumprimento formal da legislação para a construção de condições reais de implementação no interior da escola. Tal mudança pressupõe governança federativa estável, financiamento contínuo, uso sistemático de evidências educacionais e participação qualificada de docentes, estudantes e famílias nos processos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação das políticas. Somente com investimento consistente na formação docente e na reorganização do trabalho pedagógico será possível transformar a presença em pertencimento, a matrícula em participação e o direito legal em aprendizagem efetiva para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política de educação especial no Brasil: percursos e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 21–40, 2017.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Pontos e nós: diálogos sobre educação especial e políticas de inclusão. s.l.: s.n., s.d.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: políticas, práticas e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 907–934, 2011.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008–2023): desafios históricos e atuais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0354, 2025.

JANNUZZI, Gilberta S. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: a escola comum na perspectiva da inclusão. São Paulo: Summus, 2015.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

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

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: FORMANDO PESSOAS PARA ALÉM DO CONTEÚDO ACADÊMICO

EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA

RESUMO
Este artigo aborda a importância da educação socioemocional no contexto escolar, compreendendo-a como dimensão fundamental do desenvolvimento humano que não pode ser negligenciada pela educação formal. Partindo da crítica ao modelo tradicional que privilegia exclusivamente o desenvolvimento cognitivo e a transmissão de conteúdos, o texto explora os fundamentos teóricos das competências socioemocionais, sua base neurocientífica e sua relação com o aprendizado. São apresentadas as principais competências identificadas por pesquisas internacionais, como autoconhecimento, autocontrole, empatia, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. O artigo discute os benefícios do desenvolvimento dessas competências para o desempenho acadêmico, a saúde mental, a prevenção de comportamentos de risco e a preparação para o mundo do trabalho. São apresentadas estratégias práticas para a incorporação da educação socioemocional no cotidiano escolar, tanto por meio de atividades específicas quanto pela integração ao currículo e às práticas pedagógicas de todas as disciplinas. O artigo também aborda a importância da formação de professores para essa dimensão do trabalho educativo e os desafios para sua implementação nas escolas brasileiras. Conclui-se que a educação socioemocional não é um modismo pedagógico, mas uma necessidade urgente em um mundo que exige cada vez mais habilidades como resiliência, colaboração e inteligência emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação socioemocional; Competências socioemocionais; Desenvolvimento integral; Inteligência emocional; Aprendizagem socioemocional.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a escola brasileira estruturou-se em torno de um pressuposto: sua função era transmitir conhecimentos acadêmicos, desenvolver habilidades cognitivas e preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos ou para o mercado de trabalho. As emoções, os sentimentos, as relações interpessoais, a construção da identidade, tudo isso era visto como assunto da família, da psicologia, da vida pessoal, mas não como responsabilidade da educação formal.

Esse modelo, que ainda predomina em muitas instituições, tem se mostrado cada vez mais insuficiente para formar pessoas preparadas para os desafios do século XXI. Os índices crescentes de ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes, a dificuldade de convivência em ambientes diversos, a falta de resiliência diante das frustrações, a incapacidade de lidar com conflitos de forma construtiva, são sinais de que algo fundamental está faltando na formação das novas gerações.

Paralelamente, pesquisas nas áreas da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da economia têm demonstrado que as chamadas competências socioemocionais são tão ou mais importantes que as competências cognitivas para o sucesso na vida, em todas as suas dimensões. Saber lidar com as próprias emoções, estabelecer relações saudáveis, trabalhar em equipe, persistir diante das dificuldades, tomar decisões responsáveis, são habilidades que fazem a diferença não apenas na escola, mas na vida profissional, nos relacionamentos, na saúde mental e no bem-estar geral.

A educação socioemocional emerge, nesse contexto, como campo de conhecimento e prática pedagógica que busca intencionalmente desenvolver essas competências. Não se trata de mais uma disciplina a ser acrescentada a um currículo já sobrecarregado, mas de uma perspectiva que deve atravessar todo o trabalho escolar, integrando-se às práticas cotidianas, às relações entre professores e alunos, à organização dos espaços e tempos, à forma como se ensina e se aprende.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da educação socioemocional no contexto escolar brasileiro. Busca-se

compreender seus fundamentos teóricos, as principais competências a serem desenvolvidas, os benefícios para os estudantes e a sociedade, e as estratégias para incorporá-la ao trabalho pedagógico. Acredita-se que, ao recolocar as emoções e as relações no centro da educação, estamos não apenas melhorando o desempenho acadêmico, mas formando pessoas mais felizes, mais equilibradas e mais preparadas para a vida.

DESENVOLVIMENTO

A educação socioemocional não surge do nada. Ela se fundamenta em décadas de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, que progressivamente foram demonstrando a importância das emoções e das relações para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem.

Na psicologia, os trabalhos de Howard Gardner sobre inteligências múltiplas, já na década de 1980, chamaram a atenção para o fato de que a inteligência não é uma só, medida pelo QI, mas múltipla, incluindo dimensões como a inteligência interpessoal (capacidade de compreender os outros) e a intrapessoal (capacidade de compreender a si mesmo). Essas duas formas de inteligência são a base do que hoje chamamos de competências socioemocionais.

Pouco depois, Daniel Goleman popularizou o conceito de inteligência emocional, mostrando que a capacidade de identificar, compreender e regular as próprias emoções e as dos outros é fundamental para o sucesso em todas as áreas da vida. Seu livro tornou-se um best-seller mundial e ajudou a difundir a ideia de que as emoções não são um obstáculo à razão, mas uma dimensão fundamental da inteligência humana.

Na neurociência, as pesquisas com neuroimagem têm demonstrado que as emoções e a cognição estão profundamente integradas no cérebro. Não existe aprendizado significativo sem envolvimento emocional. As emoções direcionam a atenção, consolidam a memória, motivam a ação. Um aluno que não estabelece vínculo afetivo com o conhecimento, com o professor, com a escola, dificilmente aprenderá de forma profunda e duradoura.

No campo da educação, as contribuições de pensadores como Paulo Freire, Carl Rogers e Henri Wallon há muito apontavam para a importância da afetividade e das relações no processo educativo. Freire falava do amor como condição do diálogo autêntico. Rogers destacava a importância da empatia e da aceitação positiva incondicional na relação pedagógica. Wallon mostrou que afetividade e cognição se desenvolvem de forma integrada e interdependente.

Mais recentemente, organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE têm incluído as competências socioemocionais entre as habilidades fundamentais para o século XXI. A OCDE, por meio de seu programa PISA, passou a avaliar não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também competências como colaboração, resolução de problemas e abertura a diferentes perspectivas.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou explicitamente o desenvolvimento de competências socioemocionais como uma de suas dez competências gerais. A BNCC afirma que a educação deve visar à formação integral do estudante, desenvolvendo não apenas conhecimentos, mas também habilidades, atitudes e valores para uma vida plena e para o exercício da cidadania.

Mas o que são, afinal, as competências socioemocionais? Diferentes autores e instituições propõem diferentes classificações, mas há um consenso crescente em torno de um conjunto de competências fundamentais.

O autoconhecimento é a base de todas as outras. É a capacidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, bem como suas forças e limitações. Envolve a percepção de como esses elementos influenciam o comportamento e a capacidade de avaliar realista e positivamente a si mesmo. Uma pessoa com autoconhecimento sabe identificar quando está com raiva, triste ou ansiosa, compreende o que desencadeia essas emoções e reconhece seus padrões de reação.

O autocontrole ou autorregulação é a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Envolve controlar impulsos, administrar o estresse, motivar-se, perseverar diante de frustrações e trabalhar para alcançar objetivos de longo prazo. Um aluno com autocontrole desenvolvido consegue esperar sua vez, controlar a vontade de conversar duran-

te a explicação do professor e persistir em uma tarefa difícil sem desistir.
A consciência social é a capacidade de assumir a perspectiva do outro e ter empatia, compreendendo normas sociais e éticas de comportamento. Envolve reconhecer e valorizar a diversidade, compreender como as pessoas de diferentes origens podem pensar e sentir, e agir com compaixão. Um estudante com consciência social desenvolvida percebe quando um colega está triste e oferece apoio, respeita as diferenças e evita piadas que possam magoar.
As habilidades de relacionamento são as competências necessárias para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes. Envolvem comunicação clara, escuta ativa, cooperação, negociação de conflitos, oferecimento e busca de ajuda quando necessário. Um jovem com essas habilidades desenvolvidas sabe trabalhar em equipe, expressar suas opiniões sem agredir, resolver desentendimentos de forma pacífica e construir amizades sólidas.
A tomada de decisão responsável é a capacidade de fazer escolhas construtivas e respeitosas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais. Envolve considerar padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliar consequências realistas das diferentes ações e considerar o bem-estar próprio e dos outros. Um adolescente com essa competência desenvolvida pensa antes de agir, considera as consequências de suas escolhas e assume responsabilidade por suas decisões.
Essas competências não são inatas nem se desenvolvem automaticamente com a idade. Dependem de oportunidades de aprendizado, de modelos, de práticas intencionais. Assim como se aprende matemática ou português, aprende-se também a lidar com as emoções e a relacionar-se com os outros. E a escola tem um papel fundamental nesse aprendizado.
O desenvolvimento intencional das competências socioemocionais traz benefícios que se estendem por todas as dimensões da vida dos estudantes, com impactos que perduram por toda a existência.
O primeiro benefício é a melhoria do desempenho acadêmico. Pesquisas realizadas em diversos países mostram que alunos que participam de programas de educação socioemocional apresentam melhores notas, maior engajamento escolar e menor índice de repetência. Isso ocorre porque competências como autocontrole, perseverança e capacidade de lidar com frustrações são fundamentais para o sucesso nos estudos. Um aluno que desiste facilmente diante das dificuldades, que não consegue controlar a impulsividade ou que se desorganiza emocionalmente diante de avaliações, terá seu desempenho comprometido independentemente de sua capacidade cognitiva.
O segundo benefício é a melhoria da saúde mental. Os índices de ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes têm crescido assustadoramente nas últimas décadas. A educação socioemocional oferece ferramentas para que os jovens compreendam e regulem suas emoções, lidem com o estresse, busquem ajuda quando necessário e desenvolvam resiliência diante das adversidades. Não se trata de substituir a terapia ou o tratamento especializado, mas de oferecer uma base de prevenção e promoção de saúde mental.
O terceiro benefício é a prevenção de comportamentos de risco. Jovens com competências socioemocionais desenvolvidas tendem a se envolver menos em comportamentos como uso de drogas, violência, bullying, gravidez precoce e abandono escolar. A capacidade de tomar decisões responsáveis, de resistir à pressão dos pares, de lidar com as emoções sem recorrer a comportamentos destrutivos, faz toda a diferença.
O quarto benefício é a melhoria da convivência escolar. Escolas que investem em educação socioemocional relatam redução significativa de conflitos, bullying e violência, e aumento da cooperação, do respeito e do senso de comunidade. Um ambiente escolar mais saudável beneficia não apenas os alunos, mas também os professores, que podem dedicar mais tempo ao ensino e menos à gestão de conflitos.
O quinto benefício é a preparação para o mundo do trabalho. As empresas e organizações valorizam cada vez mais habilidades como trabalho em equipe, comunicação, liderança, inteligência emocional, capacidade de lidar com pressão e resolver problemas. Essas são

exatamente as competências desenvolvidas pela educação socioemocional. Jovens que as possuem têm mais chances de inserção e sucesso profissional.
O sexto benefício é a formação para a cidadania. Uma sociedade democrática exige cidadãos capazes de dialogar, de respeitar diferenças, de participar, de tomar decisões coletivas. A educação socioemocional contribui para formar pessoas com essas capacidades, fortalecendo assim a própria democracia.
O sétimo benefício, talvez o mais importante, é o bem-estar e a felicidade. Pessoas que compreendem suas emoções, que estabelecem relações saudáveis, que lidam bem com frustrações, que têm propósito e sentido na vida, tendem a ser mais felizes. A educação socioemocional não garante a felicidade, mas oferece ferramentas para que cada um possa construí-la.
Como incorporar a educação socioemocional ao cotidiano da escola? Não existe uma receita única, mas algumas estratégias têm se mostrado eficazes em diferentes contextos.
A primeira estratégia é o ensino explícito. Assim como se ensina matemática em aulas específicas, é possível ensinar competências socioemocionais em momentos dedicados a isso. Muitas escolas adotam programas estruturados, com atividades semanais em que os alunos aprendem sobre emoções, praticam habilidades de relacionamento, refletem sobre seus comportamentos. Esses programas podem ser adquiridos prontos ou construídos pela própria escola, adaptados à sua realidade.
A segunda estratégia é a integração ao currículo. As competências socioemocionais podem ser trabalhadas em todas as disciplinas. Na literatura, discutindo as emoções dos personagens. Na história, refletindo sobre as motivações dos agentes históricos. Na ciência, trabalhando em equipe em experimentos. Na educação física, lidando com a vitória e a derrota. Em todas as áreas, há oportunidades para desenvolver autoconhecimento, empatia, colaboração e tomada de decisão.
A terceira estratégia é a modelagem. Os professores são modelos poderosos para seus alunos. A forma como lidam com suas próprias emoções, como se relacionam com os alunos, como resolvem conflitos, ensina mais do que qualquer discurso. Um professor que grita com os alunos quando está nervoso ensina que essa é a forma adequada de lidar com a raiva. Um professor que escuta atentamente, que reconhece seus erros, que se coloca no lugar do aluno, ensina competências socioemocionais pelo exemplo.
A quarta estratégia é a criação de um clima escolar positivo. A educação socioemocional não floresce em ambientes autoritários, punitivos, competitivos. Ela exige uma escola onde os alunos se sintam seguros, respeitados, valorizados. Exige relações baseadas na confiança, no diálogo, na cooperação. Exige espaços de participação, onde os alunos possam expressar suas opiniões e influenciar decisões.
A quinta estratégia é o trabalho com as famílias. As competências socioemocionais desenvolvem-se também em casa, e a parceria com as famílias é fundamental. A escola pode oferecer orientações, promover encontros para discutir o tema, compartilhar estratégias. Pode também aprender com as famílias sobre as culturas e valores que orientam a educação emocional em cada contexto.
A sexta estratégia é a avaliação formativa. Avaliar competências socioemocionais não é dar notas ou classificar alunos. É acompanhar o desenvolvimento, identificar progressos e dificuldades, oferecer feedback construtivo. Instrumentos como autoavaliação, observação sistemática, portfólios, podem ser utilizados para esse fim.
A sétima estratégia é o autocuidado dos professores. Professores emocionalmente esgotados, estressados, desvalorizados, dificilmente conseguirão promover o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. A escola precisa cuidar de seus educadores, oferecendo condições de trabalho dignas, apoio psicológico, espaços de acolhimento e formação continuada.
A implementação da educação socioemocional nas escolas brasileiras enfrenta desafios significativos, que precisam ser reconhecidos e enfrentados.
O primeiro desafio é a resistência à ideia de que a escola deve cuidar das emoções. Muitos educadores e famílias ainda acreditam que o papel da escola é ensinar conteúdos acadêmicos, e que as emoções são assunto da família ou

da psicologia. Superar essa visão exige esclarecimento, diálogo e evidências dos benefícios dessa abordagem.
O segundo desafio é a falta de formação dos professores. A maioria dos cursos de licenciatura não prepara os futuros professores para trabalhar com as emoções dos alunos nem para desenvolver suas próprias competências socioemocionais. Os professores sentem-se inseguros e despreparados para essa tarefa.
O terceiro desafio é a pressão por resultados acadêmicos. Em um sistema educacional que cobra cada vez mais resultados em avaliações padronizadas, muitos professores sentem que não têm tempo para "perder" com questões socioemocionais. É preciso mostrar que o desenvolvimento socioemocional não concorre com o acadêmico, mas o potencializa.
O quarto desafio é a falta de programas e materiais adequados. Embora já existam muitos materiais disponíveis, nem sempre são adaptados à realidade brasileira, às diferentes culturas e contextos. A escola precisa, muitas vezes, construir seus próprios caminhos.
O quinto desafio é a avaliação. Como avaliar o desenvolvimento socioemocional sem cair em classificações simplistas ou em invasão da privacidade? A avaliação precisa ser formativa, respeitosa, contextualizada, e isso exige conhecimento e sensibilidade.
O sexto desafio é a continuidade. Programas pontuais, atividades isoladas, têm pouco efeito duradouro. A educação socioemocional precisa ser consistente, integrada ao projeto pedagógico, presente ao longo de toda a escolaridade.
O sétimo desafio é o contexto social mais amplo. Crianças e adolescentes que vivem em situações de violência, pobreza extrema, desestruturação familiar, têm suas capacidades socioemocionais profundamente afetadas. A escola não pode resolver esses problemas sozinha, mas pode oferecer um espaço de acolhimento e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar que a educação socioemocional não é um modismo pedagógico, mas uma necessidade urgente da educação contemporânea. Em um mundo marcado por transformações aceleradas, por incertezas, por desafios globais, por crises de saúde mental entre os jovens, formar pessoas capazes de lidar com suas emoções, de se relacionar saudavelmente, de tomar decisões responsáveis, de persistir diante das dificuldades, é tão importante quanto transmitir conhecimentos acadêmicos.
Vimos que as competências socioemocionais têm fundamentos teóricos sólidos, que vão da psicologia à neurociência, da filosofia à educação. Vimos que elas podem ser ensinadas e aprendidas, e que seus benefícios se estendem por todas as dimensões da vida: melhor desempenho escolar, saúde mental, prevenção de comportamentos de risco, sucesso profissional, exercício da cidadania, bem-estar e felicidade.
Apresentamos estratégias para incorporar a educação socioemocional ao cotidiano escolar, desde o ensino explícito até a integração curricular, desde a modelagem dos professores até a criação de um clima escolar positivo, desde o trabalho com as famílias até a avaliação formativa. Estratégias que não são receitas prontas, mas pontos de partida para uma reflexão e uma prática contextualizadas.
Discutimos também os desafios para a implementação dessa perspectiva no contexto brasileiro: resistências culturais, falta de formação, pressão por resultados, carência de materiais, dificuldades de avaliação, necessidade de continuidade, contexto social adverso. Desafios reais, que exigem políticas públicas, investimento, formação e compromisso de toda a comunidade escolar.
A educação socioemocional não é uma tarefa a mais para uma escola já sobrecarregada. É uma nova forma de compreender a própria tarefa da educação. É reconhecer que a escola não forma apenas cérebros, mas pessoas inteiras, com emoções, desejos, medos, sonhos, relações. É compreender que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioemocional não são concorrentes, mas parceiros inseparáveis na formação integral do ser humano.
Que as escolas brasileiras possam abraçar essa perspectiva. Que os educadores possam se formar e se engajar nessa tarefa. Que as famílias possam apoiar e colaborar. Que os sistemas de ensino possam prover as condições necessárias. Porque, no final, o que está em jogo é a

formação de pessoas capazes de viver bem consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Pessoas que não apenas saibam muito, mas que sejam sábias, empáticas, resilientes, felizes. Pessoas que, em suma, possam realizar plenamente seu potencial humano.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO, 2014.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HADDAD, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2014.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Desenvolvimento de competências socioemocionais: desafios para a educação. Brasília: Instituto de Psicologia da UnB, 2019.

SANTOS, Marlene Alves; CORTEGOSO, Ana Lucia. Educação socioemocional: fundamentos, práticas e desafios. Curitiba: CRV, 2021.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO

RESUMO
Este artigo analisa o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), investigando o papel da parceria entre escola e família no processo de aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado na análise documental de PDEs e Planos de AEE elaborados no contexto de estágio. A metodologia envolveu leitura sistemática dos documentos, categorização das informações e interpretação dos dados à luz do referencial teórico da educação inclusiva. Foram considerados elementos como histórico escolar, metas pedagógicas, estratégias metodológicas, recursos utilizados, formas de avaliação e comunicação com a família. Os resultados indicam que os documentos apresentam planejamento estruturado, com objetivos definidos, estratégias pedagógicas diferenciadas e acompanhamento multiprofissional, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Entretanto, identificaram-se lacunas relacionadas ao detalhamento das barreiras educacionais, à definição de indicadores de avaliação da aprendizagem e à sistematização da comunicação entre professores e familiares. Conclui-se que a efetividade desses instrumentos depende da articulação contínua entre escola e família, cuja participação ativa é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; TEA; Plano de AEE; PDE; Família.

INTRODUÇÃO

A construção de práticas educacionais inclusivas exige a articulação entre diferentes agentes, como escola, família e profissionais de apoio escolar e clínico. Nesse contexto, o presente estudo tem como objeto de análise o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com atenção especial à relação entre escola e família.

A escolha deste objeto de estudo justifi-i ca-se pela necessidade de compreender como os documentos oficiais orientam a prática pedagógica, possibilitando a personalização do ensino e o acompanhamento do desenvolvimento integral do estudante. Além disso, busca-se analisar como a participação da família se articula a esse processo, considerando sua relevância para a continuidade das ações pedagógicas no cotidiano da criança.

A relevância da investigação se manifesta em múltiplas dimensões. Para a escola, os documentos analisados oferecem subsídios para ajustes pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos. Para o AEE, permitem avaliar a efetividade das estratégias planejadas e sua coerência com os princípios da inclusão. Para a formação docente, contribuem para a reflexão sobre metodologias adaptativas, avaliação e planejamento colaborativo, ampliando a compreensão sobre diversidade e singularidade no processo de aprendizagem.

Observa-se, no entanto, que lacunas nos registros podem comprometer a efetividade do acompanhamento pedagógico, incluindo informações incompletas sobre barreiras de aprendizagem, metas pouco detalhadas e comunicação fragmentada entre professores e famílias. Essas limitações evidenciam a necessidade de analisar de forma sistemática os documentos, permitindo compreender de que maneira o planejamento pedagógico, as estratégias do AEE e a articulação com a família influenciam o desenvolvimento e a inclusão do estudante com TEA.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar as ações pedagógicas registradas no PDE e no Plano de AEE, identificando de que forma dialogam com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à parceria entre escola e família como elemento fundamental para o avanço da aprendizagem.

Como objetivos específicos, busca-se:

descrever o histórico escolar dos estudantes analisados; identificar metas educacionais e estratégias metodológicas presentes nos documentos; avaliar os recursos e metodologias aplicados no Atendimento Educacional Especializado; analisar a articulação entre professor regente, família e equipe multiprofissional; e sistematizar o planejamento das ações do AEE, considerando objetivos, metodologia e avaliação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FUNDAMENTOS LEGAIS

A educação inclusiva representa um avanço significativo no reconhecimento do direito à aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Historicamente, o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais foi marcado por práticas segregadoras, centradas na ideia de adaptação do estudante ao sistema escolar. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o direito de todas as crianças aprenderem juntas em ambientes inclusivos, com os apoios necessários.

No contexto brasileiro, marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) consolidam o direito à educação inclusiva e reforçam a participação ativa da família como princípio estruturante.

No campo teórico, Bronfenbrenner (1979) destaca que o desenvolvimento ocorre na interação entre múltiplos sistemas, especialmente família e escola. Vygotsky (1997), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais na aprendizagem, destacando a mediação como elemento central.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe múltiplas formas de ensino, ampliando a acessibilidade pedagógica e curricular. Essa perspectiva favorece práticas inclusivas mais flexíveis, especialmente quando articuladas com informações fornecidas pela família.

A literatura evidencia que a participação familiar é determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas. Estudos de Carvalho (2004), Mantoan (2003) e Vieira e Denari (2011) indicam que o envolvimento da família favorece a continuidade das estratégias e o desenvolvimento do estudante.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta, principalmente, a comunicação, a interação social e o comportamento. De acordo com a Lei nº 12.764/2012, a pessoa com TEA apresenta déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento (BRASIL, 2012).

Do ponto de vista neurobiológico, o autismo envolve alterações no funcionamento do sistema nervoso central, com implicações em estruturas como o córtex cerebral e o sistema límbico (COSENZA; GUERRA, 2011). Essas características influenciam diretamente o modo como a criança aprende, percebe o ambiente e estabelece relações.

Além disso, o autismo não deve ser compreendido como uma condição isolada, mas como um conjunto de déficits que variam em intensidade e combinação. Ellis (1996) complementa ao destacar dificuldades no contato afetivo, linguagem, interação social e presença de comportamentos estereotipados, aspectos que podem interferir significativamente no contexto escolar.

Diante dessas especificidades, torna-se fundamental que a escola reconheça as singularidades do estudante com TEA e organize práticas pedagógicas que respeitem seu ritmo e suas formas de aprendizagem. Todas as crianças são capazes de aprender, sendo necessário que o processo educativo considere suas particularidades, sem recorrer a padrões homogêneos.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige não apenas a inserção do aluno na escola regular, mas a construção de estratégias que favoreçam sua participação efetiva, garantindo acesso, permanência e aprendizagem com qualidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DO AEE

A efetivação da educação inclusiva depende da reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das estratégias de ensino. Conforme as diretrizes

do Ministério da Educação, é necessário garantir condições de acesso, participação e aprendizagem, além de promover recursos pedagógicos que eliminem barreiras (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um importante suporte nesse processo, atuando de forma complementar ao ensino regular. Segundo Batista e Mantoan (2006), o AEE contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, respeitando as necessidades específicas do estudante, sem substituir o ensino comum.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve considerar estratégias diversificadas, como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e sistemas alternativos de comunicação. O PECS, por exemplo, possibilita a comunicação por meio de figuras, favorecendo a expressão de desejos e necessidades de estudantes com dificuldades na linguagem verbal (COUTINHO, 2023).

Outro elemento fundamental é a organização da rotina escolar. Barbosa (2006) destaca que a rotina contribui para a organização do cotidiano e para a segurança da criança. Para estudantes com TEA, essa estrutura torna-se ainda mais relevante, pois reduz a ansiedade e favorece a compreensão das atividades.

Além disso, metodologias ativas e pedagogia de projetos, conforme Baptista (2002), possibilitam maior engajamento dos estudantes, ao propor situações significativas de aprendizagem. Essas abordagens, quando adaptadas, contribuem para a participação ativa do aluno com TEA.

Dessa forma, o AEE, aliado a práticas pedagógicas inclusivas, desempenha papel essencial na construção de um ambiente educacional acessível, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

A construção de uma escola inclusiva está diretamente relacionada à formação dos professores e à cultura institucional. A inclusão não se resume a práticas isoladas, mas envolve uma mudança de concepção, valores e organização escolar.

De acordo com Veiga e Viana (2010), a formação docente é um processo contínuo, coletivo e intencional, que exige reflexão sobre a prática e compromisso com a transformação social. Nesse sentido, o professor assume o papel de agente mediador, capaz de promover aprendizagens significativas em contextos diversos.

As diretrizes educacionais também ressaltam a necessidade de formação voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento (BRASIL, 2002). Essa formação é essencial para que o professor compreenda as especificidades do TEA e desenvolva estratégias adequadas.

Mantoan (2003) reforça que a educação inclusiva implica uma mudança de perspectiva, que ultrapassa a adaptação do aluno e exige a transformação da escola. Trata-se de construir ambientes que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos.

Além disso, a escola inclusiva demanda revisão de práticas, currículo, avaliação e gestão, e esse processo envolve toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias e profissionais de apoio.

A cultura escolar, portanto, deve estar orientada por princípios de equidade, respeito às diferenças e colaboração. Como destaca Rodrigues (2006), a inclusão promove não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, investir na formação docente e na construção de uma cultura inclusiva é condição indispensável para que as práticas pedagógicas se efetivem e para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se concretize no cotidiano escolar.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A parceria entre escola e família constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa relação não deve ser compreendida como complementar, mas como elemento estruturante do processo educativo, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre em múltiplos contextos interdependentes.

Sob a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979) destaca que a aprendizagem resulta da interação entre diferentes sistemas, sendo a família e a escola os ambientes mais próximos e influentes na vida da criança. Nesse sentido, a articulação entre esses contextos favorece a continuidade das experiências de aprendizagem, ampliando as possibilidades de desenvolvimento. Delors (2001) reforça que a família é a primeira instância educativa, responsável por introduzir valores, comportamentos e formas de interação. Contudo, quando surgem necessidades específicas, como no caso do TEA, a escola assume papel fundamental ao oferecer suporte pedagógico especializado, devendo atuar em colaboração com a família para potencializar as aprendizagens.

No contexto da educação inclusiva, essa parceria torna-se ainda mais relevante, pois possibilita o compartilhamento de informações sobre o estudante, como suas formas de comunicação, interesses, dificuldades e potencialidades. Tais informações são essenciais para o planejamento pedagógico, especialmente na elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a participação da família contribui para a continuidade das estratégias pedagógicas no ambiente doméstico, promovendo maior coerência nas intervenções. A organização da rotina e o envolvimento da criança nas atividades do cotidiano favorecem o desenvolvimento da autonomia, sendo esse processo potencializado quando há alinhamento entre escola e família.

Entretanto, a efetivação dessa parceria ainda enfrenta desafios, como a comunicação fragmentada, a ausência de espaços de escuta e a falta de sistematização das interações entre os envolvidos, é necessário que a escola reveja suas formas de organização e promova estratégias que fortaleçam o diálogo com as famílias, reconhecendo-as como corresponsáveis pelo processo educativo.

Nessa perspectiva, a construção de uma relação colaborativa exige intencionalidade, planejamento e abertura institucional, superando práticas pontuais e estabelecendo canais permanentes de comunicação. Como aponta Freire (1997), a aprendizagem ocorre na interação e na troca, sendo o diálogo elemento essencial para a construção do conhecimento.

Portanto, a parceria entre escola e família configura-se como eixo central para a promoção da aprendizagem significativa e para a consolidação de práticas inclusivas. Quando essa relação é fortalecida, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento integral do estudante, garantindo não apenas o acesso à escola, mas sua participação efetiva e seu direito de aprender.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado na análise de documentos pedagógicos. A escolha dessa abordagem justifica-se pela riqueza de informações presentes nos documentos analisados, que permitem compreender o percurso pedagógico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificar estratégias pedagógicas inclusivas e examinar de que forma a parceria entre escola e família se configura como elemento relevante para o avanço da aprendizagem.

Os materiais utilizados foram: o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), contendo histórico escolar, metas educacionais, estratégias metodológicas e avaliação; o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo objetivos, metodologia, recursos e avaliação do atendimento especializado; a Avaliação Pedagógica Inicial (API); e a Avaliação Pedagógica Complementar (APC).

Para este estudo, a análise concentrou-se no PDE e no Plano de AEE, com atenção especial aos registros relacionados à comunicação e à participação da família. Os procedimentos de análise incluíram leitura integral dos documentos, definição de categorias (planejamento, estratégias, barreiras, avaliação e família), organização dos dados e interpretação à luz do referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos revelou que tanto o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) quanto o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) apresentam um planejamento estruturado, com definição clara de objetivos, metas educacionais específicas e

estratégias metodológicas direcionadas às necessidades individuais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observa-se que os registros contemplam a realização de ajustes curriculares, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e o acompanhamento multiprofissional, envolvendo profissionais como psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, o que favorece a construção de um atendimento integrado e interdisciplinar.

Além disso, os documentos evidenciam a preocupação com o desenvolvimento global dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse sentido, a organização das ações pedagógicas demonstra alinhamento com os princípios da educação inclusiva, ao considerar as singularidades dos estudantes e propor intervenções individualizadas. Também se identificam registros que apontam para a importância da interlocução com a família, reconhecendo-a como parceira no processo educativo.

Entretanto, a análise evidenciou a presença de lacunas significativas nos documentos. Em alguns casos, verificaram-se registros incompletos ou pouco detalhados acerca das barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes, especialmente no que se refere às dificuldades de comunicação, interação social e autorregulação emocional. Essa ausência de detalhamento pode comprometer a eficácia das intervenções planejadas, uma vez que dificulta a compreensão integral das necessidades educacionais do estudante.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação da aprendizagem. Embora os documentos apresentem registros descritivos e relatórios de acompanhamento, observa-se a ausência de indicadores claros, objetivos e sistematizados que permitam mensurar, de forma mais precisa, os avanços dos estudantes. Essa limitação pode dificultar o monitoramento do desenvolvimento e a tomada de decisões pedagógicas mais assertivas.

No que se refere à articulação entre escola, família e equipe multiprofissional, os documentos indicam a existência dessa relação, porém, nem sempre de forma sistematizada e contínua. A comunicação entre os envolvidos aparece, em muitos casos, de maneira pontual e pouco estruturada, evidenciando a necessidade de estratégias mais consistentes que garantam o diálogo permanente e a corresponsabilidade no processo educativo.

A participação da família mostrou-se um elemento central para a efetividade das ações pedagógicas. Quando há comunicação contínua e alinhamento entre escola e família, observa-se maior coerência nas intervenções, favorecendo a continuidade das estratégias no ambiente doméstico e contribuindo para o avanço da aprendizagem. Esse achado está em consonância com estudos de Carvalho (2004) e Vieira e Denari (2011), que destacam o papel fundamental da família na consolidação de práticas inclusivas.

Dessa forma, os resultados evidenciam que, embora o PDE e o Plano de AEE sejam instrumentos eficazes para orientar o trabalho pedagógico, sua efetividade está diretamente relacionada à qualidade da articulação entre os diferentes agentes envolvidos. A parceria entre escola e família configura-se, portanto, como elemento indispensável para a promoção da aprendizagem significativa e para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) permitiu compreender que esses documentos desempenham um papel fundamental na organização do processo educativo inclusivo, ao possibilitar o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os resultados evidenciaram que os planos analisados apresentam estrutura consistente, com definição de metas, estratégias diferenciadas e acompanhamento multiprofissional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. No entanto, também foram identificadas limitações importantes, como a ausência de detalhamento das barreiras educacionais, a fragilidade na definição de indicadores de avaliação e a pouca sistematização da comunicação entre escola e família.

Nesse contexto, destaca-se que a efetividade desses instrumentos não depende apenas de sua elaboração formal, mas, sobretudo, da forma como são imple-

mentados e articulados no cotidiano escolar. A integração entre escola, família e equipe multiprofissional mostrou-se um fator determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas, evidenciando a necessidade de práticas colaborativas e de corresponsabilidade.

A participação ativa da família revelou-se essencial para a continuidade das ações educativas, para o compartilhamento de informações relevantes sobre o estudante e para o alinhamento das estratégias pedagógicas. Dessa forma, a parceria escola-família não deve ser compreendida como complementar, mas como elemento central no processo de inclusão e aprendizagem.

Além disso, o estudo contribui para a reflexão sobre a prática docente, ao evidenciar a importância do planejamento intencional, da avaliação contínua e da adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes. Também reforça a necessidade de formação continuada dos professores, voltada à educação inclusiva e ao trabalho colaborativo.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa se baseou na análise de um conjunto específico de documentos, vinculados ao contexto de estágio, o que restringe a generalização dos resultados. Assim, recomenda-se que estudos futuros ampliem a investigação para diferentes contextos educacionais e considerem outras fontes de dados, como observações em sala de aula e entrevistas com professores e familiares.

Conclui-se, portanto, que o PDE e o Plano de AEE são instrumentos essenciais para a efetivação da educação inclusiva, mas sua potencialidade só se concretiza quando há articulação contínua, planejamento intencional e participação ativa de todos os envolvidos. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser apenas um princípio teórico e se materializa em práticas pedagógicas que respeitam as singularidades e promovem o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BAPTISTA, C. A. M. A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e bases da educação inclusiva na escola comum. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes da educação inclusiva para instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 2002.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a inclusão da educação especial na educação regular. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional

de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de planejamento individualizado para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Brasília: MEC, 2020.

BRONFENBRENNER, U. A constant frame of reference for sociometric research. Sociometry, v. 6, p. 363-397, 1979.
CARVALHO, C. Inclusão Escolar: Diferentes Olhares. São Paulo: Cortez, 2004.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, D. B. A importância da rotina escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental. Presidente Prudente: UNESP, 2023.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

ELLIS, K. Autismo. São Paulo: Revinter, 1996.

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, É. B. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DIAZ, F. et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, D. Investigação em educação inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, A.; DENARI, J. Inclusão Escolar: Fundamentos, Estratégias e Práticas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

APRENDER BRINCANDO: ESTRATÉGIAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

ELENICE CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS ANDRADE

RESUMO
A utilização de atividades lúdicas constitui um recurso pedagógico significativo no processo educativo da infância, pois favorece a construção da autonomia, estimula a criatividade e contribui para o bem-estar das crianças. Além disso, configura-se como um mediador essencial entre o ato de brincar e a aquisição de novos conhecimentos. Por meio dessas experiências, a criança estabelece interações sociais, amplia suas possibilidades de expressão e desenvolve competências que a tornam capaz de refletir, elaborar ideias e enfrentar situações desafiadoras. O presente estudo, de natureza bibliográfica, tem como propósito examinar um tema de grande relevância no campo da educação infantil. O objetivo central consiste em analisar produções acadêmicas nacionais que discutem o papel da ludicidade como instrumento de apoio ao trabalho docente nessa etapa da escolarização. Para alcançar tal finalidade, foram consultados livros, artigos científicos, periódicos especializados e materiais digitais, incluindo contribuições de autores reconhecidos na área. Espera-se que esta investigação contribua para a compreensão da importância das práticas lúdicas no cotidiano das crianças em idade pré-escolar, evidenciando seu impacto no desenvolvimento integral e na construção de aprendizagens signifi-i cativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Interação Social; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica constitui um estímulo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo de crianças na etapa pré-escolar. A partir das vivências construídas no cotidiano, torna-se possível elaborar propostas pedagógicas inovadoras, nas quais o ato de brincar ultrapassa sua compreensão como característica natural da infância e passa a ser reconhecido como um recurso eficaz para favorecer processos de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1994), o brincar representa uma necessidade humana e, por meio das ações lúdicas, a criança acessa elementos de sua história, projeta expectativas futuras, vivencia aspectos culturais e cria significados sobre o mundo que deseja construir. Nessa perspectiva, o lúdico contribui para minimizar dificuldades presentes no ambiente escolar e funciona como ferramenta que auxilia o docente a despertar no aluno o interesse e o prazer pelo conhecimento.
Considerando o potencial das práticas lúdicas para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, reforça-se a ideia de que a aprendizagem também ocorre por meio da brincadeira. Smith (1988 apud MOYLES, 2002, p. 28) corrobora essa compreensão ao afirmar que o brincar constitui a principal atividade da criança e o caminho pelo qual ela se desenvolve. Dessa forma, o educando tem a possibilidade de experimentar, explorar, manipular objetos e vivenciar situações diversifi-i cadas que contribuem para a construção de saberes, para o aprimoramento de suas capacidades e para o fortalecimento da criatividade e da autonomia — aspectos frequentemente ameaçados pela padronização imposta por tecnologias educacionais de massa. Assim, o brincar configura-se como um momento privilegiado de interação e aprendizagem.
Nos últimos anos, ampliaram-se os debates no campo educacional acerca da qualidade da educação infantil, buscando adequá-la às necessidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda se baseiam em modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos pouco significativos para grande parte dos alunos, o que compromete a construção de aprendizagens relevantes.
O objetivo deste estudo é sensibilizar profissionais da educação infantil sobre o potencial do brincar como aliado no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que esse percurso pode ser prazeroso e que o ambiente escolar pode se tornar mais acolhedor. Com base nesse entendimento, esta pesquisa apoia-se

nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que destaca a importância de o professor planejar e desenvolver atividades que valorizem o brincar, reconhecendo seu papel essencial no desenvolvimento integral da criança.
Torna-se imprescindível examinar a efetividade da inserção de práticas lúdicas no cotidiano das instituições de educação infantil, considerando que ainda se observa uma utilização limitada desse recurso no planejamento pedagógico das creches. Diversos estudos evidenciam que, em muitos contextos escolares, o brincar é frequentemente reduzido a momentos isolados, vinculados ao término de atividades consideradas "sérias", o que revela a necessidade de mudanças estruturais no ambiente educativo. Nesse processo, o professor assume papel central como agente de transformação.
Diante desse cenário, o presente estudo busca identificar elementos que possam subsidiar uma prática pedagógica fundamentada no lúdico como componente indissociável do processo de ensino na Educação Infantil, tendo como foco o desenvolvimento global da criança. A ludicidade oferece condições favoráveis para o aprimoramento de aspectos motores, cognitivos, neurológicos, afetivos, emocionais e sociais, considerados essenciais para a construção de aprendizagens significativas.
Para atuar de maneira efetiva, o docente da educação infantil precisa compreender que as atividades lúdicas constituem instrumentos que permitem observar o progresso das crianças tanto em nível coletivo quanto individual, além de possibilitar a análise das concepções que elas constroem sobre o mundo. Essa perspectiva está alinhada ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 28), que destaca que, nas brincadeiras, as crianças reelaboram e consolidam conhecimentos provenientes de diferentes dimensões da experiência humana, por meio de ações espontâneas e imaginativas. O mesmo documento (RCNEI, p. 23) enfatiza que educar implica oferecer situações integradas de cuidado, brincadeira e aprendizagem, capazes de favorecer o desenvolvimento das competências infantis relacionadas à convivência, à construção da identidade, ao respeito mútuo e ao acesso a saberes culturais e sociais mais amplos.
Para que o docente da educação infantil desempenhe suas funções de maneira eficaz diante das demandas contemporâneas, torna-se essencial que compreenda profundamente o conceito de ludicidade. Uma percepção superficial sobre o lúdico não é suficiente, uma vez que as práticas lúdicas necessitam de mediação intencional e planejamento criterioso para favorecer aprendizagens significativas.
Com base nesse entendimento, este estudo tem como objetivo geral examinar a produção acadêmica nacional que discute a relevância das práticas lúdicas como recurso de apoio ao trabalho do professor na educação infantil. Busca-se, ainda, identificar as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tomando como referência os pressupostos teóricos de Kishimoto.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação destinada à primeira infância passou a adquirir maior relevância a partir do século XVI, período em que transformações sociais impuseram novas demandas ao modo de vida das famílias.

Até então, o cuidado e a formação das crianças pequenas eram responsabilidades quase exclusivas do núcleo familiar, no qual elas conviviam com adultos e outras crianças, participavam das atividades cotidianas e assimilavam tradições, normas e valores transmitidos entre gerações (ARIÈS, 1981, p. 194-195).

Somente no século XVII surgiram preocupações mais sistematizadas com a educação infantil, intensificadas posteriormente pelas mudanças econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial, no século XVIII. Com a inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, tornou-se necessário criar espaços que acolhessem seus filhos durante a jornada laboral, impulsionando o surgimento de instituições voltadas ao atendimento das crianças.
As primeiras iniciativas, ainda no início do século XVII, possuíam caráter essencialmente assistencialista, com forte presença de organizações privadas, grupos religiosos e ações voluntárias, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. Esses arranjos foram sendo moldados

culturalmente ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais. Nesse contexto, a burguesia buscava consolidar sua posição social, afastando-se da tutela da Igreja e defendendo formas de educação que permitissem maior domínio sobre a natureza e sobre os processos sociais. As mudanças ocorridas na transição da Idade Média para a Idade Moderna atribuíram à criança um papel central nas preocupações familiares e sociais, ampliando o interesse por sua formação.

Com o advento da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos, novas concepções sobre a infância emergiram, modificando a maneira como a criança pequena era percebida e tratada. No final do século XIX, a expansão do ensino superior entre grupos burgueses reforçou a ideia de que a escolarização representava um investimento com potencial de retorno futuro. Como afirma Kramer (1992, p. 23), "a educação passou a ser vista como um meio de ascensão social e de fortalecimento do capital familiar, ainda que muitas crianças fossem inseridas precocemente no trabalho".

No campo pedagógico, as reflexões produzidas por Friedrich Froebel (1782–1852) e Maria Montessori (1870–1909) exerceram influência decisiva na construção de modelos educativos que reconheceram o brincar como elemento estruturante da aprendizagem. Para Froebel (2003), a atividade lúdica constitui o primeiro caminho para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Outros pensadores, como Rousseau e Vygotsky, também contribuíram significativamente para a consolidação de teorias que fundamentam a educação infantil contemporânea.

Jean-Jacques Rousseau inaugurou uma nova compreensão sobre a infância ao romper com a concepção predominante em sua época, que considerava a criança como um "adulto em miniatura". Para o autor, a infância constitui uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por características próprias, interesses específicos e modos particulares de perceber o mundo. Rousseau defendia que as crianças deveriam receber um tratamento diferenciado, inclusive no modo de vestir, e que a educação deveria promover liberdade, autonomia e reconhecimento de sua individualidade, possibilitando que atuassem como sujeitos capazes de conduzir suas próprias ações.

Vygotsky também rejeita a ideia de que a criança seja uma versão reduzida do adulto, argumentando que ela elabora pensamentos de maneira distinta. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da participação ativa no ambiente cultural. Assim, as experiências vividas pela criança ultrapassam o imediato, transformando-se em elementos constitutivos de sua formação e de seu desenvolvimento psicológico.

Rousseau (1973, p.6) enfatiza que:

> A infância deve ser compreendida como uma fase autônoma, dotada de especificidades que precisam ser respeitadas no processo educativo. O autor critica a tendência de projetar expectativas adultas sobre as crianças, ignorando sua condição própria de ser em desenvolvimento.

No campo pedagógico, Froebel (2003) atribui à infância um papel decisivo na formação humana e considera o brincar como o primeiro caminho para a aprendizagem. Para ele, a brincadeira deixa de ser apenas entretenimento e passa a constituir um espaço simbólico no qual a criança cria representações do mundo real com o objetivo de compreendê-lo.

Essa perspectiva influenciou profundamente a construção de práticas educativas que valorizam o lúdico como elemento estruturante do processo de ensino.

A concepção pedagógica de Froebel, que defende a necessidade de a criança explorar e compreender o mundo por meio de experiências concretas, dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2000) no que se refere à educação infantil. O documento orienta que as instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas devem desenvolver propostas pedagógicas que articulem práticas educativas e de cuidado, assegurando a integração entre dimensões físicas, emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais. Tal diretriz reconhece a criança como um sujeito pleno, indivisível e dotado de múltiplas potencialidades, cuja formação requer abordagens que contemplem sua totali-

dade. (BRASIL.2000)

O ENSINAR POR MEIO DO LÚDICO

Para refletir sobre a relação entre ensino e ludicidade, é necessário inicialmente revisitar nossas próprias concepções sobre o ato de brincar. Em uma cultura marcada por uma visão pouco favorável ao lúdico, é comum que expressões cotidianas associem a brincadeira à falta de seriedade ou à inutilidade. Assim, para muitos indivíduos, brincar é entendido como mero passatempo, desvinculado de qualquer finalidade educativa.
Nesse sentido, Emerique (2004, p. 4) argumenta que é fundamental superar perspectivas dicotômicas que opõem elementos como infância e vida adulta, seriedade e ludicidade, estudo e brincadeira, realidade e imaginação, trabalho e lazer. Para o autor, tais pares não devem ser vistos como incompatíveis, mas como dimensões complementares da experiência humana. A ludicidade, portanto, pode constituir um espaço privilegiado para lidar com aspectos contraditórios da vida — segurança e incerteza, medo e coragem, perdas e conquistas, prazer e desconforto, objetividade e subjetividade — configurando-se como oportunidade de ensinar e aprender sobre a própria existência, compreendida como um grande jogo regido por regras, papéis e objetivos.
O brincar integra a natureza humana e pode ser comparado a uma busca simbólica, semelhante a uma "caça ao tesouro", na qual o conhecimento é construído de forma ativa e prazerosa. Nessa perspectiva, o jogo funciona como uma ponte entre o real e o imaginário, favorecendo práticas educativas transformadoras.
A ludicidade tem adquirido crescente destaque no campo educacional, o que torna necessário compreender com precisão o significado do termo. De acordo com Santos (1997), sua origem etimológica está relacionada à palavra latina ludos, que engloba jogos, brinquedos, divertimentos e comportamentos associados ao ato de brincar.
Para Almeida (2008, p. 1):

A ludicidade representa a qualidade do que é lúdico. Embora inicialmente vinculada apenas ao jogo e ao movimento espontâneo, a noção ampliou-se ao longo do tempo, passando a ser entendida como uma necessidade psicofisiológica fundamental, relacionada ao corpo, à mente e ao comportamento humano. Dessa forma, o lúdico ultrapassa a ideia de simples brincadeira e passa a integrar atividades essenciais da dinâmica humana, envolvendo cultura corporal, movimento e expressão.

Ferreira (2001) também define o lúdico como aquilo que se refere a jogos, brinquedos e diversão, destacando que envolve ações realizadas pelo prazer de executá-las. No campo psicanalítico, o termo pode ainda designar manifestações artísticas ou eróticas presentes na infância e intensificadas na adolescência, frequentemente expressas por meio do jogo.
A literatura especializada não apresenta consenso quanto a uma definição unificada de ludicidade no campo educacional. Embora diversos autores relacionem o lúdico ao jogo, destacando sua relevância para os processos de aprendizagem, ainda há divergências conceituais signifi-i cativas.
Historicamente, o jogo foi compreendido como atividade recreativa. Desde a Antiguidade greco-romana, era associado ao descanso necessário após tarefas que exigiam esforço físico, intelectual ou escolar. Durante longos períodos, especialmente na Idade Média, o jogo infantil permaneceu restrito ao âmbito da recreação. Nesse período, sua prática foi frequentemente desvalorizada, em razão de sua vinculação aos jogos de azar, amplamente difundidos e socialmente condenados (KISHIMOTO, 2007).

O SURGIMENTO DO LÚDICO

A relevância dos brinquedos, jogos e brincadeiras é amplamente reconhecida, uma vez que registros arqueológicos indicam a existência de artefatos lúdicos — como bonecas — datados de 3000 a 2000 a.C. Já na Antiguidade, gregos e romanos atribuíam valor educativo a esses objetos, o que demonstra que a relação entre práticas lúdicas e formação infantil possui raízes antigas. No entanto, conforme argumenta Brougère (1995), somente a partir do século XVIII, com o movimento romântico, o jogo passou a ser concebido de forma sistemática como instrumento pedagógico.
Entre os romanos, determinadas atividades

des lúdicas eram utilizadas para o desenvolvimento físico e, posteriormente, para apoiar o processo de alfabetização, como a produção de doces moldados em forma de letras. Na Grécia, Platão defendia a importância de aprender por meio da brincadeira, rejeitando métodos baseados na coerção. Aristóteles, por sua vez, compreendia a recreação como um momento de descanso mental, contraposto ao trabalho, mas também como preparação para a vida adulta (NICÔMACO, 1983 apud KISHIMOTO, 2007).

De acordo com Silva (2003), durante a Idade Média, sob forte influência do Cristianismo, consolidou-se uma educação de caráter disciplinador, na qual o jogo era desvalorizado e frequentemente associado a práticas ilícitas, especialmente aos jogos de azar. Com o advento do romantismo, no século XVI, novas concepções pedagógicas emergiram, reabilitando o uso do jogo como recurso educativo. Ariès (1981) observa que, nos séculos XVI e XVII, coexistiam duas visões antagônicas: de um lado, a aceitação das brincadeiras como forma de entretenimento; de outro, a condenação moral que as vinculava ao prazer corporal e ao vício.

Ainda segundo Ariès, nesse mesmo período, o jogo começou a ser incorporado às práticas educativas por meio de materiais atrativos que despertavam o interesse das crianças, como os doces em formato de letras. No século XVIII, Rousseau ampliou a compreensão sobre a infância ao concebê-la como uma fase distinta e naturalmente boa, o que levou à defesa de uma educação ajustada às características infantis. A partir desse momento, o jogo passou a ser valorizado como componente essencial do processo educativo.

Brougère (1998) destaca que a fundamentação ideológica que sustenta o jogo como recurso pedagógico consolidou-se no período pós-Rousseau, quando a exaltação da natureza humana colocou a criança — e, consequentemente, o brincar — no centro das discussões educacionais. Após a Revolução Francesa, no início do século XIX, surgiram propostas pedagógicas inovadoras inspiradas nos princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que buscavam métodos adequados à concepção de infância vigente.

A partir desse período, o jogo passou a despertar o interesse de estudiosos de diversas áreas, como pedagogia, psicologia, sociologia e antropologia, resultando em ampla produção teórica e empírica sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil (SILVA, 2003).

Somente a partir desse período histórico a palavra brinquedo passou a designar, de forma específica, os objetos utilizados pelas crianças em suas atividades de diversão. Antes disso, o termo referia-se genericamente a pequenos artefatos destinados ao entretenimento tanto de adultos quanto de crianças. Com o advento da Revolução Industrial, entretanto, os brinquedos passaram por profundas transformações: deixaram de ser produzidos artesanalmente e passaram a integrar o sistema de produção industrial, inserindo-se definitivamente na lógica de consumo característica das sociedades capitalistas. Esse processo, aliado ao crescimento urbano e ao acelerado avanço tecnológico, marcou uma mudança significativa na história dos brinquedos e das formas de brincar.

É com Froebel, contudo, que se iniciam discussões sistematizadas sobre o jogo e a brincadeira como manifestações espontâneas da criança, orientadas pela mediação do adulto. Criador do conceito de jardim de infância, Froebel estruturou um método pedagógico que posiciona o brincar no centro da educação infantil. Para o autor, crianças pequenas não deveriam ser submetidas a processos formais de escolarização, mas sim ter oportunidades de desenvolver-se livremente por meio de atividades lúdicas, conforme destaca Silva (2003).

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL SEGUNDO KISHIMOTO

Na perspectiva de Kishimoto (2002), as atividades lúdicas — especialmente os jogos e as brincadeiras — constituem componentes essenciais do processo educativo, pois conferem ao brincar um papel organizador na construção do conhecimento infantil. A autora enfatiza que a ludicidade favorece a imaginação, amplia as possibilidades de interação social e contribui para a elaboração de signifi-i cados por meio do uso de brinquedos. Contudo, destaca que o brincar não deve ser concebido como prática isolada, mas integrado ao planejamento pedagógico,

funcionando como eixo estruturante das ações educativas na primeira infância. Kishimoto argumenta ainda que, quando o adulto planeja intencionalmente uma situação lúdica com finalidades formativas, o potencial educativo da atividade se expande. Apesar disso, a autora observa que o jogo, por si só, nem sempre se transforma em conhecimento sistematizado, podendo permanecer apenas como atividade recreativa. A ludicidade, entretanto, possui força motivadora, mobilizando a criança e permitindo que o brincar assuma simultaneamente funções pedagógicas e prazerosas.
Segundo a autora (KISHIMOTO, 2007), quando a criança escolhe espontaneamente uma brincadeira, ela vivencia experiências que podem gerar satisfação ou frustração, o que contribui para ampliar sua compreensão sobre o mundo. Já nas situações em que o educador orienta a atividade com objetivos didáticos, ocorre uma mudança significativa: a brincadeira passa a ser mediada por intencionalidade pedagógica, direcionando a criança à construção de conhecimentos específicos.
Ainda conforme Kishimoto (2007), o jogo possui significados próprios que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil. As regras que caracterizam cada modalidade orientam as ações da criança, auxiliando-a na internalização de normas, na organização de estratégias e no exercício de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, o jogo, além de proporcionar prazer, constitui um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento integral.
A brincadeira desempenha papel significativo no processo educativo, constituindo-se como um meio privilegiado de aprendizagem na educação infantil. Conforme aponta Kishimoto (2007), ao brincar, a criança vivencia e concretiza as regras inerentes ao jogo, realizando ações que caracterizam a experiência lúdica. Dessa forma, o lúdico se manifesta como prática ativa, e brinquedos e brincadeiras tornam-se elementos diretamente vinculados ao desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprimoramento de suas capacidades cognitivas e sociais.
No diálogo estabelecido por Bruner (1983 apud KISHIMOTO, 2007, p. 33), destaca-se a observação de Chomsky (2007, p. 83), segundo a qual determinadas brincadeiras — como vendar os olhos com um pano — estimulam a criatividade e favorecem a descoberta de regras linguísticas. Para esse autor, tais experiências auxiliam a criança na atribuição de significados aos objetos e no processo de aquisição da linguagem, permitindo-lhe decodificar o mundo e desenvolver a fala.
Kishimoto (2007, p.67) acrescenta que:

> O jogo constitui um recurso que potencializa o desenvolvimento infantil, favorecendo a construção da inteligência e ampliando a compreensão da criança sobre diferentes situações. A abordagem lúdica do ensino contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, promovendo interações que facilitam a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras espontâneas. Assim, o brincar configura-se como atividade prazerosa e, simultaneamente, como instrumento pedagógico capaz de ampliar o repertório de conhecimentos infantis.

Ainda segundo a autora, o jogo possui significados próprios que influenciam a aprendizagem. As regras que estruturam cada modalidade orientam as ações da criança e possibilitam o desenvolvimento de habilidades diversas. Ao participar de jogos, a criança internaliza normas, organiza estratégias e exercita seu potencial, demonstrando que o jogo, além de recreativo, constitui uma prática educativa relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências que permeiam a prática docente, torna-se evidente que o exercício profissional exige constante atualização teórica, uma vez que o conhecimento acadêmico orienta e qualifica a atuação pedagógica. Nesse processo, a brincadeira revela-se um recurso essencial, pois sua organização funciona como elemento articulador entre diferentes formas de mediação que favorecem o desenvolvimento infantil. Assim, compreende-se que as atividades lúdicas constituem importantes fontes para a ampliação das capacidades cognitivas das crianças.
Retomando as discussões que fundamentaram o tema e o problema desta pesquisa, as considerações finais buscam sintetizar as principais contribuições do

estudo para o campo da educação infantil. Além de reafirmar os resultados alcançados, este trabalho reconhece seus limites, destaca os avanços obtidos e aponta possibilidades para investigações futuras. Como é comum em pesquisas dessa natureza, também se propõem reflexões críticas, sugestões de novas práticas e rearticulações que possam aprofundar o debate sobre a ludicidade no contexto escolar.

Conclui-se que a educação infantil passou a adquirir relevância a partir do século XVI, quando transformações sociais e culturais modificaram o modo de vida das famílias. Com as mudanças ocorridas na transição da Idade Média para a Idade Moderna, especialmente no século XVII, a infância começou a ocupar um lugar central nas preocupações sociais e educacionais. Desde então, a necessidade de compreender e atender às especificidades das crianças pequenas tornou-se um dos pilares para a consolidação da educação infantil como etapa fundamental do processo formativo.

Encerrando esta pesquisa, torna-se evidente que o contexto físico e organizacional das instituições de educação infantil exerce influência direta sobre as experiências das crianças. Um ambiente planejado de forma intencional pelo professor é capaz de estimular o desenvolvimento infantil de maneira signifi-i cativa, favorecendo aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas sem essa mediação qualificada.

Na contemporaneidade, as brincadeiras configuram-se como estratégias pedagógicas potentes, capazes de promover o desenvolvimento integral da criança quando orientadas por objetivos educativos claros. A organização do espaço, a seleção dos materiais e a forma como as atividades são propostas constituem elementos essenciais para garantir o direito da criança ao brincar, compreendendo-a como sujeito de direitos e assegurando experiências lúdicas de qualidade.

É fundamental ressaltar que a ludicidade não deve ser entendida como simples entretenimento, mas como um conjunto de práticas intencionais que possibilitam a aprendizagem. As atividades lúdicas, quando integradas ao planejamento pedagógico, ampliam as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, reafirmando seu papel indispensável na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>, acesso em: 4 fev.2026.

ARIÈS, P. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BERTO, Rosa M.V.S; NAKANO, Davi N. Métodos de pesquisa na Engenharia de Produção. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 18. Niterói, 1998. Anais. Niterói: UFF/ABEPRO, 1998. (CD-ROM)

BRASIL. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura, São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles: Jogo e Educação. Porto Alegre, Artes Medicas, 1998.

BRENNAND, Eládio José de Góes. MEDEIROS, José Washington de Morai; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano. Metodologia científica na educação à distância. – João Pessoa: UFPB, 2012.

CARVALHO, S. H. Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas. 17. Ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FROEBEL, Federico. La educación del hombre. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em < http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf.> Acesso em: 12 fev.2026.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

ELIANA NASCIMENTO DE SOUSA BARBOSA

RESUMO
O presente estudo analisa a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com foco nos desafios práticos e nas perspectivas da mediação pedagógica. A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento, tornando a escola regular o espaço primordial para a socialização e a estimulação precoce. O objetivo central é compreender como a atuação intencional do professor e a organização do ambiente escolar podem favorecer o aprendizado e o pertencimento do aluno autista. A problemática investigada aborda as barreiras pedagógicas e a carência de formação específica que dificultam a efetivação dos direitos educacionais no cotidiano escolar. Metodologicamente, realizou-se uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em autores contemporâneos publicados entre 2019 e 2025. Os resultados indicam que a mediação pedagógica qualificada, o uso de recursos visuais e a estruturação de rotinas previsíveis são ferramentas indispensáveis para reduzir a ansiedade e promover a autonomia da criança. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de uma rede de apoio que envolva a gestão escolar, a formação continuada dos docentes e a parceria com as famílias. Ao valorizar a singularidade de cada estudante, a Educação Infantil cumpre seu papel social de promover a equidade e celebrar a diversidade como um valor fundamental para o desenvolvimento humano, transformando desafios estruturais em oportunidades de aprendizado coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Infantil. Inclusão Escolar. Mediação Pedagógica. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico que impactam a comunicação, a interação social e o comportamento, exigindo estratégias educacionais específicas desde os primeiros anos de vida. No contexto brasileiro, a Educação Infantil representa a porta de entrada para a escolarização e o primeiro ambiente de socialização ampliada da criança, tornando-se o cenário ideal para a implementação de práticas inclusivas. Conforme aponta Chiote (2023), a mediação pedagógica assume um papel central nesse processo, não se limitando apenas à presença do aluno em sala de aula, mas sim à construção de estratégias que favoreçam a interação social. A inclusão escolar, garantida por lei, propõe que todos os estudantes tenham acesso ao ensino regular, mas a efetivação desse direito para crianças autistas ainda enfrenta barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas que precisam ser discutidas exaustivamente.

A organização do espaço escolar e a flexibilização do currículo na Educação Infantil são elementos fundamentais para que a inclusão seja efetiva e não apenas protocolar no dia a dia das instituições. Santos (2019) aponta que os desafios da escola pública brasileira perpassam pela necessidade de formação continuada dos profissionais e pela carência de recursos multifuncionais que auxiliem no suporte pedagógico necessário ao desenvolvimento infantil. Busca-se compreender como o papel do professor e a organização do ambiente escolar podem favorecer o desenvolvimento integral desses alunos, superando a visão meramente assistencialista que muitas vezes impera no sistema educacional. Para isso, a pesquisa foca na identificação de estratégias que potencializem a aprendizagem e a socialização, considerando as especificidades sensoriais e cognitivas que o espectro apresenta durante a primeira infância.

O problema que norteia esta investigação reside na dificuldade de transpor as diretrizes legais da inclusão para a prática cotidiana das salas de aula, onde a teoria muitas vezes diverge da realidade encontrada pelos docentes. De acordo com Paula e Peixoto (2019), muitos professores sentem-se inseguros ao lidar com comportamentos específicos do autismo, o que pode levar a um isolamento da criança dentro da própria sala

de aula comum. Questiona-se de que forma a falta de formação continuada e a carência de recursos específicos interferem na qualidade da mediação pedagógica oferecida ao aluno com TEA durante suas atividades rotineiras. Muitas vezes, a criança está presente fisicamente na escola, mas permanece isolada das interações com seus pares, o que levanta a necessidade de discutir quais intervenções são realmente eficazes para promover o engajamento desses estudantes.
A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se na urgência de qualificar o debate sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, visto que o número de diagnósticos de autismo tem crescido exponencialmente nas redes de ensino. É essencial fornecer subsídios teóricos que auxiliem os educadores a compreenderem que a inclusão beneficia não apenas o aluno com deficiência, mas toda a comunidade escolar ao promover o respeito à diversidade humana. Além disso, a produção de conhecimento sobre a mediação pedagógica na primeira infância contribui para a construção de uma escola mais equitativa e preparada para lidar com as múltiplas linguagens e singularidades. Ao analisar estas práticas, o trabalho colabora para a disseminação de estratégias que visam a autonomia e o pleno desenvolvimento da criança autista.
A metodologia adotada para a construção deste documento consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e caráter exploratório, focada em obras de relevância acadêmica. Foram consultados livros, artigos científicos e anais de eventos acadêmicos publicados predominantemente nos últimos anos, visando garantir a atualidade das discussões apresentadas ao longo de todo o texto produzido. O levantamento bibliográfico permitiu a análise de diferentes autores que discutem a inclusão escolar e o autismo, possibilitando a síntese de ideias que fundamentam o referencial teórico de forma robusta e coerente. Esta abordagem permite uma compreensão ampla do fenômeno estudado a partir do diálogo com a literatura especializada já produzida sobre o tema em questão, sem a necessidade de citações diretas nesta etapa metodológica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a construção deste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e com objetivos exploratórios sobre o tema da inclusão escolar. A escolha por este método justifica-se pela necessidade de reunir, analisar e sintetizar o conhecimento já produzido por diferentes estudiosos a respeito do Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais, indo além de dados estatísticos para focar nas percepções, desafios e possibilidades que permeiam a prática docente e a mediação pedagógica em salas de aula regulares.
O processo de coleta de dados foi realizado por meio de buscas em bases de dados eletrônicas de relevância científica, como o Google Acadêmico, a plataforma Scielo e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Foram selecionados artigos científicos, dissertações, livros e anais de congressos que abordassem especificamente a inclusão de alunos com TEA na primeira etapa da educação básica. Para garantir a atualidade das discussões e a conformidade com as normativas vigentes, priorizou-se fontes publicadas no período entre 2019 e 2025, permitindo que o referencial teórico reflita as transformações mais recentes nas políticas públicas de educação inclusiva.
Os critérios de inclusão estabelecidos para a seleção do material bibliográfico focaram em obras que discutissem diretamente os desafios do "fazer docente" e a importância da mediação pedagógica qualificada. Foram descartados textos que tratavam o autismo sob uma perspectiva estritamente clínica ou médica, priorizando-se autores que analisam o transtorno sob o viés educacional e social. Essa filtragem assegurou que o referencial teórico mantivesse coerência com os objetivos do trabalho, permitindo um diálogo consistente entre as teorias pedagógicas e a realidade das instituições de ensino voltadas para a educação de crianças pequenas.
A análise do material coletado ocorreu de forma sistemática, envolvendo a leitura integral dos textos selecionados e a identificação de convergências e divergências entre os autores consultados

sobre o tema. As informações foram organizadas em categorias temáticas, como barreiras na escola pública, formação de professores e estratégias de inclusão, facilitando a construção de uma narrativa teórica sólida e articulada. Esse procedimento de análise documental garantiu que as conclusões do trabalho estivessem amparadas em evidências científicas e em relatos de experiências pedagógicas exitosas registradas na literatura especializada da área de educação especial.

Por fim, a redação do texto final buscou integrar as vozes de diferentes especialistas, como Chiote (2023), Santos (2019) e Silva et al. (2025), para oferecer uma visão panorâmica e crítica sobre a inclusão. A metodologia de revisão bibliográfica possibilita que este documento sirva como um guia de consulta para outros profissionais da educação que buscam fundamentação para suas práticas cotidianas. Assim, o rigor metodológico aplicado na seleção e análise das fontes confere validade ao estudo, permitindo que as discussões sobre a mediação pedagógica na Educação Infantil contribuam para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil demanda um olhar atento às especificidades do desenvolvimento e às barreiras pedagógicas presentes no cotidiano. De acordo com Chiote (2023), a mediação pedagógica assume um papel central nesse processo, não se limitando apenas à presença do aluno em sala de aula, mas sim à construção de estratégias que favoreçam a interação social e a comunicação. O professor mediador deve atuar como uma ponte entre a criança e o conhecimento, traduzindo estímulos do ambiente de forma que façam sentido para o aluno com autismo, respeitando sempre o seu tempo e suas particularidades sensoriais e cognitivas durante as atividades lúdicas.

A organização do espaço escolar e a flexibilização do currículo na primeira infância são elementos fundamentais para que a inclusão seja efetiva e não apenas protocolar. Santos (2019) aponta que os desafios da escola pública brasileira perpassam pela necessidade de formação continuada dos profissionais e pela carência de recursos multifuncionais que auxiliem no suporte pedagógico. A autora argumenta que, embora existam marcos legais que garantam o acesso desses alunos ao ensino regular, a prática pedagógica ainda carece de estratégias diversificadas que contemplem as possibilidades de aprendizado da criança com TEA, exigindo uma reestruturação das práticas docentes e um fortalecimento da rede de apoio escolar.

Os desafios encontrados no cotidiano das instituições de ensino são multifacetados, envolvendo desde a falta de formação específica até a resistência em adaptar o currículo às necessidades individuais. De acordo com Paula e Peixoto (2019), muitos professores sentem-se inseguros ao lidar com comportamentos específicos do autismo, o que pode levar a um isolamento da criança dentro da própria sala de aula. Superar esse obstáculo requer que a gestão escolar invista em momentos de reflexão e estudo, proporcionando ao corpo docente as ferramentas necessárias para compreender as diferentes formas de comunicação e processamento sensorial que caracterizam o aluno no espectro autista.

A inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil é um tema que evoca debates profundos sobre a democratização do ensino e a qualidade das práticas pedagógicas atuais. De acordo com Nascimento e Mira (2021), os desafios enfrentados pelas instituições de ensino são acentuados pela necessidade de uma infraestrutura que suporte as demandas sensoriais e cognitivas desses estudantes. Os autores argumentam que a escola deve transpor a barreira da integração física para alcançar a inclusão real, o que implica em repensar desde a organização do tempo escolar até a seleção de materiais didáticos que permitam a participação ativa da criança nas atividades propostas pelo professor regente.

O fazer docente com a criança autista requer, primordialmente, uma sensibilidade aguçada para as diferentes formas de expressão que não passam necessariamente pela linguagem verbalizada. Turibi e Santos (2019) salientam que um dos maiores desafios é a barreira da comunicação, que exige do professor a busca por métodos alternativos e o uso

de suportes visuais que facilitem a compreensão das rotinas. Quando o docente se dispõe a aprender com o aluno, o ambiente da sala de aula se transforma em um laboratório de experiências inclusivas, onde o planejamento é constantemente revisado para atender às demandas emergentes da criança, garantindo que ela se sinta pertencente ao grupo.
A prática pedagógica voltada para o aluno autista demanda um planejamento flexível e pautado na observação constante das reações e interesses específicos do pequeno estudante. Crepaldi e Baumer (2019) destacam que o currículo não deve ser algo estático, mas sim uma ferramenta adaptável que permita a participação de todos, independentemente de suas condições biológicas. A adaptação de materiais, o uso de pistas visuais e a organização de uma rotina clara são estratégias apontadas como fundamentais para conferir segurança à criança autista. Ao antecipar o que irá acontecer no dia a dia escolar, o professor reduz os níveis de estresse do aluno, favorecendo a concentração e o engajamento.
A organização do espaço e a previsibilidade da rotina são elencadas como ferramentas fundamentais para mitigar os desafios sensoriais e comportamentais da criança autista no ambiente coletivo. Silva, Silva e Mélo (2025) explicam que o ambiente da Educação Infantil, muitas vezes repleto de estímulos sonoros e visuais, pode ser desorganizador para quem possui o diagnóstico de autismo. Nesse sentido, o uso de rotinas visualmente estruturadas e a criação de espaços de autorregulação são possibilidades que facilitam a adaptação da criança ao convívio com os pares. Quando o aluno compreende o que se espera dele, os níveis de ansiedade diminuem significativamente, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira segura.
A mediação pedagógica qualificada surge como o elemento que diferencia a simples integração da inclusão efetiva no ambiente da educação básica. Para Suassuna (2021), o professor deve atuar como um intérprete das necessidades do aluno, utilizando estratégias que facilitem a comunicação e a interação com os demais colegas de classe. Essa atuação exige que o docente esteja atento aos sinais emitidos pela criança, muitas vezes não verbais, e saiba transformar momentos de crise em oportunidades de aprendizado. Quando o professor se coloca no papel de mediador, ele abre caminhos para que o aluno com autismo explore suas potencialidades e conquiste progressivamente sua autonomia escolar.
A formação continuada dos professores é apresentada como uma condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA no ensino regular. Silva et al. (2025) argumentam que o docente precisa de suporte teórico e prático para compreender as diferentes formas de comunicação e comportamento do aluno autista no dia a dia. A falta de conhecimento técnico pode levar a intervenções inadequadas, que muitas vezes reforçam o isolamento da criança em vez de promover sua integração social. Quando o professor domina estratégias de mediação pedagógica e conhece as bases do autismo, ele se torna capaz de planejar atividades que incluam todos os alunos com equidade.
Em última análise, a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil exige um compromisso ético e político com a diversidade humana em todas as suas esferas. Todos os autores consultados reforçam que, embora os desafios estruturais e formativos sejam significativos, as possibilidades de transformação social através da educação são ainda maiores. Ao investir em uma pedagogia que valorize a diferença em vez de tentar normalizá-la, a escola cumpre sua missão de formar cidadãos mais empáticos e preparados para o convívio social. A inclusão efetiva é, portanto, um convite à inovação pedagógica e ao fortalecimento de uma ética educacional que celebra a singularidade como riqueza.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação dos profissionais da educação é o ponto de partida para que a inclusão de crianças com autismo deixe de ser uma diretriz abstrata e se torne uma prática pedagógica concreta. De acordo com Silva et al. (2025), a preparação técnica e teórica do professor regente é o que permite a desconstrução de estigmas e a adoção de posturas mais acolhedoras diante da neurodiversidade. Sem o suporte de uma formação continuada que discuta as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, o educa-

dor pode sentir-se inseguro, o que muitas vezes resulta em práticas de exclusão velada ou na simples permanência física do aluno em sala de aula sem a devida mediação pedagógica intencional para o seu desenvolvimento.

Os desafios da formação docente na escola pública brasileira são acentuados pela necessidade de compreender o autismo sob uma perspectiva educacional e social, superando o antigo modelo puramente clínico. Santos (2019) argumenta que o professor da Educação Infantil precisa de subsídios que o auxiliem a organizar o tempo e o espaço de forma a contemplar as múltiplas linguagens infantis. A formação deve proporcionar momentos de reflexão sobre o "fazer docente", permitindo que o profissional identifique quais estratégias de comunicação e comportamento são mais eficazes para cada estudante, entendendo que a inclusão qualifica não apenas o atendimento ao aluno com TEA, mas enriquece a experiência pedagógica de toda a turma.

A segurança do professor no manejo de situações cotidianas, como crises sensoriais ou dificuldades de interação social, está diretamente ligada ao acesso a conhecimentos atualizados sobre o espectro. Paula e Peixoto (2019) ressaltam que a insegurança docente é um dos principais entraves para a construção de um currículo flexível na primeira infância. Quando a instituição de ensino investe em capacitação e promove o diálogo entre a equipe escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor sente-se amparado para inovar em suas práticas. Esse suporte técnico é fundamental para que o educador consiga planejar atividades que respeitem o ritmo biológico e cognitivo do aluno autista, garantindo-lhe o direito de aprender e brincar.

As práticas inclusivas na Educação Infantil exigem que o professor desenvolva uma escuta sensível e uma observação criteriosa sobre as potencialidades de cada criança. Segundo Suassuna (2021), a formação continuada deve incentivar o docente a atuar como um pesquisador de sua própria prática, buscando constantemente novas metodologias que favoreçam o engajamento do aluno com autismo. A mediação pedagógica, nesse contexto, deixa de ser uma tarefa mecânica para se tornar uma ação criativa, onde o professor adapta materiais e utiliza recursos visuais que facilitam a compreensão da rotina escolar. O investimento no capital humano da escola é, portanto, a estratégia mais eficaz para garantir que a inclusão ocorra de forma ética e transformadora.

Por fim, a formação docente deve contemplar a importância da parceria colaborativa entre a escola e as famílias das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Silva, Silva e Mélo (2025) reforçam que o professor precisa estar preparado para estabelecer um canal de comunicação empático com os responsáveis, integrando os saberes domésticos ao planejamento escolar. Quando o educador compreende os gatilhos e os interesses específicos da criança através do relato familiar, as intervenções em sala de aula tornam-se muito mais assertivas. Conclui-se que uma formação sólida e contínua é o que sustenta a resiliência docente frente aos desafios da diversidade, consolidando a Educação Infantil como um espaço de equidade e pleno desenvolvimento humano para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados bibliográficos permitiu identificar que o principal desafio enfrentado pelos educadores na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reside na lacuna entre as diretrizes legais e a prática efetiva no chão da escola. Os resultados apontam que, embora a matrícula seja garantida, a permanência com qualidade depende intrinsecamente da formação continuada do corpo docente e da adaptação do ambiente escolar. Observou-se nas obras de Santos (2019) e Silva et al. (2025) que a carência de recursos multifuncionais e a falta de apoio especializado em sala de aula são barreiras que sobrecarregam o professor regente, dificultando a implementação de uma mediação pedagógica que atenda às especificidades sensoriais e cognitivas de cada aluno individualmente.

No que tange às estratégias de mediação, os resultados demonstram que a utilização de recursos visuais e a estruturação de rotinas previsíveis são as ferramentas com maior impacto positivo no desenvolvimento da autonomia da criança autista. A discussão teórica fundamentada em Chiote (2023) e Suassuna

(2021) corrobora a ideia de que o professor deve atuar como um facilitador da comunicação, interpretando as linguagens não verbais e traduzindo o ambiente escolar para o aluno. Quando a escola adota suportes visuais e cronogramas de atividades, os episódios de ansiedade e as crises comportamentais diminuem drasticamente, permitindo que a criança se sinta segura para explorar o espaço e interagir com seus pares de forma mais espontânea e prazerosa.

Outro ponto relevante discutido nos resultados é a importância fundamental da parceria entre a instituição de ensino e a família do aluno com TEA. O diálogo constante entre professores e responsáveis permite uma troca de saberes que beneficia diretamente o planejamento pedagógico, uma vez que a família detém informações valiosas sobre os gatilhos e os interesses da criança. Conforme discutido por Silva, Silva e Mélo (2025), essa sinergia fortalece a rede de proteção e desenvolvimento, garantindo que as intervenções realizadas na escola tenham continuidade no ambiente doméstico. A inclusão, portanto, deixa de ser um esforço isolado do educador para se tornar um compromisso coletivo de todos os atores envolvidos no processo de crescimento do estudante.

A análise dos textos de Paula e Peixoto (2019) e Nascimento e Mira (2021) revela que a inclusão bem-sucedida na Educação Infantil exige uma mudança de paradigma: sair do foco na deficiência e focar nas potencialidades. Os resultados indicam que, quando as atividades são planejadas de forma flexível e lúdica, respeitando o tempo de cada criança, o aluno autista apresenta avanços signifi-i cativos na socialização e na aquisição de novas habilidades. A discussão ressalta que a neurodiversidade deve ser vista como um elemento enriquecedor para toda a turma, promovendo o aprendizado da empatia e do respeito mútuo entre as crianças sem deficiência, o que qualifica o ambiente escolar como um todo de maneira democrática.

Por fim, os resultados evidenciam que a formação docente não deve ser apenas técnica, mas também atitudinal, combatendo o preconceito e a visão clínica que muitas vezes rotula o aluno autista. A discussão final, amparada em Turibi e Santos (2019) e Crepaldi e Baumer (2019), reforça que a mediação pedagógica é um processo dinâmico que exige do educador uma postura investigativa e resiliente. Conclui-se que as possibilidades de inclusão são ampliadas quando a escola pública e privada investe em políticas de acolhimento e na remoção de barreiras atitudinais. O sucesso do processo inclusivo na Educação Infantil está, portanto, diretamente ligado à capacidade da escola de se reinventar diariamente para atender à pluralidade humana com ética e compromisso social.

CONCLUSÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil revela-se como um processo dinâmico que exige a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais consolidadas historicamente. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a matrícula regular é apenas o primeiro passo de uma jornada que demanda mediação qualificada e intencionalidade educativa. A análise bibliográfica demonstrou que, quando a escola se propõe a ser um espaço de acolhimento genuíno, o aluno com TEA encontra oportunidades reais de desenvolvimento social e cognitivo. A primeira infância, por ser uma fase de intensas plasticidades e descobertas, torna-se o cenário ideal para que a inclusão seja vivenciada como um valor fundamental e não apenas como uma obrigação legal imposta às instituições de ensino.

Os desafios identificados, como a carência de formação continuada e a falta de recursos específicos, não devem ser interpretados como impedimentos, mas como pontos de partida para a inovação do fazer docente. Conforme discutido por Silva et al. (2025), a preparação técnica do professor é o alicerce que permite transformar a ansiedade do desconhecido em estratégias pedagógicas assertivas e humanizadas. É urgente que as políticas públicas avancem no suporte às redes de ensino, garantindo que o educador não atue de forma isolada, mas amparado por uma equipe multidisciplinar e por recursos que favoreçam a acessibilidade curricular. A inclusão efetiva pressupõe que o ambiente escolar se adapte à criança, e não o contrário, respeitando o ritmo e a singularidade de cada estudante.

A mediação pedagógica surge como a

ferramenta mais potente para promover o engajamento do aluno autista nas rotinas escolares e nas interações com seus pares. O uso de suportes visuais, a estruturação do ambiente e a flexibilização das atividades lúdicas são caminhos que conferem previsibilidade e segurança, elementos vitais para o bem-estar da criança no espectro. A literatura consultada reforça que o professor mediador atua como um tradutor do mundo social, facilitando conexões que, sem a devida intervenção, poderiam não ocorrer de forma espontânea. Dessa forma, a prática docente inclusiva qualifica o ensino para toda a turma, pois ensina a todos os alunos a conviverem com a diferença e a valorizarem as múltiplas formas de ser e aprender.

A parceria com a família consolidou-se, nesta pesquisa, como um pilar indispensável para o sucesso da trajetória escolar na Educação Infantil. A troca de informações entre a casa e a escola permite que as estratégias de autorregulação e comunicação sejam coerentes e eficazes em ambos os contextos. Quando a escola valoriza o saber dos pais e os inclui no processo de planejamento, cria-se uma rede de apoio que fortalece a confiança da criança e otimiza os resultados das intervenções pedagógicas. O diálogo constante é o que permite personalizar o atendimento e garantir que as potencialidades do aluno sejam exploradas ao máximo, respeitando sempre os seus limites sensoriais e emocionais dentro do coletivo.

Em suma, a inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil é um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As perspectivas apontadas pelos autores indicam que o futuro da educação inclusiva depende da capacidade de desconstruir visões clínicas e focar nas capacidades humanas. Este trabalho cumpre seu objetivo ao sistematizar os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica, oferecendo uma base teórica para que novos estudos e práticas sejam desenvolvidos. Conclui-se que a celebração da diversidade na primeira infância é a semente para uma convivência social mais empática, onde o direito à educação de qualidade seja, de fato, uma realidade acessível a todas as crianças, independentemente de suas condições neurológicas.

REFERÊNCIAS

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Digitaliza Conteúdo, 2023.

CREPALDI, Janaína; BAUMER, Édina Regina. Inclusão do autista na Educação Infantil. Revista Saberes Pedagógicos, v. 3, n. 1, p. 68-86, 2019.

NASCIMENTO, Mysllene Gomes do; MIRA, Victor da Penha. Desafios e possibilidades do aluno autista na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 1152-1163, out. 2021.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 13, n. 26, p. 74-86, 2019.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Daiana Kelle Melo da et al. Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: desafios e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 12, p. 4023-4040, dez. 2025.

SILVA, Monique Eva da; SILVA, Manuelly Julliane da; MELO, Davi Libânio de. Os desafios da inclusão da criança autista na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 11, p. 922-938, nov. 2025.

SUASSUNA, Janieli de Souza Santos. Inclusão escolar de alunos com autismo na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 7, p. 1417-1429, jul. 2021.

TURIBI, Anne Caroline Pedroso; SANTOS, Lucilene Pacheco. Inclusão na Educação Infantil: desafios e perspectivas no fazer docente com criança autista. In: CON-

GRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 4., 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

RESUMO
A pedagogia por projetos é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem. O tema da pesquisa pretende estudar a importância do papel do coordenador pedagógico como colaborador do planejamento de trabalho pela pedagogia por projetos. O trabalho com projetos não é nenhuma novidade, mas não vem sendo trabalhado na totalidade de sua proposta. A pedagogia por projetos na Prática Educativa é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem. Muitas vezes o trabalho com projetos abre caminhos para um trabalho que incluía todos dentro da realidade de cada um, o artigo reflete sobre sua importância principalmente na educação infantil, que precisa de um olhar mais atento.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Projetos; Prática Educativa; Transformação.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu através da necessidade de se ter o apoio mútuo e a base consolidada em uma equipe dentro da escola que possa ser capaz de mediar, questionar, desafiar e cooperar na organização do trabalho.
As mudanças são necessárias e a escola deve ser renovada e capaz de se adequar às novas realidades de seu alunado. Deve ser acolhedora, atrativa, fazer parte de seu contexto e gerar novas expectativas. Infelizmente não é isso que vem sendo observado no decorrer dos anos. A escola está cada vez mais distante da realidade de seus alunos, além de perder espaço para outras formas de se adquirir conhecimento (como a internet, redes sociais, televisão).
O tema do trabalho propõe uma observação no contexto das escolas, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais, na aplicação e desenvolvimento de projetos e também na pesquisa bibliográfica de autores que defendem a pedagogia por projetos.
O problema de pesquisa procura saber como o coordenador pedagógico pode contribuir para manter a escola atualizada, interessante e prazerosa? Como conseguir a ruptura da monotonia do ensino-aprendizagem curricular e seduzir professores e alunos a criar novas expectativas no cotidiano escolar?
A Pedagogia por projetos deve incentivar e valorizar o protagonismo dos estudantes e deslocar o professor do local de quem detém, exclusivamente, o saber. Contribuir para que a escola se transforme em local de construção e produção do conhecimento e não somente de sua transmissão, de forma compartimentada.
Se perguntarmos a um grupo de professores qual o seu objetivo de ensino e qual o tipo de aluno que gostariam de ajudar a formar, não encontraremos discordância nas respostas. Faz parte de praticamente todo discurso pedagógico, o objetivo de formar alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características similares. E então, por que a escola continua tão distante da realidade, das expectativas e dos sonhos de seus alunos?
O objetivo geral procura analisar a necessidade urgente de dar um novo significado ao espaço escolar – com seus tempos, rituais, rotinas e processos – de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para [illegible] objetivos de todo educador: a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos.
Os objetivos específicos são avaliar como

a pedagogia de projetos auxilia para uma Educação transformadora; identificar a importância desse trabalho no desempenho e na participação da comunidade escolar; descrever estratégias que possam orientar a possíveis mudanças onde se faz necessário.
Os projetos de trabalho são a denominação de uma prática educacional, que pretende favorecer mudanças nessas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de facilitar o ensino e atualizar a escola em seus conteúdos e em se adequar às necessidades dos alunos e dessa parte da sociedade em que está veiculado.
A Pedagogia de Projetos tem como objetivo dar um novo sentido a esse espaço escolar, trazendo uma nova perspectiva para esse grupo de alunos e professores. Nessa proposta de trabalho, todo conhecimento é contextualizado, não sendo possível dissociar aspectos cognitivos, emocionais e sociais e a formação dos alunos não é exclusivamente de atividades intelectuais. A formação deve ser um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados.
A meta desse trabalho é estudar um outro conceito de educação, buscando relatos de trabalhos bem-sucedidos, buscando meios de conhecer novas possibilidades de uma forma de trabalho, tentando fazer com que a escola se torne um local realmente capaz de transformação. O trabalho será desenvolvido a partir da pesquisa na literatura de teorias e sugestões metodológicas de alguns educadores que possam servir como inspiração e embasamento teórico para uma reestruturação na forma de se pensar e agir o fazer pedagógico da equipe escolar.
A partir da leitura de alguns educadores (Fernando Hernadez, John Dewei, Jean Piaget, Paulo Freire, Anísio Teixeira, et al) que sugerem novas formas de enxergar a escola e a educação e que também relatam experiências bem-sucedidas de transformação nesse espaço da sociedade.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Hoje ouvimos muito a palavra projeto: projeto de vida, projeto de estudo, projeto de trabalho, entre outros. E na área pedagógica também temos a pedagogia de projetos que tem estado presente no cotidiano de muitas escolas.
Antunes (2004, p.15) traz algumas considerações importantes sobre um projeto: que é na verdade uma pesquisa ou uma investigação mais desenvolvida, com profundidade, sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer. Ele deve representar um esforço investigativo, voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema que foram anteriormente levantados pelos alunos, professores ou algum membro da comunidade escolar. Para ele os objetivos de um projeto não se esgotam em buscar as respostas corretas e abrangentes, mas em aprender de maneira significativa o tópico estudado.
Outro autor Araújo (2003, p.69) também coloca que podemos pensar que um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e aprendizagem pode ser por meio de projetos concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos.
Entender os projetos como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo: a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade: e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, buscas e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre fenômenos maturais, sociais e pessoais.
Dando uma pequena pincelada no histórico da pedagogia de projetos vamos ver seu início (HUBER, 1999 apud VENTURA, 2002, p. 38) com Rousseau, quando ele expressou o desejo de que Emile, seu personagem, aprendesse através das coisas e não pelos livros, dando a ideia que uma hora de trabalho valeria mais que um dia de explicações. Ele também coloca que o conceito de projetos passa também por outros pensadores como Karl Marx, Kerchensteiner, John Dewey, Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget, chegando até Paulo Freire no Brasil.

Desde Comenius em 1592 até mais recentemente Gardner, a preocupação dos educadores sempre foi diminuir a distân-

cia entre a vida prática e a escola, e isto os desafiava a procurar novos caminhos que auxiliassem o professor em sua tarefa de conduzir os alunos a seu aprendizado. (ANTUNES, 2003, p.41)

De acordo com (NASCIMENTO, 2010, p.2) a pedagogia de projetos de desenvolveu impulsionada pelos princípios da chamada pedagogia ativa, que consiste em fazer uma relação entre a realidade da vida diária do aluno e o conteúdo estudado.

Na concepção da utilização da pedagogia de projetos, percebe-se que o aluno se torna um participante ativo do processo de aprendizagem, uma vez que ele precisa levantar dúvidas, criar relações que propiciem novas buscas e agir para que o aprendizado ocorra. Visando isto, podemos colocar algumas questões importantes para que o trabalho com pedagogia de projetos se torne viável e eficaz para atender as necessidades dos alunos (PRADO, 2003, p.7)

O professor deve ter intencionalidade, ou seja, ter um objetivo especifico tendo a intenção de alcançar algo com o aluno, saber onde quer chegar, ainda que no caminho seja necessário a modificação de estratégias, o que nos leva a flexibilidade que deve ocorrer sempre que houver a necessidade de ampliar, mudar ou rever os caminhos que estão sendo trilhados. É bastante interessante a questão da originalidade onde o professor vai usar de sua criatividade para trazer coisas novas para os alunos, trazendo sempre para perto de sua rotina e cultura, levando este a encontrar ideias para seus próprios projetos, utilizando sempre o que há disponível na escola e em seu meio social. O projeto deve procurar ser realizado de forma interdisciplinar, do modo mais natural e espontâneo possível.
Almeida (2002 apud PRADO, 2003, p. 8) traz a seguinte colocação:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Na pedagogia de projetos podemos observar que o professor tem uma vantagem por ter a liberdade de ação, pois os conteúdos que serão desenvolvidos de forma interdisciplinar podem ser feitos de forma divertida e significativa para o aluno. Desta forma o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser seu mediador. Ele vai proporcionar situações onde o aluno tenha curiosidade sobre determinado assunto e busque por si mesmo as respostas que lhe satisfazem, agindo de forma efetiva para alcançar seus objetivos. O aluno deve sentir o interesse genuíno do professor neste processo de crescimento. Segundo Prado, (2003, p.4) o professor "precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida." O professor deve intervir no processo de aprendizagem garantindo que este seja compreendido, sistematizado e formalizado pelo aluno.
Verificaremos a seguir de forma didática, separadamente, os componentes diretos que envolvem a pedagogia dos projetos, sendo estes o projeto propriamente dito, o professor e o aluno.

O PROJETO
Na literatura sempre encontramos muito a respeito do objetivo do projeto e este deve ser claro para todos os integrantes do mesmo, ser coerente com a realidade, idade e perfil dos alunos e deve ser possível de serem realizados.
Para Antunes (2003, p. 32) devemos perceber que todo o projeto apresenta fases claramente definidas, conhecer essas fases, situar-se no ponto em que está em relação a fase e compreender o objetivo especifico de sua tarefa no momento que a executa, mas também o objetivo final do projeto nos dá uma visão bastante clara do que o professor e o aluno devem ter em mente em relação ao projeto.
Portanto um projeto deve apresentar fases claras que segundo o mesmo autor

seriam três:
Abertura do projeto: onde haverá a definição do tema central e os questionamentos que levarão a investigação. Sempre levando em conta a relevância que este tem com a experiência diária do aluno. Pois a aprendizagem acontece incorporando estes novos saberes aos que o aluno já possui.
Na segunda fase acontece o trabalho prático, onde há a investigação direta através de inúmeros recursos que serão disponibilizados para os alunos es estes interagem e dialogam sobre seus novos conhecimentos.
A terceira fase é a culminância, apresentação: quando o professor pode verifi-i car se os objetivos foram atingidos e os alunos farão a apresentação mediante formas diferentes como: representações, exposições, painéis, músicas, textos, vídeos e etc.
Ainda algumas questões importantes que podemos ressaltar sobre projetos e que Prado (2003, p.11) coloca tão claramente, é a que um projeto não pode ser concebido como uma camisa de força, há outras estratégias que podem ser usadas pois em casos específicos de alguns conteúdos, o projeto não é o mais indicado.
A duração de um projeto também deve ser observada. Ele deve ter começo-meio-fim, pois observando este ciclo o professor pode criar melhor os procedimentos, estratégias e conceitos que serão usados no projeto. Desta forma sempre haverá possibilidade de novos começos.

O DOCENTE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Antunes (2003, p.31) o aluno é o centro do trabalho com projetos, porém o professor tem importância destacada. A ele cabe colocar à disposição toda sorte de materiais que os auxiliarão como: livros, revistas, filmes, fotos, jogos entre outros: o professor vai divulgar ao aluno tipos de linguagens passíveis de encontrar o conhecimento, e desta forma os alunos também percebem que suas descobertas podem ser expressas de formas variadas como textos, gráficos, pinturas, músicas, desenhos, expressões corporais, entre outros, assim ele vai conhecendo melhor suas aptidões e a forma de expressá-las.
Ele ainda menciona que o professor deve ser um decodificador de símbolos, trabalhando ou não com projetos, ele deve saber interpretar textos, gráficos, explorar mapas, analisar fotografias, inventar ilustrações, trazendo para o aluno as mensagens ocultas dos símbolos presentes nas múltiplas linguagens.
Ventura (2002, p.38) coloca que o professor não precisa reunir todas as competências para a realização dos projetos, mas tê-las para uma boa orientação.
Para ele cabe ao professor criar junto com os alunos situações problema a serem resolvidas: montar com os alunos um contrato pedagógico para a resolução dos problemas com um calendário a ser seguido. Fazer reuniões com os alunos e outros professores para mostrar os avanços do projeto: encorajar mediante problemas que possam surgir e manter uma boa relação entre os projetos e os outros programas da escola e juntamente com os alunos fazer o relatório final do projeto.
O professor deve ser questionador, instigando os alunos com perguntas criativas e interessantes. Deve induzir os alunos a trazerem seus questionamentos.

O DISCENTE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ventura (2002, p.37) coloca que um saber aprendido por meio de projetos, é mais importante que o saber ensinado tradicionalmente. Esta mudança é importante pois a cognição acompanha a ação, a construção do saber se efetiva, principalmente pela ação dos alunos.
Aqui encontramos também o papel do aluno na realização de um projeto.

> Para isso precisamos levar em conta: a idade dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo, o ponto de ação das suas inteligências e as experiências ou não com o uso de habilidades operatórias. (ANTUNES, 2004, p.31)

Qualquer que seja sua prontidão, o aluno deverá desempenhar no projeto o que se segue: Pesquisas diversas em livros, revistas, jornais, entrevistas entre outros; expressar suas descobertas desenhando, lendo, anotando dados, pintando, enfim, utilizando as mais diversas linguagens, explorar com clareza e domínio integral da definição suas diferentes habilidades operatórias como ver, descrever, criticar;

estar por dentro do projeto como um método conhecendo as suas fases e seus objetivos e saber qual sua tarefa no mesmo (idem).
Percebe-se que o aluno deve participar ativamente do projeto que está sendo realizado, ao contrário do se vê em muitas estratégias de ensino onde o aluno somente realiza as tarefas propostas sem as vezes compreender seu significado ou o porquê está realizando tal tarefa e de forma compulsória. Nesta visão, os alunos são parte integrante e protagonistas de sua aquisição do conhecimento.
Podemos dizer que a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda fazendo e se veja autor de algo que o fez por meio de investigação e pesquisa.

Na perspectiva da pedagogia de projetos o processo de ensino aprendizagem tema outro rumo. Estudar não é mais memorização e decodificação de signos linguísticos, é ais que ensinar conteúdos. A formação do aluno parte dele a para ele e este participa, vivencia, toma atitudes diante dos fatos e escolhe os procedimentos para atingir os objetivos. O ensino acontece não apenas pelas respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada. (NASCIMENTO, 2010, p.3.)

ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DE PROJETOS
Percebeu-se que ao realizar os estudos sobre coordenação pedagógica, este vem se apresentando com muitos nomes, na literatura, especialmente supervisão pedagógica ou educacional, porém viu-se que o contexto de sua atuação é o mesmo, por isso vamos adotar neste estudo o termo coordenação pedagógica. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.17)
Referindo-se a responsabilidade do coordenador pedagógico Rangel (2002, p.52) coloca que este deve fazer parte do coletivo da escola, se responsabilizando por organizar, gerir a avaliar a formação dos recursos humanos. Com vista a melhoria da qualidade da educação, integrando-se na política da escola. O coordenador deve se enquadrar nu sistema organizativo instituição e tem a missão, uma voz, uma ação. Ele deve ser uma peça vital numa escola por saber interpretar sua história, ler sua realidade e planificar o futuro.
Diante de uma visão tão ampla e ao mesmo tempo completa o papel do coordenador pedagógico na escola podemos perceber que este ao fazer parte do todo da escola, como membro atuante e não figurativo, tem a incumbência de se responsabilizar pela organização, gerenciamento e a avaliação de odos na escola, pois se nela todos são agente educadores ele deve estar atento a equipe de uma forma geral auxiliando-os em seus processos diários de trabalho e levando esta equipe ao comprometimento com o objetivo fundamental da escola, a educação em seu sentido mais amplo. Neste sentido ele deve ter voz ativa no ambiente escolar, baseando suas ações em um planejamento com vista o histórico da escola, suas necessidades atuais e de olho no futuro.
Deve-se observar também que como comenta (SILVA JUNIOR, 2000 p.21-22) o coordenador não pode ser considerado como tendo "superpoderes" de assessoria, ele acompanha, contribui e avalia o trabalho do professor em sala de aula, mas juntamente com ele constrói o trabalho diário.
Baseando-se em sal objetivo de trabalho o coordenador vai observar o professor e aluno em suas relações de ensino e aprendizagem e perceber o que em tornado esta relação fácil o difícil e então encontrar formas práticas de intervir no trabalho do professor mantendo um diálogo aberto, sincero e construtivo sobre sua prática pedagógica.
Para tanto se faz necessário que o coordenador pedagógico faça uso da formação continuada pois se pode afirmar que tal atribuição é uma das mais importantes dentre sua atuação. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.48).
Por isso a importância de ele procurar constantemente se atualizar, buscar saberes, técnicas e metodologias que podem auxiliar nas mais diferentes necessidades do professor tendo em vista a pluralidade que se encontra hoje em sala de aula. Buscando sempre qual melhor caminho seguir em situações específicas encontradas no cotidiano escolar.
Vicentini (2005, p. 133) discorre sobre o coordenador e sua proximidade com professor na escola como sendo uma tarefa imprescindível pois impulsiona o repensar da ação pedagógica em sala de

aula.
Vasconcellos (2002, p. 89), traz de forma bastante prática o que a coordenação pedagógica pode fazer para ajudar o professor a estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço em sala de aula visto que é ele, o professor, quem administra a prática pedagógica em sua sala. A coordenação pedagógica deve: acolher o professor em sua realidade e suas angústias; reconhecer as necessidades e dificuldades; fazer quando necessário a crítica dos acontecimentos ajudando-o a compreenderem a própria participação do professor no problema; trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos e fornecer materiais.
Complementando essa ideia Ferreira (1999, p.177) coloca que ao coordenador pedagógico também cabe a tarefa de fazer o professor compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática, observando os resultados quantitativos e qualitativos. E assumir também a responsabilidade pela formação continuada dos professores.
A coordenação pedagógica deve estar trabalhando bem perto do professor em todas as situações, sua atuação deve sempre favorecer o professor de forma a auxiliar a sua prática diária. Daí a importância do coordenador quando em conjunto com o professor decide utilizar a pedagogia de projetos em classes de crianças de dois a três anos. Na literatura muito se encontra sobre a utilização de projetos em classe de crianças de mais idade, mas podemos perceber que a aplicabilidade de pedagogia de projetos na educação infantil é bastante viável e muito satisfatória.
De acordo com Nascimento (2010, p.7) a pedagogia de projetos em classe de educação infantil, traz a possibilidade de estabelecer relações que permitem trabalhar com muitas informações aumentando a compreensão do mundo e das interações do aluno com este mundo. Desperta no aluno a paixão pela descoberta, e por isso não é bom dar-lhe a resposta pronta nem a solução aos problemas, mas alimentar-lhes a curiosidade e motivá-los à investigação para conseguirem o que desejam.
Oliveira (2002, p.170) diz que o projeto pedagógico deve fazer "o olho infantil saltar o muro da escola", quebrar barreiras. Impulsionar a criança a fazer grandes conquistas e vencer desafios não é uma tarefa fácil, ao contrário, requer do professor de educação infantil, muitas habilidades, competências e paixão pelo que faz.
O coordenador pedagógico, lado a lado com professor, podem fazer da pratica da pedagogia de projetos um grande sucesso na educação infantil.
Este trabalho conjunto, deve encontrar estratégias pertinentes de atuação para que a aplicabilidade do projeto seja garantida e tenha seus objetivos atingidos.
Em classes de crianças de educação infantil deve-se elaborar projetos a partir de algo que o aluno quer saber, conhecer ou desenvolver, observando sua idade e as características da mesma, buscando soluções em estratégias e procedimentos afim de que a rotina da criança se torne mais agradável e significativa possível.

Uma das formas mais interessante e pertinentes ao se trabalhar com a pedagogia de projetos na educação infantil é a de se propor uma didática utilizando o lúdico com jogos e brincadeiras afim de se atingir os objetivos do projeto. Pois é por meio do jogo que a criança se afirmar, explora o mundo, compreende e assimila regras e padrões e vai desenvolvendo sua autonomia. O brincar, para a criança é um ato muito sério, é o seu trabalho, é brincando que se apreende o conhecimento (FRATARI, 2010, p.5).

Oliveira (2002, p.234-242) coloca também ideias muito importantes ao se utilizar projetos na educação infantil. Os projetos devem reconhecer a importância de a criança ter experiências com objetivos da cultura por meio de atividades diversificadas como, cantar, tocar instrumentos, ouvir histórias, brincar com água e areia, massa de modelar, pintura, passear, montar blocos, brincar com quebra-cabeças, observar e cuidar de animais, entre outros. Também devem ter a preocupação de trabalhar emoções, a linguagem e a imaginação, além do conhecimento lógico. Os projetos podem conter estratégias, como o registro escrito, gráficos, relatórios orais, desenhos, representações, entre outros. Enfim, os projetos devem ser organizados de acordo com os temas que as crianças vão tecer redes de significações. Assim para cada criança

haverá possibilidade de criar relações, entender a natureza cognitiva, estética e ética de seu ambiente, dando-lhes significados.

Os projetos são assim porque abrem uma brecha naquela coisa meio morna do dia-a-dia da sala de aula. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço corajoso, no qual é possível, com a matemática, a biologia, a química, história, a língua portuguesa, a formação de uma identidade cultural. (ALMEIDA, 2000, p.22 apud NASCIMENTO, 2010, p.5).

Em todo esse processo, o coordenador pedagógico, ao auxiliar o professor em seu papel de mediador o orienta a acompanhar o processo de ensino aprendizagem da criança, entender seu processo e conhecer a fase em que se encontra, bem como seu tipo de pensamento. Segundo Fratari (2010, p.6) também é muito importante que o professor conheça além do universo cognitivo da criança, o afetivo, sua cultura, história e contexto de vida.

Trabalhar na perspectiva da pedagogia de projetos na educação infantil, possibilita as crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam a construção do conhecimento (FRATARI, 2010, p. 3).

A autora ainda coloca que o trabalho com a pedagogia de projetos "é o caminho para criarmos crianças autônomas, criticas, reflexivas, responsáveis, e construtoras de sua própria história.
A educação no modelo tradicional é alvo de críticas e questionamentos, mas na realidade e no cotidiano não conseguimos nos livrar dela. Seja por motivo de valores embutidos na formação dos professores, seja por reprodução de uma educação que recebemos não temos a capacidade de modificar ou por questões políticas e sociais que favorecem a essa competição desenfreada que obrigam esse sistema educacional de acúmulo e reprodução.
A educação tradicional está defasada e afasta o aluno da escola. As aulas sem conteúdos relacionados a vivência dos alunos, as matérias descontextualizadas e a reprodução de uma listagem de conteúdos e cópias já não cabem mais a realidade dos educandos que temos hoje.
A facilidade do acesso às informações, os meios de comunicação e a mídia são fortes concorrentes às aulas mecanicistas e reprodutoras.
O modelo de currículo organizado em disciplinas também tem sofrido críticas, como o reducionismo das informações e a fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade deve nortear um novo modelo de paradigma curricular.
Com a elaboração dos projetos, torna-se mais fácil a interdisciplinaridade dos currículos, transformando as disciplinas em uma só, cada uma com suas especificidades, mas complementando-se, criando nexo entre as informações e tornando-as úteis e práticas a vida dos educandos.
Se pretendemos formar cidadão críticos, participantes, conscientes e capazes de aprender sozinhos precisamos repensar a metodologia de trabalho encontrado até hoje em nossas escolas. Ou as escolas se transformam ou continuarão sendo vistas como um local tedioso, que aprisiona e limita as atividades do ser humano.
As metodologias estão se transformando, mas ainda estamos longe de uma didática ideal, capaz de dar conta de um novo mundo e contexto que vivemos.
O trabalho sugerido por projetos pode ser de grande valia aos professores e equipe pedagógica quando bem planejado e de fato executados. Ele permite ao professor nortear seu trabalho, traçar objetivos reais, explorar a capacidade do educando e interagir de forma prazerosa e prática no dia a dia da escola.
Na elaboração de um projeto todos os envolvidos saem ganhando, os professores recuperam sua autoestima quando observam uma turma engajada e satisfeita nas suas produções, ele pesquisa, estuda e se atualiza. O educando aprende o que tem interesse, se aprofunda e tem melhores rendimentos escolares. A instituição passa a ter menos problemas comportamentais, de notas e de evasão.
Quando o planejamento é bem feito e o grupo participa ativamente da escolha do caminhar do projeto, os indicativos de sucesso são grandes. As pessoas produzem aquilo que as interessa, quando vêm uma aplicabilidade real nas funções

do aprendizado. Quando a aula é programada para atender as necessidades do educando, ela o satisfaz, tornando-o sujeito ativo do processo.
A ordem é repensar as posturas diante da nova sociedade como um todo. Repensar o fazer pedagógico e se preparar para atender as demandas atuais.
A escolha correta na forma em se estruturar uma instituição educacional faz toda a diferença e a professor pode ter seus projetos como suporte de estruturação de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia de Projetos busca dá um novo direcionamento a prática pedagógica, favorecendo mudanças na concepção de educação construída ao longo dos anos.
A escola que tem como objetivo formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, precisa repensar seus métodos de trabalho e adequar suas aulas, seus métodos e sua filosofia para atender a esta nova demanda de educandos que convive com uma realidade de rápidas transformações, com uma demanda enorme de informações e precisa aprender a selecionar aquilo que lê, que interpreta e de como deve viver.
Os estudos bibliográficos deste trabalho e a observação do andamento de um trabalho por projetos na prática faz levar a conclusão que a Pedagogia de Projetos na Prática Educativa é uma metodologia que possui grande importância para o contexto histórico em que se encontra a educação brasileira.
A metodologia de trabalho pela estruturação em projetos é de fácil operacionalização e pode englobar todo o currículo de uma escola. A aprendizagem torna-se útil, contextualizada, dentro das expectativas e da realidade dos alunos.
A construção de um projeto exige que as pessoas estejam abertas a novas posturas educacionais, precisam saber ouvir as necessidades e anseios do outro. É necessário um diagnóstico inicial do que se pretende construir num determinado período, eleger um tema para o pontapé inicial da pesquisa e a criação dos subtemas a serem estudados, entrelaçando conteúdos, tornando as aulas dinâmicas, construtivas e dentro da realidade de seus educandos. Os objetivos precisam ser traçados com clareza para que sejam traçados os caminhos do processo.
A avaliação precisa ser contínua, com caráter formativo e construtivo. As produções precisam ser arquivadas em forma de portfólios para que alunos e professores possam juntos analisar os avanços e saber de onde precisam continuar e o que precisam retroceder.
Acredito que transformando o planejamento da escola por Trabalhos por Projetos, previamente planejados, estudados e preparados para receber seus alunos, teremos uma educação de mais qualidade, voltada para atender a realidade de sua clientela e capaz de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M; TRAD. Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜDKE, Menga (in HOFFMANN, Jussara org.). O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. Porto Alegre: Mediação, 2003.
MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro; trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ºed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. O projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: Arins LTDA, 1999.

123p.

Escola Plural. Pedagogia de Projetos. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

EDUCAÇÃO REMOTA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E INCLUSÃO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E SOCIAL

ELIZABETH CRISTINA ALVES DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo analisa criticamente a consolidação da educação remota como fenômeno estrutural no cenário educacional contemporâneo, superando seu caráter emergencial associado à pandemia de COVID-19. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, articula dados oficiais recentes — com destaque para o Censo Escolar 2024 — a referenciais da educação digital, da inclusão escolar e da sociologia da educação, partindo do pressuposto de que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) envolve não apenas dimensões técnicas, mas também reorganização curricular, redefinição das mediações pedagógicas e disputas em torno do acesso ao conhecimento. Evidencia-se que, embora a conectividade escolar tenha alcançado 68,4% das instituições públicas até 2025, persistem desigualdades estruturais que limitam a efetividade e a equidade do ensino remoto. O crescimento das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que atingiram 918.877 registros em 2024, intensifica a necessidade de práticas inclusivas, acessibilidade digital e formação docente qualificada. Argumenta-se que a ampliação quantitativa do acesso não assegura inclusão qualitativa, exigindo políticas públicas integradas, investimento contínuo em formação e reorientação epistemológica do currículo. Conclui-se que a educação remota somente poderá contribuir para a justiça social se fundamentada em princípios democráticos, reconhecimento das diferenças e garantia do direito à aprendizagem para todos.

PALAVRAS-CHAVE: educação remota; inclusão escolar; desigualdade digital; justiça social; TEA; TDAH.

ABSTRACT
This article critically examines the consolidation of remote education as a structural phenomenon in the contemporary educational landscape, moving beyond its emergency character associated with the COVID-19 pandemic. The study adopts a qualitative bibliographic and documentary approach, articulating recent official data — particularly from the 2024 School Census — with theoretical contributions from digital education, inclusive education, and sociology of education. It is grounded in the premise that the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) entails not only technical implementation but also curricular reorganization, redefinition of pedagogical mediation, and disputes over access to knowledge. Although school connectivity reached 68.4% of public institutions by 2025, persistent structural inequalities continue to constrain equitable access and the effectiveness of remote learning. The signifi-i cant increase in enrollments of students with Autism Spectrum Disorder, totaling 918,877 in 2024, reinforces the urgency of inclusive practices, digital accessibility, and sustained teacher education. The study argues that quantitative expansion does not necessarily result in qualitative inclusion and that educational equity in remote contexts requires integrated public policies, continuous professional development, and an epistemological reorientation of curriculum and assessment. It concludes that remote education can contribute to social justice only when guided by democratic principles and the recognition of diverse learning needs.

KEYWORDS: remote education; inclusive education; digital inequality; social justice; ASD; ADHD.

INTRODUÇÃO

A educação remota consolidou-se, no cenário educacional contemporâneo, como modalidade que ultrapassa o caráter emergencial e passa a integrar de forma estrutural os processos de ensino e aprendizagem. A partir de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, sistemas educacionais em escala global migraram para ambientes virtuais, impulsionando a adoção de plataformas digitais e novas formas de mediação pedagógica. Esse movimento evidenciou o potencial das Tecnologias da Informa-

ção e Comunicação (TICs), mas também expôs desigualdades históricas relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de dispositivos e à formação docente. No Brasil, a implementação do ensino remoto revelou profundas assimetrias regionais e socioeconômicas; embora programas governamentais tenham ampliado a conectividade, alcançando 68,4% das instituições públicas até 2025, a universalização do acesso ainda enfrenta obstáculos estruturais. A conectividade institucional, por si só, não assegura condições efetivas de aprendizagem quando desarticulada de práticas pedagógicas intencionais e de políticas consistentes de formação continuada. Sob perspectiva epistemológica, a educação remota tensiona modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos, exigindo reorganização curricular, adoção de metodologias ativas e redefinição dos processos avaliativos. Nesse contexto, a discussão sobre inclusão torna-se central, especialmente diante do crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que alcançaram 918.877 registros em 2024. A inclusão efetiva demanda adaptações pedagógicas, acessibilidade digital e mediação qualificada. Diante desse cenário, este artigo analisa criticamente os desafios e perspectivas da educação remota, articulando dimensões tecnológicas, pedagógicas e sociais, com ênfase na inclusão de estudantes com TEA e TDAH, à luz dos princípios da equidade educacional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo consiste em analisar criticamente os desafios, as perspectivas e as possibilidades de inclusão na educação remota contemporânea. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos educacionais complexos, considerando suas dimensões sociais, pedagógicas e institucionais.

Do ponto de vista metodológico, a investigação baseia-se em levantamento e análise de produções científicas recentes sobre educação remota, inclusão escolar e uso de tecnologias digitais na educação. Foram consultados livros, artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, relatórios institucionais e documentos oficiais relacionados às políticas educacionais brasileiras.

A pesquisa documental concentrou-se especialmente em dados estatísticos provenientes do Censo Escolar da Educação Básica 2024, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como em informações divulgadas por órgãos governamentais acerca da expansão da conectividade escolar e das políticas de inclusão educacional.

O procedimento de análise adotado foi de caráter interpretativo, buscando estabelecer relações entre os dados estatísticos recentes e os referenciais teóricos da educação digital, da sociologia da educação e da educação inclusiva. Dessa forma, os dados quantitativos foram utilizados como suporte para a análise qualitativa das transformações ocorridas no cenário educacional contemporâneo.

A partir desse processo analítico, foram organizadas categorias de discussão que estruturam o artigo: contexto da educação remota, desafios tecnológicos, pedagógicos e sociais, perfil atual dos estudantes e inclusão de alunos com TEA e TDAH. Essa organização possibilita compreender a educação remota como fenômeno multidimensional, inserido em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais e por demandas crescentes de inclusão.

A EDUCAÇÃO REMOTA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E SOCIAL

CONCEITUAÇÃO E EVOLUÇÃO

A educação remota refere-se ao processo de ensino e aprendizagem realizado em ambientes virtualizados, mediado por tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones, plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), aplicativos interativos e recursos multimídia. Nessa modalidade, as interações pedagógicas podem ocorrer de forma síncrona — em tempo real, por meio de videoconferências e aulas online — ou assíncrona, quando o estudante acessa conteúdos, realiza atividades e interage em momentos distintos do professor. Trata-se, portanto, de um modelo que articula comunicação, mediação pedagógica e recursos tecnoló-

gicos como elementos estruturantes do processo educativo.
É importante distinguir a educação remota do ensino a distância (EaD) tradicional. Enquanto a EaD é regulamentada e planejada previamente, com metodologias próprias, materiais didáticos estruturados e desenho instrucional específico, grande parte das experiências de educação remota — sobretudo no contexto da pandemia de COVID-19 — ocorreu de forma emergencial, caracterizando o chamado ensino remoto emergencial. Nesse cenário, currículos presenciais foram adaptados rapidamente para o ambiente digital, sem que houvesse, inicialmente, reorganização metodológica consistente ou formação docente adequada para tal transição.
Historicamente, a educação mediada por tecnologias não é recente. No Brasil, iniciativas de ensino por correspondência remontam ao século XX, evoluindo posteriormente para cursos transmitidos por rádio e televisão educativa. Com o avanço da internet, consolidaram-se plataformas digitais e ambientes virtuais mais sofisticados, ampliando as possibilidades de interação e personalização do ensino. Contudo, foi apenas a partir de 2020 que a educação remota passou a ocupar posição central nas políticas educacionais e no debate público.
A evolução recente evidencia uma transição de um modelo emergencial para propostas mais estruturadas, integrando práticas híbridas e metodologias ativas. Assim, a educação remota contemporânea não deve ser compreendida apenas como alternativa circunstancial, mas como componente permanente de um ecossistema educacional digital em constante transformação, que exige planejamento pedagógico intencional, formação continuada de professores e compromisso com a equidade e a inclusão.

DESIGUALDADES E ACESSO DIGITAL

A conectividade escolar constitui elemento estruturante da educação remota, pois viabiliza o acesso a plataformas digitais, materiais didáticos online e interações síncronas e assíncronas entre professores e estudantes. Em 2025, iniciativas governamentais ampliaram o acesso à internet para 68,4 % das instituições públicas de ensino, totalizando mais de 94 mil escolas conectadas em todo o território nacional (GOVERNO FEDERAL, 2026). Esse avanço representa passo significativo na consolidação de políticas de inclusão digital, aproximando o país da meta de universalização da conectividade nas escolas públicas. Contudo, a expansão quantitativa do acesso não garante, por si só, qualidade pedagógica ou equidade no processo de ensino-aprendizagem.
Persistem desafios relacionados à estabilidade da conexão, à velocidade adequada para atividades síncronas e ao acesso individual a dispositivos tecnológicos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Em muitas localidades, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste e em áreas rurais, estudantes compartilham equipamentos com familiares ou dependem exclusivamente de dados móveis, o que limita a participação plena nas atividades escolares remotas.
Além disso, a inclusão digital deve ser compreendida de forma ampliada, envolvendo não apenas infraestrutura tecnológica, mas também formação docente para o uso crítico e pedagógico das tecnologias, desenvolvimento de competências digitais e suporte contínuo às famílias. A mediação qualificada do professor, aliada ao acompanhamento familiar, torna-se essencial para que os recursos tecnológicos sejam efetivamente integrados ao currículo. Assim, a desigualdade de recursos materiais e formativos impacta diretamente a experiência educacional remota, exigindo políticas públicas integradas que articulem conectividade, capacitação profissional e suporte pedagógico, a fim de promover equidade e qualidade na educação digital.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO REMOTA

A consolidação da educação remota no Brasil revela um conjunto de desafios interdependentes, que extrapolam a dimensão técnica e alcançam esferas pedagógicas e sociais. A análise desses desafios exige abordagem sistêmica, articulando infraestrutura, formação docente, políticas públicas e condições socioeconômicas dos estudantes.

TECNOLÓGICOS

A ampliação da conectividade escolar representa avanço importante, mas ainda insuficiente para assegurar equidade educacional. Em 2025, 68,4% das escolas

públicas estavam vinculadas a programas federais de conectividade, o que indica progresso em relação aos anos anteriores. Entretanto, dados do Censo Escolar 2024 demonstram que a disponibilidade de laboratórios de informática plenamente funcionais não ultrapassa dois terços das instituições públicas, com índices significativamente inferiores nas regiões Norte e Nordeste.
Além disso, a conectividade institucional não elimina desigualdades domiciliares. Parte expressiva dos estudantes da rede pública depende de dispositivos compartilhados e de conexões móveis instáveis, o que compromete a participação em atividades síncronas, o envio de tarefas e a continuidade dos estudos. A chamada inclusão digital, portanto, não pode ser reduzida à oferta de internet na escola. Ela pressupõe ecossistema educacional integrado, no qual infraestrutura, suporte técnico, cultura digital e planejamento pedagógico estejam articulados. Quando o acesso formal não se converte em uso pedagógico qualificado, configura-se uma exclusão digital qualitativa, marcada pela presença física da tecnologia, mas ausência de aprendizagem efetiva.

PEDAGÓGICOS
A dimensão pedagógica constitui eixo estruturante da educação remota. O Censo Escolar 2024 registra mais de 2,3 milhões de docentes na educação básica, muitos dos quais passaram a atuar em ambientes virtuais sem formação específica para mediação digital. Durante a transição emergencial, predominou a reprodução de aulas expositivas por videoconferência, com baixa interação e limitada personalização, modelo que tende a reduzir o engajamento discente e aprofundar lacunas de aprendizagem.
A integração efetiva das tecnologias requer metodologias ativas, avaliação formativa, curadoria crítica de conteúdos e reorganização curricular. O desenvolvimento da competência digital docente envolve dimensões técnicas, pedagógicas e éticas, incluindo acessibilidade, proteção de dados e uso responsável das plataformas. Assim, o desafio pedagógico não se restringe ao domínio instrumental das ferramentas, mas implica revisão epistemológica do papel do professor, da centralidade do estudante e das formas de construção do conhecimento em ambientes híbridos.

SOCIAIS
Os impactos sociais da educação remota são amplos e multifacetados. A redução da convivência presencial afetou dimensões relacionais essenciais ao desenvolvimento integral, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais, em que a aprendizagem depende intensamente da interação social mediada.
O Censo Escolar 2024 indica que a educação especial atingiu aproximadamente 2,1 milhões de matrículas, sendo 918.877 estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, crescimento de 44,4% em relação ao ano anterior. Esse cenário reforça a centralidade da inclusão na agenda educacional contemporânea. Contudo, a transferência de parte das responsabilidades pedagógicas para o ambiente doméstico impactou desigualmente famílias com diferentes níveis de renda, escolaridade e disponibilidade de acompanhamento.
A educação remota evidenciou, assim, a interdependência entre escola e contexto social. A ausência de políticas articuladas de apoio psicossocial, assistência tecnológica e acompanhamento familiar pode ampliar desigualdades estruturais. Os desafios sociais, portanto, exigem políticas públicas integradas que articulem educação, assistência social e inclusão digital, orientadas por princípios de equidade e justiça social.

Quadro 1 – Síntese dos Desafios da Educação Remota (2024–2025)

Dimensão	Indicadores associados (2024–2025)	Principais problemas identificados	Implicações educacionais
Tecnológica	88,4% das escolas públicas conectadas; uma em 10 com laboratórios funcionais; desigualdades regionais persistentes	Infraestrutura insuficiente; dispositivos compartilhados; internet móvel instável; falta de suporte técnico	Limitação da participação síncrona; acesso desigual a plataformas; necessidade de políticas estruturais de conectividade
Pedagógica	2,3 milhões de docentes na educação básica; expansão do uso de plataformas digitais	Formação digital insuficiente; reprodução de aulas expositivas; baixa personalização	Necessidade de metodologias ativas, avaliação formativa e reorganização curricular
Social	2,1 milhões de matrículas na educação especial; 918.877 estudantes com TEA; crescimento de 44,4%	Desigualdade no apoio familiar; sobrecarga doméstica; ausência de suporte psicossocial estruturado	Ampliação de desigualdades; necessidade de políticas intersetoriais e fortalecimento da escola como espaço de socialização

PERFIL ATUAL DE ESTUDANTES E DADOS ESTATÍSTICOS (2024–2025)

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA
O Censo Escolar da Educação Básica 2024 registra crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede regular

de ensino. O número passou de 636.202 matrículas em 2023 para 918.877 em 2024, representando aumento de 44,4% em apenas um ano. Esse avanço reflete tanto o aprimoramento dos processos de diagnóstico quanto a ampliação das políticas de inclusão.
A educação especial como modalidade alcançou aproximadamente 2,1 milhões de matrículas em 2024, crescimento de 17,2% em relação ao ano anterior. Tais dados evidenciam consolidação progressiva do paradigma inclusivo no país. Contudo, a expansão quantitativa impõe desafios estruturais significativos às redes de ensino, que precisam ampliar formação docente, recursos pedagógicos especializados, acessibilidade curricular e equipes multiprofissionais.
A presença formal do estudante com TEA na escola regular não garante, automaticamente, aprendizagem significativa. No contexto do ensino remoto e híbrido, tornam-se essenciais estratégias que assegurem previsibilidade, organização didática, mediação qualificada e suporte contínuo às famílias. A análise dos dados estatísticos, portanto, deve ser acompanhada de reflexão crítica sobre a qualidade das práticas pedagógicas implementadas, de modo a assegurar que a ampliação do acesso se converta efetivamente em inclusão educacional substantiva.

INCLUSÃO EM CLASSES COMUNS
Os dados do Censo Escolar 2024 indicam que o percentual de estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns atingiu 95,7%, superando os 93,2% registrados em 2020 (INEP, 2025). Esse avanço reforça a consolidação do modelo inclusivo no Brasil, priorizando a escolarização em ambientes regulares.
O aumento progressivo desse percentual demonstra que a política pública brasileira tem avançado no sentido da inclusão em classes comuns, reduzindo a segregação institucional. Entretanto, a literatura especializada alerta que a matrícula em classe regular constitui apenas a primeira etapa do processo inclusivo (GARCIA; MICHELS, 2024).
Do ponto de vista qualitativo, a efetividade da inclusão depende de condições pedagógicas concretas: adaptações curriculares, formação docente especifica, acessibilidade digital e apoio especializado. No contexto da educação remota e híbrida, esses desafios tornam-se ainda mais complexos, pois exigem reorganização metodológica e uso intencional de tecnologias assistivas.
Além disso, o crescimento das matrículas de estudantes com TEA exige políticas de acompanhamento sistemático para evitar sobrecarga docente e fragilização do processo educativo. A consolidação da inclusão em classes comuns deve estar articulada a investimentos estruturais e monitoramento de resultados de aprendizagem.
Assim, os indicadores atuais revelam avanço significativo no acesso, mas reforçam a necessidade de aprofundamento das políticas de qualidade e equidade, especialmente diante da expansão do ensino mediado por tecnologias.

Quadro 2– Experiências internacionais de educação remota

País/Região	Práticas exemplares de educação remota	Desafio identificado	Lições para políticas educacionais
Finlândia	Uso intensivo de plataformas educacionais integradas e currículo flexível para adaptação curricular	Necessidade de equilíbrio tempo de tela e aprendizagem socioemocional	Formação docente digital contínua e suporte técnico
Estados Unidos	Adoção ampla de ambientes virtuais de aprendizagem e ensino híbrido	Desigualdade no acesso à internet e dispositivos entre estudantes	Programas de inclusão digital e suporte tecnológico às famílias
Reino Unido	Plataformas nacionais de ensino online e forte infraestrutura tecnológica	Perdas acadêmicas e heterogeneidade de atividades virtuais	Integração entre tecnologia educacional e políticas públicas
Brasil	Experiências de transmissão via TV e uso de plataformas digitais durante a fase pandêmica	Desigualdades regionais de acesso e formação docente limitada	Necessidade de políticas integradas de inclusão digital, formação docente e suporte pedagógico

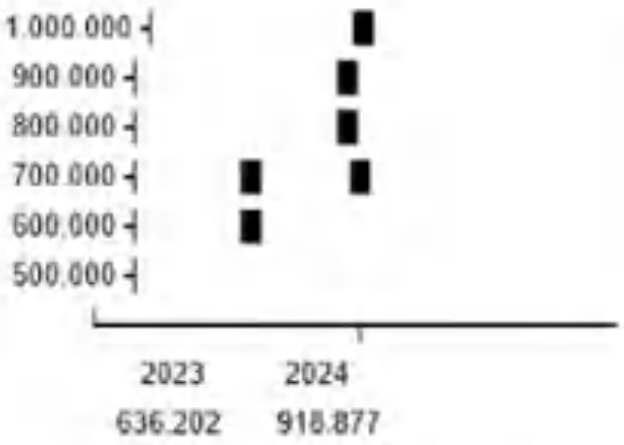
Análise para inserir após o quadro
A comparação internacional evidencia que a efetividade da educação remota depende de um conjunto articulado de fatores, incluindo infraestrutura tecnológica, formação docente e políticas públicas voltadas à inclusão digital. Países com sistemas educacionais consolidados tendem a integrar tecnologias digitais ao currículo de forma estruturada, enquanto contextos marcados por desigualdades socioeconômicas enfrentam desafios adicionais relacionados ao acesso e à equidade educacional.

Gráfico - crescimento das matrículas de estudantes com TEA
Dados do Censo Escolar

Ano	Matrículas TEA
2023	636.202
2024	918.877

O número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados na educação básica brasileira aumentou 44,4% entre 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 matrículas, segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Ministério da Educação e pelo INEP.

Matrículas de estudantes com TEA – Brasil



Os dados do Censo Escolar evidenciam crescimento significativo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira. Entre 2023 e 2024, o número de estudantes com esse diagnóstico matriculados na rede de ensino passou de 636.202 para 918.877, representando aumento de 44,4%. Esse crescimento reflete tanto avanços nos processos de identificação e diagnóstico quanto a ampliação das políticas de inclusão educacional no país. Esse cenário reforça a necessidade de fortalecimento das políticas de educação inclusiva, especialmente no que se refere à formação docente, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos adaptados e à ampliação de equipes multiprofissionais nas escolas.

TENDÊNCIAS RECENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A expansão das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica brasileira evidencia transformações importantes nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas contemporâneas. Nos últimos anos, observa-se crescimento significativo do número de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede regular de ensino, fenômeno que reflete tanto o aprimoramento dos processos de identificação e diagnóstico quanto o fortalecimento das políticas de inclusão escolar.

Dados recentes do Censo Escolar indicam que o número de matrículas de estudantes com TEA passou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, representando aumento de 44,4% em apenas um ano. Esse crescimento evidencia a ampliação do acesso ao sistema educacional por estudantes com necessidades educacionais específicas e reforça a centralidade da educação inclusiva no debate educacional contemporâneo.

Esse cenário deve ser interpretado à luz de transformações mais amplas nas concepções de inclusão escolar. Historicamente, o modelo educacional esteve baseado em perspectivas integracionistas, nas quais estudantes com deficiência eram inseridos no sistema escolar sem necessariamente receber adaptações pedagógicas adequadas. Nas últimas décadas, entretanto, consolida-se uma abordagem inclusiva que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, demandando reorganização curricular, acessibilidade pedagógica e formação docente específica. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como presença física do estudante na escola e passa a ser associada à garantia efetiva de aprendizagem e participação social. Tal perspectiva implica reconhecer que diferentes estudantes apresentam formas distintas de aprender, exigindo estratégias pedagógicas diversificadas, uso de tecnologias assistivas e práticas educacionais centradas no estudante.

Outra tendência relevante refere-se à crescente incorporação de tecnologias digitais como instrumentos de apoio à aprendizagem inclusiva. Ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimodais e ferramentas digitais interativas podem favorecer diferentes estilos cognitivos e ampliar possibilidades de participação, especialmente quando utilizados

de forma planejada e articulada ao currículo escolar.
Entretanto, a ampliação quantitativa das matrículas não elimina desafios estruturais. A formação docente para atuação em contextos inclusivos, a disponibilidade de profissionais de apoio, a adaptação de materiais didáticos e a articulação entre escola e família permanecem como fatores determinantes para a efetividade das políticas de inclusão.
Assim, as tendências recentes da educação inclusiva indicam avanço no reconhecimento do direito à educação para todos, mas também revelam a necessidade de consolidar políticas educacionais capazes de transformar a presença escolar em aprendizagem significativa e participação plena no processo educativo.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA E TDAH NO ENSINO REMOTO

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino remoto exige compreensão aprofundada de suas especificidades cognitivas, emocionais e comportamentais. No caso do TEA, observam-se diferenças na comunicação social, na reciprocidade interpessoal e na interpretação de códigos implícitos da linguagem. Interesses específicos e padrões comportamentais repetitivos podem coexistir com habilidades notáveis em áreas delimitadas do conhecimento. Pedagogicamente, esses estudantes tendem a beneficiar-se de rotinas estruturadas, instruções explícitas, previsibilidade das tarefas e organização visual clara. A segurança cognitiva e emocional decorrente de ambientes estáveis favorece o engajamento e reduz níveis de ansiedade.
No contexto virtual, contudo, a fragmentação das plataformas digitais, a alternância de janelas e a multiplicidade de estímulos podem gerar sobrecarga cognitiva. Hipersensibilidades sensoriais — auditivas, visuais ou relacionadas à luminosidade da tela — também podem interferir na permanência em videoconferências prolongadas.
Estudantes com TDAH, por sua vez, apresentam desafios associados à atenção sustentada, ao planejamento executivo, ao controle inibitório e à autorregulação emocional. Em ambientes remotos, a ausência de supervisão presencial, a necessidade de autogerenciamento do tempo e as distrações domésticas tendem a intensificar tais dificuldades. Esses estudantes respondem melhor a tarefas organizadas em etapas curtas, objetivos bem delimitados, alternância de atividades e oportunidades frequentes de participação ativa.

BARREIRAS NA EDUCAÇÃO REMOTA

A mediação tecnológica modifica substancialmente as dinâmicas de interação pedagógica. A ausência do contato presencial limita intervenções imediatas, dificulta a leitura de sinais comportamentais e reduz a espontaneidade das trocas sociais. Para estudantes com TEA, mudanças abruptas na rotina escolar e dificuldades de compreensão das regras implícitas das plataformas podem gerar desorganização e retraimento. Para aqueles com TDAH, o ambiente doméstico pode apresentar estímulos concorrentes constantes, comprometendo a concentração e a finalização das tarefas.
A comunicação mediada por telas também reduz pistas não verbais essenciais à compreensão social. A entonação, os gestos e as expressões faciais tornam-se menos perceptíveis, o que pode prejudicar a interpretação de instruções e a regulação emocional. Quando não há adaptações individualizadas, essas barreiras ampliam frustrações e favorecem o desengajamento.

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

A inclusão efetiva no ensino remoto requer planejamento intencional, fundamentado na equidade e na personalização da aprendizagem. Entre as estratégias recomendadas destacam-se:
- uso de agendas visuais e cronogramas estruturados;
- segmentação das tarefas em blocos curtos e progressivos;
- alternância entre momentos síncronos e assíncronos;
- pausas programadas para autorregulação;
- utilização equilibrada de recursos multimodais;
- feedback individualizado e frequente;
- flexibilização de prazos e diversificação dos instrumentos avaliativos;
- comunicação contínua com famílias e

equipe multidisciplinar.
A articulação entre escola e família é decisiva para garantir coerência entre rotina escolar e organização doméstica, especialmente no acompanhamento de estudantes que demandam suporte adicional.

Proposta de Atividade Inclusiva para Ensino Remoto
Atividade: "Projeto em Etapas – Minha Rotina Ideal"
Público-alvo: Anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental (adaptável).
Objetivo: Desenvolver planejamento, organização temporal, expressão oral/escrita e autorregulação.
Duração: 1 semana (com etapas diárias curtas).
Etapas da Atividade
1. Apresentação estruturada (dia 1)
O professor apresenta, por meio de vídeo curto e roteiro visual, o objetivo da atividade: elaborar uma proposta de "rotina ideal de estudos". Disponibiliza modelo visual com exemplos claros.
2. Planejamento guiado (dia 2)
Os estudantes preenchem um quadro simples com três perguntas objetivas:
- O que preciso fazer?
- Quanto tempo vou dedicar?
- De que ajuda preciso?
- Para estudantes com TEA, pode-se oferecer modelo visual com ícones. Para TDAH, sugerem-se blocos de tempo de 15–20 minutos.
3. Produção multimodal (dias 3 e 4)
O estudante escolhe como apresentar sua rotina:
- cartaz digital simples;
- áudio explicativo curto;
- vídeo de até 2 minutos;
- apresentação em slides com imagens.
A escolha do formato favorece autonomia e diferentes estilos de aprendizagem.
4. Compartilhamento e feedback (dia 5)
Em encontro síncrono breve ou fórum assíncrono, os estudantes compartilham suas produções. O professor oferece feedback estruturado com três pontos: aspecto positivo, sugestão de melhoria e incentivo final.
Adaptações Inclusivas
Disponibilização de checklist visual para acompanhamento das etapas;
Prazo ampliado, se necessário;
Orientações gravadas para revisão posterior;
Divisão da atividade em micro tarefas;
Possibilidade de envio individual, evitando exposição pública se houver desconforto.
Potencial Pedagógico
Essa atividade promove organização executiva, previsibilidade e clareza estrutural — aspectos fundamentais para estudantes com TEA — e fragmentação temporal com metas objetivas — estratégia eficaz para estudantes com TDAH. Além disso, favorece protagonismo, autorregulação e desenvolvimento de competências socioemocionais, demonstrando que a inclusão no ensino remoto depende de desenho pedagógico intencional e flexível, e não apenas de adaptações pontuais.

PERSPECTIVAS E RECOMENDAÇÕES
As perspectivas da educação remota indicam a consolidação de modelos híbridos de ensino, nos quais a presencialidade e a mediação tecnológica se complementam de forma planejada e intencional. Esse movimento não representa a substituição do ensino presencial, mas sua ampliação por meio de estratégias digitais que favoreçam personalização da aprendizagem, flexibilização curricular e diversificação metodológica. A integração de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas adaptativas e recursos interativos possibilita acompanhar o desempenho dos estudantes em tempo real, oferecendo intervenções pedagógicas mais precisas e inclusivas.
Entretanto, para que tais perspectivas se concretizem de maneira equitativa, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas estruturantes. A ampliação da conectividade deve vir acompanhada de investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, manutenção de equipamentos e garantia de acesso individual a dispositivos. Paralelamente, a formação docente precisa ultrapassar o domínio técnico das ferramentas digitais, contemplando aspectos didático-metodológicos, avaliação em ambientes virtuais, educação inclusiva e desenvolvimento de competências socioemocionais.
Outra estratégia [redacted] refere-se ao fortalecimento de redes de apoio multiprofissional, envolvendo psicopedagogos, profissionais da educação especial e equipes de orientação escolar, de modo a assegurar acompanhamento adequado

às diferentes necessidades educacionais, incluindo estudantes com TEA e TDAH. A participação ativa das famílias também deve ser considerada como eixo central, especialmente nos anos iniciais da educação básica.

Como possibilidades de melhoria, recomenda-se:

a) criação de programas permanentes de formação continuada em tecnologias educacionais e inclusão digital;

b) desenvolvimento de plataformas públicas acessíveis, com recursos de acessibilidade integrados;

c) implementação de sistemas de monitoramento e avaliação da qualidade do ensino remoto e híbrido;

d) incentivo à produção de materiais didáticos digitais inclusivos;

e) ampliação de políticas de assistência tecnológica às famílias em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, a educação remota poderá consolidar-se como componente estruturante de um sistema educacional mais flexível, inclusivo e socialmente comprometido com a equidade e a qualidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação remota, inicialmente adotada em caráter emergencial, consolidou-se como componente relevante do cenário educacional contemporâneo, influenciando práticas pedagógicas, políticas públicas e dinâmicas sociais. Longe de configurar-se como solução provisória, essa modalidade passou a integrar de forma permanente o debate sobre inovação, equidade e qualidade da educação, especialmente no contexto de modelos híbridos que articulam presencialidade e tecnologias digitais.

Os avanços observados nos índices de conectividade escolar e no crescimento das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns evidenciam progressos importantes no campo da inclusão educacional. Entretanto, tais conquistas não eliminam as lacunas estruturais ainda existentes, como desigualdades regionais de acesso à internet, insuficiência de dispositivos tecnológicos, limitações na formação docente para o uso pedagógico das tecnologias e carência de suporte multiprofissional nas redes de ensino.

Em consonância com as perspectivas e recomendações apresentadas anteriormente, a consolidação de uma educação remota inclusiva depende da implementação de políticas públicas integradas, capazes de articular infraestrutura tecnológica, formação continuada de professores, produção de materiais didáticos acessíveis e sistemas de monitoramento da qualidade do ensino híbrido. Além disso, a personalização da aprendizagem, o fortalecimento da parceria escola-família e o investimento em práticas pedagógicas fundamentadas na equidade constituem elementos essenciais para atender à diversidade de perfis estudantis, incluindo aqueles com TEA e TDAH.

Assim, a educação remota deve ser compreendida não apenas como resposta a contextos adversos, mas como oportunidade de reconfiguração do sistema educacional, orientada por princípios de inclusão, inovação e justiça social. O desafio central reside em transformar avanços tecnológicos em efetivas melhorias na aprendizagem, assegurando que nenhum estudante seja excluído do processo educativo em virtude de barreiras digitais, pedagógicas ou sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? 2. ed. São Paulo: Paulus, 2022.

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 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2024: resultados da educação especial. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Programa Escolas Conectadas alcança 68,4% das instituições públicas em 2025. Brasília, DF, 7 jan. 2026. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 24 fev. 2026.

GARCIA, R. M.; MICHELS, M. H. Inclusão escolar e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, n. 168, p. 1-18, 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2023.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2023.

OLIVEIRA, A. C.; SILVA, L. F. Ensino híbrido e personalização da aprendizagem no pós-pandemia. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, e290045, 2024.

SANTOS, C. M. dos; BORTOLUZZI, V. I.; GHISLENI, T. S. The challenges of remote learning in public education networks. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e49710313652, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13652.

SILVA, L. R.; COSTA, P. A. Educação remota e desigualdades digitais no Brasil: impactos e perspectivas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e09521, 2023.

TREVISOL, M. G.; RAUBER, K. M.; MARSCHALL, M. M. Inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar contemporâneo. Thaumazein, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2024.

RESUMO
A inserção das culturas indígenas na Educação Física escolar tem se consolidado como uma importante estratégia para a valorização da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. A partir da articulação entre corpo, movimento e cultura, essa disciplina possibilita o reconhecimento das práticas corporais indígenas, como jogos, danças e rituais, contribuindo para uma formação mais crítica, plural e respeitosa em relação aos povos originários. Esse movimento é fortalecido por legislações como a Lei nº 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam a inclusão da temática indígena no currículo escolar. Apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda persistem desafios significativos na abordagem da temática indígena, especialmente relacionados à reprodução de estereótipos e à superficialidade das práticas, muitas vezes evidenciadas em ações pontuais como o "Abril Indígena". Tais práticas podem reforçar visões distorcidas e folclorizadas dos povos indígenas, desconsiderando sua diversidade e contemporaneidade. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma abordagem pedagógica crítica, contextualizada e baseada em fontes confiáveis, incluindo o protagonismo indígena no processo educativo. Dessa forma, a Educação Física deve ir além da simples reprodução de atividades corporais, promovendo a compreensão dos significados culturais das práticas indígenas e incentivando valores como cooperação, coletividade e respeito à natureza. A integração dessas temáticas ao currículo, de forma contínua e significativa, contribui para uma educação intercultural, capaz de combater preconceitos e fortalecer a formação cidadã. Assim, a escola assume um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e respeitosa com a diversidade cultural brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Culturas Indígenas; BNCC; Educação Intercultural; Diversidade Cultural.

ABSTRACT
The inclusion of Indigenous cultures in school Physical Education has become an important strategy for valuing cultural diversity within the Brazilian educational context. Through the integration of body, movement, and culture, this subject enables the recognition of Indigenous bodily practices such as games, dances, and rituals, contributing to a more critical, plural, and respectful educational formation regarding Indigenous peoples. This approach is supported by legal frameworks such as Law No. 11.645/2008 and the National Common Curricular Base (BNCC), which guide the inclusion of Indigenous themes in the school curriculum. Despite legal and pedagogical advances, significant challenges remain in addressing Indigenous topics, particularly concerning the reproduction of stereotypes and superficial practices, often seen in isolated activities such as "Indigenous April." Such practices may reinforce distorted and folklorized views of Indigenous peoples, ignoring their diversity and contemporary presence. Therefore, a critical, contextualized pedagogical approach based on reliable sources and Indigenous protagonism is essential in the educational process. Thus, Physical Education should go beyond the mere reproduction of bodily activities, promoting the understanding of the cultural meanings of Indigenous practices and encouraging values such as cooperation, collectivity, and respect for nature. The integration of these themes into the curriculum in a continuous and meaningful way contributes to an intercultural education capable of combating prejudice and strengthening citizenship formation. In this sense, schools play a fundamental role in building a more inclusive, democratic, and respectful society regarding cultural diversity.

KEYWORDS: Physical Education; Indigenous Cultures; BNCC; Intercultural Education; Cultural Diversity.

INTRODUÇÃO

A temática das culturas indígenas na

educação escolar tem ganhado crescente relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente no contexto das discussões sobre diversidade, inclusão e valorização das identidades culturais. Nesse sentido, a Educação Física, enquanto componente curricular que articula corpo, movimento e cultura, apresenta-se como um espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas. Ao abordar práticas corporais originárias, como jogos, danças, rituais e formas tradicionais de organização do movimento, a disciplina contribui para a construção de uma educação mais plural, crítica e comprometida com a diversidade sociocultural do país.

A inserção das culturas indígenas no currículo escolar encontra respaldo em legislações e documentos oficiais, como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a temática indígena no ensino básico, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a valorização das diferentes matrizes culturais na formação dos estudantes. No âmbito da Educação Física, a BNCC propõe o trabalho com práticas corporais de diferentes grupos sociais, incluindo os povos indígenas, destacando a importância de reconhecer essas manifestações como expressões legítimas de cultura. Dessa forma, torna-se fundamental que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que integrem esses conhecimentos de maneira respeitosa, contextualizada e significativa.

Entretanto, a abordagem das culturas indígenas na escola ainda enfrenta desafios, sobretudo relacionados à superficialidade, estereotiparão e invisibilização dessas populações. Um exemplo recorrente ocorre durante o chamado "Abril Indígena", período em que muitas instituições escolares promovem atividades pontuais que, por vezes, reforçam visões estereotipadas e folclorizadas dos povos originários. Pinturas faciais genéricas, uso de fantasias e representações descontextualizadas são práticas que não contribuem para a compreensão da diversidade e complexidade das culturas indígenas. Nesse contexto, é imprescindível refletir sobre o que não fazer, evitando reproduzir preconceitos e simplificações, e, ao mesmo tempo, apontar caminhos sobre o que fazer para promover uma educação crítica e respeitosa.

Diante disso, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física, buscando propostas que valorizem os conhecimentos indígenas de forma autêntica. Isso implica considerar a diversidade entre os diferentes povos, respeitar seus contextos históricos e culturais e, sempre que possível, dialogar com fontes confiáveis, produções acadêmicas e, sobretudo, com os próprios povos indígenas. A utilização de jogos tradicionais indígenas, por exemplo, pode ser uma estratégia potente para trabalhar aspectos como cooperação, coletividade, respeito à natureza e organização social, ampliando a compreensão dos estudantes sobre outras formas de viver e se relacionar com o mundo.

Além disso, é fundamental que o trabalho com a temática indígena esteja articulado às competências e habilidades previstas na BNCC, garantindo que não se trate de uma abordagem pontual, mas de um conteúdo integrado ao currículo. A Educação Física pode contribuir significativamente para esse processo ao explorar as práticas corporais como manifestações culturais, promovendo reflexões sobre identidade, diversidade e respeito às diferenças. Assim, o ensino deixa de ser meramente técnico e passa a assumir um papel formativo mais amplo, voltado à construção de valores e atitudes.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a inserção das culturas indígenas na Educação Física escolar, analisando criticamente as práticas desenvolvidas no período do "Abril Indígena", à luz do que deve ser evitado e do que pode ser potencializado. Além disso, busca-se compreender como a BNCC orienta o trabalho com essa temática e apresentar propostas de atividades que possam ser aplicadas em sala de aula de forma contextualizada e significativa. Pretende-se, assim, contribuir para a formação de professores mais conscientes e preparados para abordar a temática indígena, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e fortaleça o respeito aos povos originários.

Destaca-se que a construção de uma educação intercultural passa pelo reconhecimento das culturas indígenas como parte fundamental da identidade brasileira. Ao incorporar esses saberes na

Educação Física, amplia-se o repertório cultural dos estudantes e fortalece-se uma formação cidadã baseada no respeito, na valorização das diferenças e na promoção da justiça social. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de espaço de transformação, contribuindo para a superação de preconceitos e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

ABRIL INDÍGENA: O QUE NÃO FAZER E O QUE FAZER

A abordagem das culturas indígenas no contexto escolar brasileiro tem se intensificado nas últimas décadas, sobretudo em decorrência das exigências legais estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em toda a Educação Básica. Nesse cenário, o chamado "Abril Indígena" tornou-se um período simbólico amplamente utilizado pelas instituições de ensino para desenvolver atividades relacionadas à temática. No entanto, apesar da relevância da iniciativa, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda são marcadas por abordagens superficiais, estereotipadas e, por vezes, desrespeitosas, o que evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre o que não fazer e o que fazer ao trabalhar essa temática no ambiente escolar.

Tradicionalmente, o mês de abril, especialmente o dia 19, conhecido como "Dia dos Povos Indígenas", tem sido tratado nas escolas de forma pontual, com atividades que, muitas vezes, reduzem a complexidade das culturas indígenas a representações simplificadas. Entre as práticas inadequadas mais comuns, destacam-se a realização de pinturas faciais padronizadas, o uso de cocares de papel, fantasias genéricas e a reprodução de estereótipos que apresentam os povos indígenas como figuras homogêneas, pertencentes ao passado e desconectadas da sociedade contemporânea. Tais ações, embora frequentemente realizadas com a intenção de valorizar essas culturas, acabam por reforçar visões equivocadas e preconceituosas, contribuindo para a perpetuação de estigmas históricos (GRUPIONI, 1995).

Outro equívoco recorrente refere-se à ausência de contextualização histórica e cultural nas atividades propostas. Ao tratar os povos indígenas como um grupo único, desconsidera-se a diversidade existente entre as diferentes etnias, suas línguas, costumes, modos de vida e formas de organização social.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o Brasil possui centenas de povos indígenas distintos, cada um com características próprias, o que torna inadequada qualquer tentativa de generalização. Nesse sentido, práticas pedagógicas que ignoram essa pluralidade acabam por invisibilizar a riqueza cultural desses povos e dificultar a construção de uma compreensão mais ampla e respeitosa por parte dos estudantes.

Além disso, é importante destacar que muitas atividades realizadas durante o "Abril Indígena" não promovem o protagonismo indígena, uma vez que raramente incluem produções, narrativas ou perspectivas dos próprios povos originários. A ausência de vozes indígenas no processo educativo reforça uma lógica de silenciamento e impede que os estudantes tenham acesso a conhecimentos mais autênticos e atualizados. Conforme apontam autores como Candau (2008), uma educação comprometida com a diversidade cultural deve valorizar o diálogo intercultural, reconhecendo os diferentes sujeitos como produtores de conhecimento e não apenas como objetos de estudo.

Diante dessas problemáticas, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período, buscando caminhos que promovam uma abordagem mais crítica, contextualizada e respeitosa. Em primeiro lugar, é necessário superar a lógica de ações pontuais e integrar a temática indígena ao currículo ao longo de todo o ano letivo. A valorização das culturas indígenas não deve se restringir a datas comemorativas, mas sim constituir um eixo transversal no processo educativo, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

No que se refere ao que fazer, destaca-se a importância de trabalhar com fontes confiáveis e produções elaboradas por autores indígenas, como livros, vídeos, relatos e materiais didáticos que expressem suas perspectivas. Essa prática contribui para a valorização do protago-

nismo indígena e possibilita uma compreensão mais fiel de suas realidades contemporâneas. Além disso, o uso de recursos audiovisuais, documentários e entrevistas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, aproximando os estudantes das vivências e experiências desses povos.

Outra estratégia relevante consiste na realização de atividades que promovam a reflexão crítica, como debates, rodas de conversa e análise de notícias relacionadas aos povos indígenas na atualidade. Essas ações permitem que os estudantes compreendam que os indígenas não pertencem apenas ao passado, mas são sujeitos históricos que continuam lutando por seus direitos, territórios e reconhecimento cultural. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico e problematizador, capaz de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No âmbito da Educação Física, por exemplo, é possível desenvolver práticas corporais inspiradas em jogos e brincadeiras indígenas, desde que essas atividades sejam apresentadas de forma contextualizada, respeitando suas origens e signifi-i cados. Ao invés de reproduzir práticas de forma descontextualizada, o professor pode explorar aspectos como cooperação, coletividade, relação com a natureza e valores culturais presentes nessas manifestações. Dessa forma, o ensino contribui para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para a valorização de diferentes formas de expressão corporal (NEIRA, 2014).

A formação continuada de professores é um elemento essencial para a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas à temática indígena. Muitos equívocos observados nas escolas decorrem da falta de conhecimento ou de acesso a materiais adequados. Investir na capacitação docente, por meio de cursos, oficinas e estudos, é fundamental para garantir que os educadores estejam preparados para abordar o tema de maneira crítica e fundamentada. Conforme ressalta Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser contínua e articulada às demandas sociais e culturais contemporâneas.

É importante ressaltar que trabalhar o "Abril Indígena" de forma adequada implica assumir um compromisso ético com a valorização da diversidade e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso significa reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos, respeitar suas culturas e combater estereótipos e preconceitos historicamente construídos. A escola, nesse contexto, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Em síntese, o "Abril Indígena" pode se constituir como uma oportunidade significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as culturas indígenas, desde que sejam superadas abordagens superficiais e estereotipadas. Ao refletir sobre o que não fazer e o que fazer, torna-se possível construir uma educação mais crítica, plural e respeitosa, contribuindo para a formação de estudantes capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

BNCC E A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A presença da temática indígena na educação brasileira constitui um avanço significativo no reconhecimento da diversidade cultural do país e na valorização dos povos originários como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. No contexto educacional contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha papel central ao orientar práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade cultural, incluindo as contribuições dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. No componente curricular Educação Física, essa abordagem torna-se especialmente relevante, uma vez que as práticas corporais tradicionais indígenas representam expressões culturais ricas, que envolvem jogos, danças, rituais e formas próprias de relação com o corpo, a natureza e a coletividade (BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece como competência geral da educação básica o respeito à diversidade cultural e a valorização dos diferentes grupos sociais que compõem o território nacional. Nesse sentido, a inclusão da temática indígena não deve ser entendida apenas como um conteúdo pontual, mas como uma perspectiva transversal que atravessa diferentes áreas do conhecimento. Na Educação Física, isso implica reconhecer que as práticas corporais não são universais nem neu-

tras, mas culturalmente construídas. Assim, os jogos e brincadeiras indígenas podem ser trabalhados como conteúdos que ampliam o repertório cultural dos estudantes e promovem a reflexão sobre outras formas de organização social e corporalidade (DARIDO; RANGEL, 2017).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a Educação Física na Educação Básica deve contemplar diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, incluindo esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas. Dentro dessa perspectiva, as práticas corporais indígenas se inserem como conteúdos legítimos e necessários, pois possibilitam o reconhecimento de saberes tradicionais que muitas vezes foram historicamente marginalizados no currículo escolar. Ao trabalhar essas práticas, o professor contribui para o combate ao preconceito e para a construção de uma educação antirracista, alinhada às diretrizes da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares (BRASIL, 2008).

No entanto, a abordagem da temática indígena na Educação Física exige cuidados pedagógicos importantes para evitar a reprodução de estereótipos ou a simplificação das culturas indígenas. Muitas vezes, práticas escolares reduzem os povos indígenas a uma imagem homogênea, folclorizada e desconectada da realidade contemporânea. Esse tipo de abordagem reforça preconceitos históricos e impede a compreensão da diversidade entre os diferentes povos originários do Brasil, que possuem línguas, tradições e modos de vida distintos. Por isso, é fundamental que o trabalho pedagógico seja baseado em informações atualizadas, respeito cultural e valorização das vozes indígenas (SILVA; GRANDO, 2010).

A Educação Física, ao abordar jogos e brincadeiras indígenas, deve ir além da simples reprodução de atividades corporais. É necessário contextualizar essas práticas dentro de seus significados culturais, sociais e espirituais. Por exemplo, muitos jogos indígenas estão relacionados à caça, à pesca, à preparação para rituais ou à transmissão de valores comunitários, como cooperação, respeito à natureza e coletividade. Dessa forma, ao invés de apenas "adaptar" essas práticas para o contexto escolar, o professor deve promover uma reflexão crítica sobre seus sentidos originais e suas diferenças em relação aos esportes ocidentais competitivos (CUNHA, 2012).

Outro aspecto importante refere-se à formação docente. Muitos professores de Educação Física não receberam formação adequada para trabalhar com a temática indígena, o que dificulta a implementação das diretrizes da BNCC de forma qualificada. Assim, a formação continuada torna-se essencial para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural. Isso inclui o acesso a materiais didáticos de qualidade, pesquisas antropológicas e a participação de representantes indígenas nos processos formativos, garantindo maior autenticidade e respeito às culturas trabalhadas em sala de aula (BRASIL, 2018).

Além disso, a inserção da temática indígena na Educação Física contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito e cooperação. Ao vivenciar práticas corporais de diferentes culturas, os estudantes são levados a refletir sobre suas próprias referências culturais e a compreender a diversidade como elemento constitutivo da sociedade. Essa abordagem também fortalece a construção de uma educação intercultural, que valoriza o diálogo entre diferentes saberes e promove a desconstrução de preconceitos históricos (FREIRE, 1996).

A BNCC, nesse sentido, não apenas orienta conteúdos, mas propõe uma mudança de paradigma educacional, no qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Na Educação Física, isso significa promover experiências corporais significativas que considerem a pluralidade cultural e estimulem o pensamento crítico. A inclusão das práticas corporais indígenas representa, portanto, uma oportunidade de ampliar o repertório cultural dos alunos e de promover uma educação mais democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

É importante destacar que o trabalho com a temática indígena na Educação Física deve estar comprometido com a valorização dos povos originários e com a superação de visões coloniais ainda presentes no currículo escolar. Isso implica reconhecer os indígenas como sujeitos contemporâneos, que produzem cultura, ciência e conhecimento, e não

apenas como figuras do passado. Dessa forma, a escola cumpre seu papel social de promover uma educação voltada para a diversidade, a justiça social e o respeito aos direitos humanos.
Conclui-se que a BNCC representa um avanço importante ao incluir a temática indígena como elemento estruturante do currículo escolar, especialmente na Educação Física. No entanto, sua efetivação depende de práticas pedagógicas conscientes, formação docente adequada e compromisso com uma educação intercultural crítica. Somente assim será possível garantir que as práticas corporais indígenas sejam trabalhadas de forma ética, respeitosa e significativa no ambiente escolar.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A inserção da temática das culturas indígenas na Educação Física escolar representa uma possibilidade significativa de ampliação do repertório cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira. Considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância do reconhecimento e do respeito às diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade, torna-se fundamental que o professor de Educação Física desenvolva propostas pedagógicas que ultrapassem a reprodução de práticas esportivas hegemônicas e incluam manifestações corporais de povos indígenas de forma contextualizada, crítica e respeitosa (BRASIL, 2018).
Nesse sentido, as atividades envolvendo culturas indígenas não devem ser tratadas como simples recreação ou folclorização, mas como oportunidades de aprendizagem que possibilitem aos estudantes compreenderem os significados sociais, culturais e simbólicos dessas práticas corporais. Segundo Darido e Rangel (2017), a Educação Física escolar deve contemplar a cultura corporal de movimento em sua diversidade, incluindo jogos, danças, lutas e brincadeiras tradicionais de diferentes povos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e reflexiva. Dessa forma, o trabalho com jogos indígenas pode contribuir para o desenvolvimento de valores como cooperação, respeito à coletividade e relação harmoniosa com a natureza.
Uma primeira proposta de atividade consiste na vivência de jogos tradicionais indígenas, como o jogo da peteca, o arco e flecha simbólico (adaptado pedagogicamente) e brincadeiras de corrida em equipe inspiradas em práticas de diferentes povos originários. Antes da vivência prática, é fundamental realizar uma etapa de contextualização, na qual o professor apresenta a origem de cada jogo, explicando o povo indígena ao qual está relacionado, seus significados culturais e sua função social dentro da comunidade. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam que tais práticas não são meramente recreativas, mas fazem parte de sistemas culturais complexos e carregados de significados (SILVA; GRANDO, 2010).
Outra proposta relevante é a realização de circuitos culturais indígenas, nos quais os alunos passam por diferentes estações que representam aspectos da cultura corporal de diferentes povos indígenas brasileiros. Cada estação pode abordar uma prática específica, como danças rituais, jogos de equilíbrio, atividades de resistência física e simulações de atividades de caça e pesca tradicionais, sempre de forma adaptada e respeitosa. Além da vivência corporal, os estudantes podem ser convidados a refletir sobre as diferenças entre essas práticas e os esportes ocidentais competitivos, identificando valores como coletividade, cooperação e integração com o meio ambiente (CUNHA, 2012).
Uma terceira possibilidade pedagógica é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo Educação Física, História e Artes, nos quais os estudantes pesquisam diferentes povos indígenas brasileiros e suas práticas corporais. Após a pesquisa, podem ser organizadas apresentações, rodas de conversa e demonstrações práticas adaptadas. Essa metodologia contribui para o protagonismo estudantil e para a construção do conhecimento de forma ativa, além de fortalecer o trabalho interdisciplinar previsto pela BNCC (BRASIL, 2018). Segundo Freire (1996), o processo educativo deve partir do diálogo e da problematização da realidade, permitindo que o aluno se torne sujeito ativo na construção do saber.
Além disso, pode-se propor a criação de jogos inspirados em culturas indígenas,

nos quais os próprios estudantes são convidados a elaborar regras, materiais e objetivos, baseando-se em pesquisas realizadas sobre diferentes povos originários. Essa atividade estimula a criatividade, o pensamento crítico e a valorização cultural, ao mesmo tempo em que evita a reprodução estereotipada das práticas indígenas. O professor, nesse contexto, atua como mediador do conhecimento, orientando os alunos quanto ao respeito às especificidades culturais e à importância de evitar distorções ou simplificações indevidas (DARIDO; RANGEL, 2017).

Outra estratégia importante é a utilização de rodas de conversa e debates reflexivos após as atividades práticas. Nessas rodas, os estudantes podem compartilhar suas percepções sobre as vivências corporais, discutir o que aprenderam sobre as culturas indígenas e refletir sobre preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade. Esse momento é fundamental para consolidar a aprendizagem e promover uma educação crítica e transformadora, conforme defendido por Paulo Freire (1996), que destaca a importância da reflexão crítica como parte essencial do processo educativo.

Também é possível integrar tecnologias digitais às propostas de Educação Física, por meio da produção de vídeos, podcasts ou apresentações multimídia sobre jogos e práticas corporais indígenas. Os estudantes podem registrar suas experiências, entrevistar especialistas ou realizar pesquisas online supervisionadas pelo professor. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências digitais e amplia as possibilidades de aprendizagem, aproximando a escola das linguagens contemporâneas (BRASIL, 2018).

No entanto, é fundamental que todas as propostas pedagógicas respeitem a diversidade e evitem a apropriação cultural indevida. O trabalho com culturas indígenas deve ser pautado pelo respeito, pela valorização dos povos originários e pela desconstrução de visões estereotipadas. Conforme aponta Silva e Grando (2010), a educação escolar indígena e o ensino sobre culturas indígenas devem ser conduzidos com responsabilidade ética e compromisso com a pluralidade cultural. Dessa forma, as atividades propostas para a Educação Física com o tema culturas indígenas devem ir além da prática corporal, envolvendo reflexão crítica, contextualização histórica e valorização cultural. Ao integrar esses elementos, a escola contribui para a formação de estudantes mais conscientes, respeitosos e críticos, capazes de reconhecer a importância dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a inserção das culturas indígenas na Educação Física escolar representa um avanço significativo na construção de uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a diversidade cultural brasileira. Observa-se que a temática, quando trabalhada de forma contextualizada e respeitosa, contribui para a valorização dos povos originários, reconhecendo suas práticas corporais como expressões legítimas de cultura e saberes historicamente construídos.

Verifica-se, contudo, que ainda persistem desafios importantes na efetivação dessa abordagem no ambiente escolar, especialmente no que se refere à superação de práticas estereotipadas e superficiais, frequentemente associadas ao "Abril Indígena". Nesse sentido, reforça-se a necessidade de que o trabalho pedagógico ultrapasse ações pontuais e folclorizadas, incorporando a temática indígena de maneira contínua no currículo, conforme orienta a Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A efetivação dessa proposta exige planejamento, sensibilidade cultural e compromisso ético por parte dos profissionais da educação.

Constata-se ainda que a Educação Física possui um papel fundamental nesse processo, ao possibilitar a vivência e a reflexão sobre diferentes práticas corporais, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo valores como cooperação, respeito e coletividade. No entanto, para que isso ocorra de forma significativa, é imprescindível o investimento na formação inicial e continuada dos professores, bem como o acesso a materiais pedagógicos qualificados e baseados em conhecimentos produzidos também pelos povos indígenas.

Dessa forma, conclui-se que o trabalho com as culturas indígenas na Educação

Física escolar deve ser compreendido como uma prática educativa de caráter intercultural, voltada para o reconhecimento da diversidade e para o combate ao preconceito. Ao incorporar tais perspectivas, a escola fortalece seu papel social na formação de sujeitos críticos e conscientes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa com os povos originários e suas culturas.

REFERENCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Índios no Brasil. São Paulo: Global, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural. São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da; GRANDO, Beleni Saléte. Educação escolar indígena: questões e perspectivas. São Paulo: Global, 2010.

A ARTE COMO LINGUAGEM ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO

FABIANA GUEDES DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da arte como linguagem essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, destacando suas contribuições nas áreas das artes visuais, teatro, dança e música. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada em estudos de autores que discutem a infância, o desenvolvimento cognitivo e a linguagem artística como meio de expressão e construção de conhecimentos. Evidencia-se que a arte, quando integrada ao cotidiano escolar, potencializa a criatividade, a sensibilidade, a imaginação e a socialização das crianças, favorecendo o desenvolvimento integral proposto pela Educação Infantil. Além disso, observa-se que as experiências artísticas possibilitam à criança comunicar sentimentos, percepções e interpretações do mundo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e expressivos. Conclui-se que a arte deve ser compreendida não apenas como atividade complementar, mas como eixo estruturante do currículo, sendo indispensável para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento humano na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Arte; Aprendizagem; Expressão; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT:
This article aims to analyze the importance of art as an essential language in early childhood education, emphasizing its contributions to visual arts, theater, dance, and music. The study is based on a qualitative bibliographic approach, supported by authors who discuss childhood development and artistic expression as a means of knowledge construction. It is observed that art enhances creativity, sensitivity, imagination, and social interaction in children, promoting integral development. Artistic experiences allow children to express feelings, perceptions, and interpretations of the world, fostering communication and critical thinking. The study concludes that art should be understood as a fundamental curricular axis, essential for meaningful learning and holistic child development in early education contexts.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Art; Learning; Expression; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento humano, no qual a criança vivencia experiências fundamentais para a construção de sua identidade, linguagem, socialização e compreensão do mundo. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma linguagem essencial, capaz de ampliar as formas de expressão e aprendizagem na infância.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas por instrumentos culturais, sendo a linguagem um dos principais mediadores do pensamento. A arte, nesse sentido, constitui uma linguagem simbólica que permite à criança expressar emoções, pensamentos e percepções antes mesmo do domínio da linguagem escrita convencional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça que a Educação Infantil deve garantir experiências que envolvam diferentes linguagens, entre elas as artes visuais, a música, a dança e o teatro, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte como linguagem essencial na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Busca-se também compreender como as linguagens artísticas podem ser integradas de forma intencional às práticas pedagógicas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer a compreensão da arte como eixo estruturante da educação infantil, superando práticas mera-

mente recreativas ou decorativas.

A ARTE COMO LINGUAGEM NA INFÂNCIA

A arte na infância não pode ser reduzida a uma proposta recreativa, pois constitui uma forma de linguagem simbólica fundamental para o desenvolvimento humano. Para Lowenfeld (1977), a expressão artística infantil reflete o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, sendo o desenho uma das primeiras formas de representação do pensamento.

Howard Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, destaca a inteligência espacial, musical e corporal como fundamentais no processo de aprendizagem, reforçando o papel das artes na formação integral do sujeito. Além disso, Dewey (2010) afirma que a arte deve ser compreendida como experiência estética, vivida de forma integrada ao cotidiano, e não como conteúdo isolado. Assim, a educação artística deve promover vivências significativas e contextualizadas.

A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO E CRIADOR

A criança, na perspectiva contemporânea da educação, é compreendida como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, rompendo definitivamente com concepções tradicionais que a colocavam como receptora passiva de conhecimentos. Nesse novo paradigma, a infância passa a ser valorizada como uma fase potente de criação, investigação e expressão, na qual a criança interpreta o mundo e o ressignifica continuamente por meio de suas experiências.

Segundo Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, a criança possui "cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de se expressar, comunicar e interagir com o mundo. Essas linguagens não se restringem à fala ou à escrita, mas envolvem o corpo, o gesto, o desenho, a pintura, a música, o movimento, o brincar e todas as formas simbólicas de expressão. Nesse sentido, a arte ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança organize pensamentos, emoções e percepções de maneira sensível e criativa, dando forma ao invisível e tornando comunicável aquilo que muitas vezes não pode ser verbalizado.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino que limitavam a criança à reprodução de conteúdo prontos e à execução de atividades padronizadas, valorizando, agora, sua capacidade criadora, investigativa e imaginativa. Nesse modelo inovador, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser entendido como parte do processo de aprendizagem, e a produção infantil adquire valor próprio enquanto expressão legítima de pensamento. Assim, o ambiente educativo deixa de ser centrado exclusivamente no professor e passa a ser construído como um espaço de escuta, diálogo e experimentação, no qual a criança é protagonista de seu próprio processo formativo.

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) reforça que a educação deve ser compreendida como um ato de liberdade, no qual o educando participa ativamente da construção do conhecimento. Para o autor, ensinar não é transferir saberes, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Essa abordagem dialógica valoriza a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, fortalecendo a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma significativa quando há envolvimento, curiosidade e interação com o mundo.

Dessa forma, a articulação entre as ideias de Malaguzzi e Freire evidencia um entendimento comum sobre a criança como sujeito histórico e social, capaz de pensar, criar e transformar a realidade. A arte, nesse contexto, assume papel fundamental como linguagem mediadora, pois permite que a criança explore diferentes formas de expressão, desenvolva sua sensibilidade estética e construa significados sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor. Assim, o ambiente educativo que valoriza essas múltiplas linguagens contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos, críticos e sensíveis, alinhados às demandas de uma educação contemporânea humanizadora.

ARTES VISUAIS COMO EXPRESSÃO SIMBÓLICA

As artes visuais desempenham papel central na Educação Infantil, pois constituem uma das primeiras formas de linguagem simbólica utilizadas pela criança para representar o mundo ao seu redor. Por meio de desenhos, pinturas, cola-

gens, modelagens e diversas experimentações com materiais e texturas, a criança expressa suas experiências, emoções, memórias e percepções de realidade. Essas práticas não devem ser compreendidas apenas como propostas recreativas ou estéticas, mas como processos complexos de construção de conhecimento e desenvolvimento da linguagem visual.
Nesse sentido, Piaget (1971) destaca que, na fase pré-operatória do desenvolvimento cognitivo, a criança passa a desenvolver intensamente o pensamento simbólico, utilizando imagens, gestos e representações para significar a realidade. Essa capacidade de simbolização é fundamental para o avanço das estruturas cognitivas, pois permite que a criança vá além do concreto imediato e comece a elaborar representações internas sobre objetos, situações e vivências. Assim, o ato de desenhar, pintar ou modelar não é aleatório, mas revela níveis de organização do pensamento infantil, bem como suas formas particulares de interpretar o mundo.
Nesse processo, o desenho infantil não deve ser interpretado como mera reprodução estética ou tentativa de cópia da realidade adulta, mas como uma linguagem própria da infância, carregada de sentidos, afetos e significados. Cada traço, cor e forma utilizada pela criança comunica algo de sua subjetividade, revelando aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Dessa forma, a produção gráfica infantil constitui um importante instrumento de leitura do desenvolvimento da criança, permitindo ao educador compreender suas necessidades, interesses e formas de pensar.
Além disso, o reconhecimento do desenho como linguagem implica uma mudança significativa na prática pedagógica, exigindo do professor uma postura de escuta sensível e valorização da produção infantil. Ao invés de corrigir ou padronizar as produções, o educador deve incentivar a exploração livre, a experimentação e a autonomia criativa, compreendendo que cada produção é única e reflete um processo singular de aprendizagem.
Ana Mae Barbosa (1991) contribui de forma significativa para essa discussão ao defender o ensino da arte fundamentado na abordagem triangular, composta por três eixos interdependentes: o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica e cultural. Essa abordagem possibilita uma formação estética crítica, na qual a criança não apenas produz arte, mas também aprende a observar, interpretar e compreender diferentes manifestações artísticas.
O fazer artístico permite à criança vivenciar processos criativos, experimentando materiais e técnicas diversas, o que favorece a expressão de sua subjetividade. A apreciação estética desenvolve a capacidade de olhar sensível e crítico para obras de arte, ampliando o repertório cultural e visual da criança. Já a contextualização possibilita compreender a arte em seu contexto histórico, social e cultural, favorecendo a construção de sentidos mais amplos sobre as produções artísticas.
Dessa forma, ao articular esses três eixos, o ensino das artes visuais na Educação Infantil deixa de ser uma vivência isolada e passa a constituir um processo formativo integral, que contribui para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da capacidade crítica das crianças. Assim, a arte assume um papel estruturante na educação infantil, sendo essencial para a formação de sujeitos mais expressivos, reflexivos e culturalmente conscientes.

TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO SOCIAL

O teatro na Educação Infantil constitui uma linguagem artística fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois articula simultaneamente aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Ao participar de propostas teatrais, a criança amplia sua capacidade de expressão verbal e não verbal, desenvolve a imaginação e fortalece processos de socialização, uma vez que o teatro exige interação, escuta e cooperação entre os participantes. Por meio da representação de personagens, histórias e situações do cotidiano, a criança vivencia diferentes papéis sociais, o que contribui para a construção de sua identidade e para a compreensão das relações humanas.
Nesse processo, o teatro também favorece o desenvolvimento da empatia, pois permite que a criança se coloque no lugar do outro, compreendendo diferentes perspectivas, sentimentos e contextos. Essa vivência simbólica é essencial para

a formação de sujeitos mais sensíveis e conscientes das diversidades sociais.
Além disso, o espaço teatral na Educação Infantil não se limita à reprodução de falas ou roteiros, mas se configura como um ambiente de criação, improvisação e experimentação, no qual a criança pode expressar livremente suas emoções e interpretações da realidade.
Wallon (2007) destaca a importância da emoção e do movimento no desenvolvimento infantil, afirmando que o processo de aprendizagem está diretamente ligado à integração entre afetividade, motricidade e inteligência. Nessa perspectiva, o teatro se apresenta como uma linguagem privilegiada, pois envolve o corpo em ação, a expressão emocional e a construção do pensamento de forma simultânea. Ao dramatizar situações, a criança mobiliza gestos, expressões faciais, entonações e movimentos corporais, integrando diferentes dimensões do desenvolvimento humano.
Essa integração entre corpo e pensamento favorece a aprendizagem significativa, pois a criança não apenas compreende conceitos de forma abstrata, mas os vivencia corporalmente, atribuindo-lhes sentido a partir da experiência. Assim, o teatro contribui para o desenvolvimento da consciência corporal, da coordenação motora, da linguagem oral e da capacidade de expressão emocional.
Além disso, as propostas teatrais na Educação Infantil promovem importantes habilidades sociais, como a cooperação, a escuta ativa, o respeito ao outro e a capacidade de trabalhar em grupo. Ao participar de encenações coletivas, as crianças precisam negociar papéis, compartilhar ideias e respeitar turnos de fala, o que favorece a construção de atitudes éticas e colaborativas. Essas experiências são fundamentais para a convivência social e para o desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito e responsabilidade.
Dessa forma, o teatro na Educação Infantil ultrapassa a dimensão lúdica e recreativa, assumindo um papel pedagógico estruturante no desenvolvimento infantil. Ele possibilita a integração entre razão, emoção e ação, contribuindo para a formação de sujeitos mais expressivos, criativos, empáticos e socialmente conscientes, alinhados às demandas de uma educação contemporânea que valoriza o desenvolvimento integral da criança.

DANÇA, CORPO E APRENDIZAGEM
A dança, na Educação Infantil, constitui uma linguagem artística essencial que possibilita à criança explorar o corpo como principal instrumento de expressão, comunicação e interação com o mundo. Por meio do movimento, a criança vivencia experiências que contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, do ritmo, da lateralidade e da consciência corporal, elementos fundamentais para o processo global de aprendizagem. Além disso, a dança favorece a expressão de emoções e sentimentos que, muitas vezes, ainda não podem ser verbalizados, permitindo que o corpo se torne uma forma legítima de linguagem.
Nessa perspectiva, o movimento não deve ser compreendido apenas como atividade física, mas como um processo cognitivo e expressivo que envolve pensamento, intencionalidade e criação. A criança, ao dançar, interpreta sons, ritmos e estímulos externos, organizando-os corporalmente e atribuindo significados próprios às suas ações. Dessa forma, a dança contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da sensibilidade estética.
Segundo Laban (1990), o movimento é uma forma de pensamento corporal, sendo essencial para a aprendizagem infantil, pois integra aspectos físicos, emocionais e mentais. Para o autor, o corpo em movimento não apenas executa ações, mas também pensa, comunica e constrói significados. Nesse sentido, a dança na infância torna-se uma experiência educativa que articula percepção, ação e reflexão, permitindo à criança compreender o mundo de forma integrada e vivencial.
Além disso, a dança favorece o desenvolvimento da expressividade e da espontaneidade, uma vez que possibilita à criança experimentar diferentes formas de se movimentar no espaço, explorando ritmos variados, intensidades e direções. Essa experimentação corporal amplia o repertório motor e expressivo, contribuindo para a construção da identidade corporal e para o fortalecimento da autoestima.
Na Educação Infantil, a dança também desempenha um papel importante na in-

tegração entre corpo, emoção e cultura. Por meio das práticas corporais, as crianças têm contato com diferentes manifestações culturais, como danças folclóricas, populares e contemporâneas, o que amplia sua compreensão sobre a diversidade cultural e social. Essa vivência contribui para o reconhecimento do corpo como elemento histórico e culturalmente situado, e não apenas biológico.

Dessa forma, a dança promove uma aprendizagem significativa ao integrar aspectos motores, afetivos e sociais, ampliando a sensibilidade, a expressividade e a capacidade de interação das crianças. Ela se configura, portanto, como uma linguagem indispensável no currículo da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos mais criativos, conscientes e sensíveis às diferentes formas de expressão humana.

MÚSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A música exerce forte influência no desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma linguagem universal que atravessa culturas e contextos sociais, sendo amplamente presente no cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, sua utilização favorece significativamente o desenvolvimento de funções cognitivas essenciais, como memória, atenção, linguagem e percepção auditiva, além de contribuir para a ampliação das capacidades de socialização e interação entre as crianças. Por meio das experiências musicais, a criança aprende a reconhecer sons, ritmos, pausas e variações de intensidade, o que contribui para a organização do pensamento e para o desenvolvimento da escuta sensível.

Nesse contexto, a música não deve ser compreendida apenas como um recurso recreativo ou complementar, mas como uma linguagem estruturante do processo de aprendizagem. Ela possibilita à criança vivenciar experiências que articulam corpo, mente e emoção, promovendo aprendizagens significativas e integradas. O contato com diferentes gêneros musicais também amplia o repertório cultural infantil, contribuindo para a construção de uma percepção mais ampla e crítica do mundo sonoro ao seu redor.

Kishimoto (2010) destaca que o brincar musical promove aprendizagem significativa, pois envolve ludicidade, participação ativa e experimentação. Para a autora, o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem na infância, e quando associado à música, potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, vivências como cantigas de roda, jogos rítmicos, brincadeiras cantadas e exploração de instrumentos musicais favorecem a participação ativa da criança no processo educativo, estimulando sua criatividade e sua capacidade de expressão.

Além disso, a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, uma vez que possibilita a expressão de sentimentos de forma não verbal. Por meio dela, a criança pode externalizar emoções como alegria, tristeza, ansiedade ou entusiasmo, encontrando na linguagem sonora um canal de comunicação simbólica e afetiva. Essa dimensão emocional é essencial para o equilíbrio psicológico e para a construção da identidade infantil, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da segurança emocional.

A musicalização na Educação Infantil também favorece a socialização, pois muitas atividades musicais são realizadas em grupo, exigindo cooperação, escuta, respeito ao tempo do outro e participação coletiva. Dessa forma, a música contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como convivência, empatia e trabalho em equipe.

Assim, compreende-se que a música, quando inserida de forma intencional e pedagógica no contexto da Educação Infantil, ultrapassa a dimensão do entretenimento e se configura como uma potente ferramenta de desenvolvimento integral. Ela articula aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, promovendo uma formação mais sensível, expressiva e significativa para a criança.

INTEGRAÇÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

A integração entre as artes visuais, a música, a dança e o teatro potencializam de forma significativa o desenvolvimento infantil, pois promove experiências educativas mais amplas, sensíveis e integradas, nas quais a criança não vivencia

as linguagens artísticas de maneira isolada, mas como parte de um processo contínuo de expressão, investigação e construção de sentidos. Quando essas linguagens se articulam, a aprendizagem torna-se mais rica e significativa, pois envolve simultaneamente diferentes dimensões do desenvolvimento humano, como a cognição, a emoção, o corpo, a percepção estética e a socialização.
Nesse contexto, a criança é convidada a experimentar múltiplas formas de expressão, podendo desenhar o que canta, dramatizar o que ouve, movimentar-se a partir de uma história ou transformar uma vivência corporal em produção visual. Essa inter-relação entre as linguagens favorece a ampliação do repertório simbólico infantil, permitindo que a criança construa novas formas de compreender e representar o mundo ao seu redor.
Assim, o processo educativo deixa de ser fragmentado e passa a ser vivenciado de maneira global, respeitando a forma como a criança aprende: de modo integrado, lúdico e significativo.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar a importância de experiências interdisciplinares na Educação Infantil, nas quais diferentes linguagens se articulam de forma intencional no processo pedagógico. A BNCC reconhece que a criança aprende por meio das interações, brincadeiras e experiências, e que essas vivências devem contemplar a pluralidade de linguagens, garantindo o direito de exploração, criação e expressão em diferentes contextos.
Além disso, essa integração entre as linguagens artísticas favorece o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da construção de sentidos pela criança. Ao vivenciar situações em que precisa criar, interpretar e transformar diferentes formas de expressão, a criança desenvolve sua capacidade de pensar de maneira flexível, resolver problemas e atribuir significados próprios às suas experiências. A autonomia também é fortalecida, pois a criança passa a ter mais liberdade para escolher, experimentar e decidir como se expressar.
Dessa forma, a integração das artes na Educação Infantil contribui para uma formação mais completa e humanizadora, promovendo o desenvolvimento integral da criança e respeitando suas múltiplas formas de aprender e se expressar no mundo.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DA ARTE

O docente exerce papel fundamental como mediador das experiências artísticas na Educação Infantil, sendo responsável por organizar, provocar e ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças por meio de propostas intencionais e significativas. Nesse sentido, sua atuação vai muito além da transmissão de conhecimentos, assumindo uma postura de escuta sensível, observação atenta e intervenção pedagógica qualificada, respeitando o tempo, o ritmo e as singularidades de cada criança. A mediação docente torna-se, portanto, um elemento essencial para que as linguagens artísticas se constituam como experiências ricas de expressão, criação e descoberta.
Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, no espaço entre o que a criança já consegue realizar sozinha e o que ela pode alcançar com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente. Nesse contexto, o docente desempenha um papel decisivo ao propor desafios, estimular a imaginação e ampliar as possibilidades de expressão infantil, sem, contudo, limitar ou direcionar rigidamente a produção da criança. A mediação adequada permite que a criança avance em seu desenvolvimento cognitivo e criativo, construindo novos conhecimentos a partir das interações sociais e culturais.
Assim, o docente deve propor experiências artísticas significativas, diversificadas e abertas, que valorizem a exploração, a experimentação e a criatividade, evitando a imposição de modelos prontos ou propostas meramente reproduzidas. Ao invés de buscar produtos padronizados, a prática pedagógica deve valorizar o processo de criação, reconhecendo o valor das produções infantis como expressões autênticas de pensamento, emoção e percepção de mundo. Essa postura contribui para fortalecer a autonomia, a autoestima e a confiança da criança em suas próprias capacidades expressivas.
Além disso, a formação docente em arte-educação é essencial para garantir práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e criativas, capazes de integrar as diferentes linguagens artísticas de forma

coerente e significativa. Um professor bem-preparado compreende a importância da arte no desenvolvimento infantil e consegue planejar situações de aprendizagem que articulem teoria e prática, cultura e expressão, técnica e sensibilidade. Essa formação também possibilita ao educador ampliar seu repertório artístico e cultural, enriquecendo suas intervenções pedagógicas e promovendo experiências mais potentes para as crianças. Dessa forma, o docente se consolida como um agente fundamental na construção de uma educação infantil mais humanizada, na qual a arte ocupa um lugar central como linguagem de expressão, investigação e desenvolvimento integral da criança.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A arte contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve e articula diferentes dimensões do desenvolvimento humano, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores de forma simultânea e interdependente. Ao participar de experiências artísticas, a criança não apenas aprende conteúdos, mas também desenvolve formas de pensar, sentir e agir sobre o mundo, ampliando sua capacidade de interpretação da realidade e de construção de significados. Nesse processo, a arte se constitui como uma linguagem essencial para a formação da subjetividade infantil, permitindo que a criança expresse suas emoções, organize suas ideias e estabeleça relações mais complexas com o meio em que vive.
Nesse sentido, as vivências artísticas favorecem o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da criatividade e da capacidade crítica, elementos fundamentais para a formação humana em sua totalidade. Ao criar, experimentar e produzir a partir das diferentes linguagens artísticas, a criança é incentivada a confiar em suas próprias ideias, a tomar decisões e a explorar soluções diversas para os desafios que encontra. Esse processo contribui para o fortalecimento de sua identidade e para a construção de uma postura mais ativa e participativa diante das situações de aprendizagem e da vida social.
Além disso, a arte estimula a criatividade ao permitir múltiplas possibilidades de expressão e interpretação, rompendo com respostas únicas e padronizadas. A criança passa a compreender que existem diferentes formas de ver, sentir e representar o mundo, o que amplia sua flexibilidade de pensamento e sua capacidade de inovação. Paralelamente, o desenvolvimento da capacidade crítica ocorre à medida que a criança é incentivada a observar, comparar, refletir e atribuir sentidos às suas produções e às produções dos outros, construindo gradativamente um olhar mais consciente e sensível sobre a realidade.
Dessa forma, a arte deve ser compreendida como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, e não como atividade complementar ou secundária. Sua presença no cotidiano escolar garante uma formação mais completa, humanizadora e significativa, na qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, criador e produtor de cultura. Ao integrar a arte de maneira intencional e contínua às práticas pedagógicas, a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis, críticos, criativos e preparados para interagir com o mundo de forma plena e consciente.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, tendo como foco a análise e a interpretação crítica de produções teóricas relacionadas à arte-educação e ao desenvolvimento infantil. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado, considerando as múltiplas dimensões envolvidas na relação entre arte, infância e aprendizagem, sem a intenção de mensuração estatística, mas sim de interpretação e reflexão teórica.
Foram analisadas obras de autores clássicos e contemporâneos das áreas da educação, psicologia do desenvolvimento e arte-educação, tais como Vygotsky (1998), Piaget (1971), Wallon (2007), Freire (1996), Ana Mae Barbosa (1991), Gardner (1995), Dewey (2010), Kishimoto (2010) e Malaguzzi (1999), entre outros referenciais que contribuem para a compreensão da criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura. Esses autores foram selecionados por suas contribuições significativas para a com-

preensão do desenvolvimento infantil e do papel das linguagens artísticas no processo educativo.
A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da leitura, seleção, análise e sistematização de materiais teóricos, incluindo livros, artigos científicos e documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esse processo permitiu a construção de um referencial teórico sólido, capaz de sustentar a discussão sobre a importância da arte na Educação Infantil sob diferentes perspectivas teóricas.
A análise buscou compreender como a arte é concebida como linguagem essencial na Educação Infantil e quais suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Para isso, foram estabelecidas relações entre os diferentes autores, identificando convergências teóricas, complementações conceituais e contribuições específicas de cada perspectiva para o campo da educação.
Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma reflexão crítica sobre o papel da arte na infância, evidenciando sua importância não apenas como prática pedagógica, mas como elemento estruturante do processo educativo, capaz de promover experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a arte desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, constituindo-se como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões. Ao possibilitar diferentes formas de expressão e comunicação, as linguagens artísticas — artes visuais, teatro, dança e música — ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a criança construa conhecimentos de maneira ativa, significativa e contextualizada.
Nesse processo, a arte deixa de ser apenas um recurso pedagógico e passa a ser compreendida como um elemento estruturante da experiência educativa na infância.
As práticas artísticas favorecem de maneira expressiva o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da autonomia e da socialização, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e expressivos. Por meio das experiências com a arte, a criança é estimulada a explorar, imaginar, criar e reinventar o mundo ao seu redor, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais.
Além disso, o contato com diferentes linguagens artísticas possibilita a ampliação do repertório cultural, fortalecendo a capacidade de leitura e interpretação da realidade.
Nesse sentido, a arte também desempenha um papel essencial na construção da identidade infantil, uma vez que permite à criança expressar suas emoções, pensamentos e percepções de forma livre e autêntica. Ao ser valorizada em suas produções, a criança desenvolve autoestima, segurança e autonomia, elementos fundamentais para seu processo de formação pessoal e social. As interações mediadas pela arte também favorecem o respeito às diferenças, a cooperação e o desenvolvimento de vínculos afetivos, aspectos indispensáveis para a convivência em sociedade.
Dessa forma, a arte deve ser reconhecida como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, e não como atividade complementar ou secundária. Sua presença intencional e planejada no cotidiano escolar é indispensável para a construção de uma educação humanizadora, sensível e significativa, que respeite a criança como sujeito ativo, criador e produtor de cultura. Assim, investir na arte na infância é investir na formação de indivíduos mais sensíveis, criativos, críticos e preparados para interagir com o mundo de maneira plena e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2010.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1990.

LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O IMPACTO DOS CONTOS DE FADAS E DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA LEÃO DE MENDONÇA

RESUMO
Este estudo nasce da necessidade de compreender a importância dos contos de fadas como ferramenta primordial no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Através de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, investigamos como essas narrativas ancestrais, enraizadas na cultura celta e popular, moldam a subjetividade e o intelecto da criança contemporânea. Analisa-se a evolução histórica da literatura infantil e o papel estratégico do educador e da família como mediadores que transformam o ato de ler em um momento de encantamento e descoberta. A pesquisa ressalta que o contato com o universo fantástico permite ao pequeno estudante organizar suas emoções, enfrentar dilemas existenciais e desenvolver o raciocínio lógico de forma lúdica. Ao se identificar com heróis e superar vilões simbólicos, a criança encontra caminhos para resolver conflitos internos, fortalecendo sua autoestima e autonomia. Conclui-se, portanto, que o estímulo ao imaginário e à fantasia não é apenas um entretenimento, mas um pilar indispensável para a formação de indivíduos críticos, criativos e plenamente aptos a interpretar a realidade social com sensibilidade e profundidade ética.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Contos de Fadas; Imaginação; Educação; Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT
This study stems from the need to understand the importance of fairy tales as a fundamental tool in the literacy process in Early Childhood Education. Through qualitative bibliographic research, we investigate how these ancient narratives, rooted in Celtic and popular culture, shape the subjectivity and intellect of the contemporary child. It analyzes the historical evolution of children's literature and the strategic role of the educator and the family as mediators who transform the act of reading into a moment of enchantment and discovery. The research highlights that contact with the fantastic universe allows the young student to organize their emotions, face existential dilemmas, and develop logical reasoning in a playful way. By identifying with heroes and overcoming symbolic villains, children find ways to resolve internal conflicts, strengthening their self-esteem and autonomy. It is concluded, therefore, that stimulating the imaginary and fantasy is not just entertainment, but an indispensable pillar for the formation of critical, creative individuals who are fully capable of interpreting social reality with sensitivity and ethical depth.

KEY-WORDS: Literature; Fairy Tales; Imagination; Education; Human Development.

INTRODUÇÃO

As competências refinadas pelo ser humano ao longo de sua trajetória evolutiva são marcos fundamentais que sustentam nossas dinâmicas cotidianas. Entre as maiores virtudes intelectuais, a leitura e a escrita destacam-se como portais que ampliam o autoconhecimento e o progresso social. Tais práticas proporcionam o prazer estético de desbravar novas perspectivas de mundo, utilizando a imaginação como o principal guia para essa descoberta.

Em décadas passadas, o hábito de ler era frequentemente semeado no ambiente doméstico, onde os pais incentivavam o manuseio de livros físicos e as visitas regulares a bibliotecas. Com o advento e a popularização das novas tecnologias, o acesso a obras e informações foi potencializado por meio de dispositivos móveis e computadores, democratizando o desfrute literário. Esse incentivo ganha contornos pedagógicos quando a criança ingressa na vida escolar, estendendo-se por toda a sua formação básica. Conforme destaca a educadora e pesquisadora Ana Vasconcellos, a leitura é um pilar vital para que o aluno aprimore sua capacidade de interpretação, o domínio da escrita e, fundamentalmente, seu potencial criativo.

A literatura voltada especificamente para o público infantil consolidou-se na

história por volta do século XVIII, acompanhando o surgimento de um novo conceito de infância. Até esse período, as crianças eram integradas precocemente à vida adulta, consumindo narrativas que visavam apenas retratar a realidade factual da época. Enquanto a nobreza consumia os grandes clássicos, as camadas populares preservavam lendas e tradições folclóricas. Com a evolução cultural, esse gênero literário se adaptou: os clássicos foram reescritos e o folclore serviu de matéria-prima para o florescimento dos contos de fadas.

Nesse cenário, a literatura infantil deve ser compreendida como uma manifestação artística e um fenômeno de pura inventividade, simbolizando o homem e sua existência por meio da linguagem. Como define Coelho (2002, p. 10), ela representa, tanto para crianças quanto para adultos, o acesso ao mágico e ao fantástico, estabelecendo uma conexão autêntica entre o cotidiano e o universo do imaginário.

As raízes dos contos de fadas mergulham na herança cultural celta e bretã, onde a figura da fada emerge como um arquétipo essencial e extraordinário. São narrativas de caráter fictício em que seres fabulosos compartilham destinos com personagens humanos. Nessas tramas, o natural e o sobrenatural se fundem: figuras que alternam sua aparência ou desafiam a mortalidade dividem o espaço com elementos da natureza dotados de sentimentos humanos. São histórias que, invariavelmente, abordam o embate entre luz e sombra, mas que oferecem o alento de desfechos esperançosos e redentores.

Para que um conto cumpra sua função, ele precisa cativar a atenção e despertar uma curiosidade genuína, tornando-se algo significativo para quem o ouve. Ao se identificar com as trajetórias e dilemas dos personagens, a criança encontra caminhos para organizar seu próprio mundo interno, compreendendo ansiedades e reconhecendo suas próprias lutas. Assim, além de serem entretenimento, os contos de fadas alimentam a busca pela felicidade e a necessidade intrínseca ao ser humano de sonhar e projetar o futuro com autonomia.

Nesse panorama, é essencial perceber que o ato de contar histórias na Educação Infantil funciona como um rito de hospitalidade pedagógica. Ao apresentar o 'era uma vez', o educador não está apenas transmitindo um enredo, mas oferecendo à criança um porto seguro para que ela explore o desconhecido. Os contos de fadas, com sua linguagem simbólica, permitem que os pequenos processem dilemas complexos como o medo, a perda e a busca pela autonomia sem a pressão da realidade literal. Essa mediação sensível transforma a sala de aula em um laboratório de humanidade, onde o aprendizado da leitura deixa de ser uma tarefa mecânica para se tornar um encontro afetivo com a cultura e com o próprio 'eu' em formação.

A presença dos contos de fadas no currículo escolar responde a uma necessidade urgente de resgate da ludicidade em tempos de aceleração digital. Embora a tecnologia ofereça acesso rápido à informação, a narrativa oral e a leitura mediada proporcionam um tempo de 'lentidão produtiva', fundamental para a maturação neurológica e emocional. O contato com heróis que enfrentam florestas sombrias e superam obstáculos intransponíveis ensina à criança a resiliência. Através do maravilhamento, a alfabetização ganha um novo contorno: ela deixa de ser apenas a decifração de letras e passa a ser a conquista da chave que abre os baús de tesouros literários, incentivando o desejo intrínseco de aprender.

A jornada da alfabetização e do letramento na primeira infância representa um dos ritos de passagem mais complexos, profundos e fascinantes de todo o desenvolvimento humano, pois não se limita à simples decodificação mecânica de grafemas e fonemas ou à memorização de sílabas isoladas, mas consiste no despertar de um novo e vasto universo de significados onde a criança começa a interpretar, a nomear e a intervir na realidade ao seu redor por meio da palavra escrita. Nesse cenário de constantes descobertas e desafios cognitivos, o impacto dos contos de fadas e da ludicidade revela-se como um recurso pedagógico de valor inestimável e de uma profundidade ancestral sem precedentes, uma vez que essas narrativas clássicas e maravilhosas não apenas capturam o imaginário infantil de forma arrebatadora, mas servem como verdadeiras pontes emocionais e psíquicas que conectam o mundo interno, subjetivo e lúdico da criança às

exigências técnicas, sociais e acadêmicas do aprendizado letrado. Ao integrar o lúdico como o fio condutor absoluto e inegociável de todo esse processo formativo, o educador consciente consegue transmutar o ato de aprender em uma experiência viva, pulsante e dotada de sentido existencial, onde o brincar deixa definitivamente de ser visto como uma atividade periférica, secundária ou meramente recreativa para se consolidar como o próprio alicerce estruturante da construção do saber científico, da consciência crítica e da formação da personalidade do pequeno estudante que se inicia no mundo das letras.

Através da ludicidade aplicada de forma intencional às histórias maravilhosas e aos enredos fantásticos, o pequeno estudante tem a oportunidade ímpar de experimentar papéis, fantasiar cenários, projetar seus medos mais profundos e ressignificar os conflitos humanos universais que estão presentes de forma simbólica em cada conto, desenvolvendo sua consciência fonológica, seu repertório vocabular e sua capacidade de abstração de uma maneira que é, ao mesmo tempo, orgânica, prazerosa e profundamente respeitosa com sua condição infantil. Compreender a magia e a simbologia dos contos de fadas no contexto escolar é, portanto, reconhecer com clareza que o letramento floresce com muito mais vigor, rapidez e sustentabilidade quando é devidamente adubado pelo encantamento, pela curiosidade e pela sensibilidade estética, permitindo que a criança se torne a verdadeira protagonista de sua própria história de aprendizado em um ambiente que valoriza seu tempo biológico, acolhe suas emoções mais genuínas e estimula sua inerente e vital necessidade de sonhar e criar. Essa abordagem humanizada e sensível permite que a alfabetização deixe de ser sentida como um fardo árido de regras gramaticais e repetições vazias para se transformar em uma chave mestra de leitura do mundo, onde a literatura infantil atua como o primeiro grande espelho social no qual o indivíduo em formação se enxerga, se reconhece e se valida como parte integrante de uma cultura rica em símbolos, mitos e possibilidades infinitas de expressão.

A inserção sistemática desses elementos narrativos e lúdicos no cotidiano da educação infantil promove uma alfabetização que respeita a subjetividade e a dignidade do educando, transformando a sala de aula em um laboratório vivo de experimentação ética, estética e linguística onde o conhecimento é construído de forma coletiva e afetiva. Ao ouvir, recontar, dramatizar e interagir com as histórias, a criança exercita exaustivamente a escuta atenta, a interpretação de contextos complexos e a estruturação do pensamento lógico e sequencial, competências fundamentais que constituem a base sólida para a futura produção textual autônoma e para o exercício do letramento pleno em todas as esferas da vida social. O pedagogo, ao assumir com ética e preparo o papel de mediador entre o mundo da fantasia e o mundo formal das letras, deve estar em constante vigilância para que a ludicidade não se perca em atividades puramente burocráticas, mecânicas ou desprovidas de afeto, mas permaneça viva como uma ferramenta de libertação intelectual e de expansão do ser. O compromisso inabalável com uma educação que valoriza o impacto dos contos de fadas reside na certeza de que um ensino verdadeiramente sensível, humanizado e focado na plenitude do indivíduo é capaz de formar cidadãos muito mais empáticos, criativos, resilientes e preparados para enfrentar os dilemas de uma sociedade plural e democrática, onde saber ler, escrever e interpretar é, acima de tudo, ter o direito garantido de possuir voz própria e exercer uma participação ativa, consciente e transformadora na coletividade.

Portanto, investigar o papel dessas histórias é compreender a escola como um celeiro de sonhos e segurança. A literatura infantil, quando trabalhada com intencionalidade, atua na prevenção de bloqueios na aprendizagem, pois valida o sentir tanto quanto o pensar. Ao reconhecer que a fantasia é o solo fértil da inteligência, o presente estudo busca reafirmar que educar na primeira infância exige a coragem de ser um guardião da imaginação. Somente assim, garantindo que o afeto e o simbólico caminhem lado a lado, poderemos formar leitores que não apenas compreendam os textos, mas que sejam capazes de ler e transformar os contextos sociais em que estão inseridos.

DESENVOLVIMENTO

Os contos de fadas estabelecem o marco inicial da jornada literária e cognitiva do ser humano, apresentando raízes profundas que se entrelaçam com a milenar e mística herança cultural céltico-bretã. Essa tradição remete a vastas áreas do continente europeu onde floresceram os falantes das línguas celtas, povos que habitavam regiões estratégicas e que não viam nessas narrativas meras distrações lúdicas, mas sim complexas composições poéticas destinadas a preservar sua visão de mundo, seus valores e sua espiritualidade. Desde meados do século XX, observamos um movimento global de resgate da "celticidade", no qual diversas nações utilizam esses contos e poemas para reafirmar suas identidades ancestrais em um mundo globalizado. Geograficamente, essas raízes permanecem vivas na Bretanha, ao noroeste da França, e em porções da Escócia, País de Gales e da Irlanda, onde o gaélico ainda ecoa. Nessas comunidades, as narrativas são tratadas com o respeito devido às chamadas "Nações Celtas", servindo como um elo indestrutível entre o passado místico e a realidade contemporânea, influenciando diretamente a forma como a literatura fantástica é produzida, estudada e consumida até os dias atuais.

Historicamente, essas histórias emergiram de eras remotas através da oralidade, sendo transmitidas de geração em geração como um patrimônio imaterial da humanidade, muito antes de qualquer registro gráfico formal. Os relatos originais descreviam minuciosamente a vida árdua e muitas vezes cruel dos camponeses medievais, sendo repletos de conflitos de classe, aventuras perigosas, fome e a luta desesperada pela sobrevivência em florestas inóspitas. É fundamental destacar que, naqueles tempos, as crianças participavam integralmente das audiências desses contos, pois a sociedade da época não fazia uma distinção clara entre o universo infantil e o adulto. O período que hoje identifi-i camos, estudamos e protegemos legalmente como "infância" ainda não havia sido delimitado sociologicamente; os pequenos eram vistos como adultos em miniatura e, por isso, eram expostos a histórias que funcionavam como mitos poderosos e alertas brutais. Tais narrativas eram expressões das angústias humanas diante das forças indomáveis da natureza, manifestando anseios, temores viscerais, revoltas contra a opressão e sistemas de crenças complexos. Através dessa tradição oral, mesmo os povos que não dominavam a escrita conseguiam compartilhar conhecimentos vitais e alertar os membros da comunidade sobre os perigos éticos, morais e físicos do mundo real, utilizando o medo e o maravilhamento como ferramentas de ensino.

A formalização literária e a sofisticação desse gênero tiveram seu ápice na França do final do século XVII, sob a liderança intelectual de Charles Perrault (1628–1703). Perrault não se limitou a um trabalho de copista; ele realizou uma profunda transposição cultural, adaptando narrativas populares e rústicas para que pudessem ser apreciadas pela exigente e pomposa corte do rei Luís XIV, o Rei Sol. Apesar do abismo social que separava a classe camponesa da alta nobreza, a elite francesa já estava familiarizada com esses temas devido ao contato cotidiano com amas, governantas e serviçais que traziam o folclore das aldeias para dentro dos palácios luxuosos. Com o passar do tempo, a introdução sistemática da figura da "fada" a representação de uma mulher idealizada, dotada de beleza absoluta, sabedoria e poderes extraordinários redirecionou o foco dessas histórias para a utilidade educativa. Percebeu-se que a fantasia inserida nos enredos era uma ferramenta pedagógica poderosíssima na moldagem da personalidade e do comportamento das crianças da aristocracia. Para garantir a aceitação nos refinados salões parisienses, Perrault realizou uma rigorosa edição dos textos, eliminando passagens consideradas excessivamente vulgares, obscenas ou repugnantes, elevando o simples conto popular ao status de alta literatura acadêmica e moralizante.

No século XIX, o cenário dessa evolução literária deslocou-se para a Alemanha, onde os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm dedicaram suas vidas a uma coletânea monumental de contos e lendas populares. O interesse inicial dessa dupla de pesquisadores, linguistas e juristas era puramente acadêmico e patriótico: eles buscavam investigar as raízes profundas da língua alemã e registrar o folclore como uma forma de recuperar a dignidade e a realidade histórica de sua pátria

em um período de fragmentação política. Ao publicarem a obra "Contos da Criança e do Lar", eles trouxeram à luz narrativas que já circulavam de forma fragmentada pela Europa, como A Bela Adormecida no Bosque, Cinderela, Os Músicos de Bremen e O
Gato de Botas, além de imortalizarem tesouros como João e Maria, Rapunzel e Branca de Neve. A evolução do trabalho dos Grimm acompanhou as transformações culturais da Europa moderna, que, sob a influência do Romantismo, passou a exigir gêneros literários específicos que respeitassem as novas concepções de infância. Através de pesquisas exaustivas na tradição popular, os irmãos facilitaram o desenvolvimento de estudos antropológicos e folclóricos mais amplos, consolidando o que hoje o mundo acadêmico reconhece universalmente como o cânone dos "Contos de Fadas dos Irmãos Grimm", peça fundamental para qualquer análise sobre a psique, a moral e a educação humana.
As tramas originais, no entanto, guardam pouca semelhança com as versões higienizadas, coloridas e "doces" que conhecemos hoje em animações cinematográficas e livros infantis contemporâneos. Em suas versões primordiais, os enredos eram carregados de elementos sombrios e perturbadores, apresentando teores de violência extrema, castigos físicos severos, canibalismo, incesto e situações traumáticas que refletiam o desespero das classes baixas em tempos de miséria, peste e guerra. Um exemplo notório dessa disparidade é a versão arcaica de "Chapeuzinho Vermelho", que continha passagens de uma crueza chocante que visava amedrontar as jovens para que não se desviassem do caminho socialmente aceito. Além disso, as figuras místicas podiam encarnar o mal absoluto na forma de bruxas e ogros, representando o reverso sombrio da perfeição das fadas e simbolizando a dualidade eterna e o conflito de impulsos inerentes à condição humana. No contexto brasileiro, a recepção e adaptação desse modelo europeu foram fundamentais para a estruturação de um projeto educativo nacional durante o século XX. A escola e a literatura infantil tornaram-se aliadas indispensáveis nesse processo, utilizando o poder simbólico desses contos para formar cidadãos capazes de lidar com as complexidades éticas da vida em sociedade, promovendo um desenvolvimento que une o racional, o moral e o imaginário de forma indissociável e necessária para a saúde emocional do indivíduo.
A análise do papel mediador da literatura infantil revela que os contos de fadas funcionam como dispositivos psíquicos fundamentais para que a criança organize seu caos interno e comece a dar ordem lógica aos símbolos da escrita. No desenvolvimento cognitivo, o contato com o enredo maravilhoso permite que o pequeno estudante estabeleça conexões entre o som das palavras e a força das imagens mentais, criando um terreno fértil para que a alfabetização ocorra de maneira espontânea e vinculada ao afeto. Quando o professor utiliza a narrativa como ponto de partida, ele não está apenas contando uma história, mas apresentando a estrutura da linguagem em sua forma mais rica e complexa, o que estimula a curiosidade fonológica e a percepção de rimas, aliterações e ritmos gramaticais. Esse processo de imersão no universo ficcional retira o peso da obrigação escolar e coloca o aprendizado em um lugar de desejo, onde aprender a ler se torna a chave para desvendar novos mistérios e aventuras. Assim, o desenvolvimento da escrita deixa de ser um treinamento de coordenação motora fina para se tornar uma expressão da própria subjetividade, permitindo que o educando se sinta capaz de registrar suas próprias fantasias e interpretações do mundo, consolidando um letramento que é, acima de tudo, emocional e intelectualmente significativo.
A ludicidade, quando aplicada com intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da alfabetização, atua como o motor que impulsiona a plasticidade cerebral e a capacidade de abstração da criança em idade escolar. O ato de brincar com as palavras, de dramatizar os contos e de manipular materiais lúdicos relacionados às histórias permite que o conceito abstrato da letra se transforme em algo concreto e manipulável, facilitando a internalização dos códigos linguísticos. Nesse estágio, o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou puramente técnica; ele é atravessado por experimentações constantes onde o erro é visto como uma tentativa válida de construção de hipóteses sobre o sistema de

escrita. A integração entre o movimento corporal, a fala teatralizada e a observação atenta dos livros ilustrados cria um ambiente de aprendizado multissensorial que respeita os diferentes ritmos de cada aluno, garantindo que nenhum estudante seja marginalizado por não se enquadrar em métodos rígidos e repetitivos. A escola que valoriza essa dimensão lúdica promove um desenvolvimento integral, onde a cognição não é separada da emoção, e onde cada nova sílaba conquistada é celebrada como uma vitória pessoal dentro de um contexto de jogo e descoberta compartilhada.

Aprofundar o estudo sobre o impacto das narrativas no desenvolvimento infantil exige compreender que o processo de alfabetização é também um processo de inserção cultural e social mediado pela arte. Os contos de fadas, ao apresentarem arquétipos universais e dilemas morais, auxiliam a criança a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de inferência, habilidades que são fundamentais para o letramento pleno e para a interpretação de textos em níveis mais profundos. Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, a interação constante com esses textos clássicos expande o vocabulário de forma exponencial, permitindo que a criança utilize termos e estruturas sintáticas mais elaboradas em sua própria fala e, posteriormente, em sua escrita. O papel do docente nesse cenário é o de um arquiteto de experiências, que organiza o espaço e o tempo pedagógico para que o encantamento das histórias seja o combustível para a investigação linguística e para a produção textual criativa. Ao final deste processo de desenvolvimento, percebe-se que a criança alfabetizada através da ludicidade e dos contos de fadas possui uma relação muito mais saudável e duradoura com a leitura, enxergando nos livros não apenas uma ferramenta escolar, mas um manancial infinito de prazer, conhecimento e autoconhecimento que a acompanhará por toda a vida.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que os contos de fadas transcendem o simples entretenimento infantil, configurando-se como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, ficou evidente que essas narrativas, embora originadas em contextos históricos remotos e muitas vezes sombrios, foram lapidadas pelo tempo para se tornarem pontes fundamentais entre a realidade concreta e o universo simbólico. Através do "era uma vez", a criança encontra um espaço seguro para projetar suas angústias, medos e desejos, aprendendo a organizar seu mundo interno enquanto acompanha a jornada de superação dos heróis e heroínas.

Um dos pontos centrais discutidos foi o papel do professor como mediador desse processo. Conclui-se que a eficácia pedagógica dos contos de fadas não reside apenas na leitura do texto, mas na paixão e na intencionalidade com que ele é apresentado. Quando o educador utiliza o lúdico para aproximar a ficção da realidade vivida pelos alunos, ele promove uma aprendizagem significativa que vai muito além da alfabetização mecânica. As histórias ensinam resiliência, ética e a importância de enfrentar os obstáculos com coragem, transmitindo a mensagem vital de que, apesar das dificuldades inerentes à condição humana, a vitória e a felicidade são possíveis mediante o esforço e a retidão de caráter.

Além disso, observou-se que a literatura infantil atua como um potente recurso de socialização e construção da personalidade. Ao identificar-se com as figuras arquetípicas como a fragilidade da princesa, a sabedoria do rei ou a malícia da bruxa, a criança reconhece em si mesma essas dualidades, aprendendo a lidar com sentimentos complexos como a inveja, a rivalidade fraterna e o medo do abandono. A pesquisa reforça que a fantasia não afasta a criança da realidade; pelo contrário, ela fornece as ferramentas psicológicas necessárias para que o pequeno indivíduo compreenda e transforme o mundo ao seu redor.

Este trabalho reafirma a necessidade de preservar o espaço do imaginário dentro das instituições de ensino, especialmente em uma era marcada pela aceleração digital e pelo excesso de informações literais. Os contos de fadas garantem à criança o direito de sonhar acordada, de criar hipóteses e de desenvolver uma sensibilidade ética que será o alicerce de sua cidadania. Espera-se que este estudo contribua para que educadores e famílias valorizem o ato de contar histó-

rias como um rito de afeto e inteligência, essencial para a formação de seres pensantes, criativos e emocionalmente saudáveis.

A relação existente com a realidade apresentada nos contos de fadas, fazem perceber a interação entre esses dois mundos, a objetividade de trazer características que compõem o ambiente familiar, escolar e cotidiano de crianças se torna um caminho para novos aprendizados. A existência de elementos mágicos faz a criança usar da imaginação para formar características físicas dos personagens, trazendo para elas mesmas, muitas vezes querendo fazer parte da história, ou ser o personagem em questão. Para uma aprendizagem e desenvolvimento significativos é muito importante esses conhecimentos dos acontecimentos envolvidos na história, a criança mesmo sendo pequena, é capaz de identificar e associar com sua realidade.

Algumas histórias ajudam a lidar com as dificuldades do dia-a-dia, como: rivalidade entre irmãos, inveja, medo, relação com os pais, inferioridade, vingança, e por isso elas podem se identificar com situações semelhantes à dos personagens, como também com o próprio personagem como a coragem do príncipe, a sabedoria do rei, a fragilidade da princesa e a maldade da bruxa. Todos nós temos estas características em diversas situações de nossa vida. Por meio dos contos de fadas a criança consegue lidar com seus medos, falhas e conflitos, consegue também resolver questões que de alguma forma são encaradas como obstáculos para seu desenvolvimento.

Em suma, a convergência entre os contos de fadas e a ludicidade no processo de alfabetização na educação infantil revela-se não apenas como uma estratégia didática eficiente, mas como um imperativo ético para uma pedagogia que se pretenda verdadeiramente humanizada e transformadora. Ao longo desta reflexão, ficou evidente que o ato de alfabetizar, quando despojado do encantamento e da fantasia, corre o risco de se tornar um exercício árido e puramente mecânico, capaz de silenciar a curiosidade inata da criança e distanciar o aluno do prazer da leitura. A conclusão lógica a que se chega é que as narrativas maravilhosas oferecem o suporte emocional necessário para que o pequeno estudante enfrente os desafios cognitivos da codificação e decodificação com coragem e entusiasmo, transformando cada letra descoberta em um portal para novos mundos possíveis. Portanto, a escola que abraça o lúdico como fundamento não está apenas ensinando a ler e escrever, mas está garantindo o direito fundamental ao sonho e à imaginação, elementos que são as bases de uma consciência crítica e de uma personalidade saudável, preparada para interpretar as nuances da realidade com sensibilidade e autonomia intelectual.

Diante do cenário educacional contemporâneo, que muitas vezes prioriza resultados quantitativos e metas de desempenho precoce, é fundamental reafirmar que o tempo da infância possui uma cronologia própria, regida pela experiência do brincar e pela absorção simbólica da cultura. Os resultados deste estudo apontam que o impacto dos contos de fadas na alfabetização vai muito além do ganho de vocabulário ou da consciência fonológica, atingindo as raízes da formação humana e do desenvolvimento socioemocional. Ao concluir esta análise, percebe-se que o pedagogo que atua como mediador entre a fantasia e o código escrito desempenha um papel vital na construção de uma relação duradoura e amorosa entre o sujeito e o livro, evitando que o letramento seja percebido como uma imposição burocrática e externa. A ludicidade deve, portanto, ser blindada contra as tentativas de mecanização do ensino, permanecendo viva em cada hora do conto, em cada dramatização e em cada hipótese de escrita levantada pela criança, assegurando que o processo de tornar-se leitor seja uma jornada de descoberta de si mesmo e das infinitas possibilidades de expressão que a linguagem escrita oferece a quem dela se apropria com alegria.

Por fim, as considerações finais deste trabalho reforçam a ideia de que alfabetizar letrando através do maravilhoso é plantar as sementes de uma cidadania mais empática, criativa e consciente, capaz de lidar com a complexidade do mundo moderno sem perder a capacidade de se encantar. A integração definitiva entre o lúdico e o literário na educação infantil representa uma ruptura com modelos pedagógicos obsoletos e au-

toritários, propondo em seu lugar um ambiente de aprendizado onde o afeto e a cognição caminham de mãos dadas em prol do desenvolvimento pleno do educando. Espera-se que este estudo sirva como um convite à reflexão para gestores e educadores, incentivando a revisão de currículos e práticas para que a magia das histórias e o vigor do brincar ocupem o centro das atenções no chão da sala de aula. Ao garantir que a alfabetização seja um processo imerso no universo dos contos de fadas, estamos formando não apenas usuários competentes da língua, mas seres humanos íntegros, que enxergam na escrita uma ferramenta de libertação e na leitura um manancial inesgotável de saber, prazer e emancipação social, consolidando assim uma educação que respeita a dignidade humana em sua essência mais pura.

REFERÊNCIAS

BARDUCO, MARIA DE LURDES. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA. CATEGORIA: COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO/CRIANÇAS,2012.

BETTLHEIM, BRUNO. A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS, 2004, P. 19.

CARBONARI, PÂMELA, HUECK, KARIN. A IMORTALIDADE DOS CONTOS DE FADAS.11/08/2017.

PESSOLATO, LUCIANA; BRONZATTO, MAURÍCIO. AS TRANSFORMAÇÕES DOS CONTOS DE FADAS E O SURGIMENTO DA INFÂNCIA. REVISTA ELETRÔNICA SABERES DA EDUCAÇÃO – VOLUME 5 – Nº 1 – 2014.

SILVA, ADRIANA PALMEIRA DOS SANTOS GOMES. OS CONTOS DE FADAS PODEM IR ALÉM DO ENCANTAMENTO, 2013, PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

FERNANDA GONÇALVES DE SOUZA

RESUMO
A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, social e cultural dos indivíduos, sendo o professor um dos principais agentes responsáveis pela mediação do conhecimento no processo educativo. Nesse contexto, compreender o papel do professor na formação do conhecimento torna-se essencial para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a qualidade da educação. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da atuação docente na construção do conhecimento dos estudantes, destacando aspectos relacionados à mediação pedagógica, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à promoção da autonomia dos alunos. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, fundamentado em autores da área da educação que discutem o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que o professor exerce uma função essencial não apenas na transmissão de conteúdos, mas principalmente na criação de condições que favoreçam a construção significativa do conhecimento. Conclui-se que a atuação docente deve estar pautada em práticas pedagógicas reflexivas, críticas e participativas, capazes de promover uma educação voltada para a formação integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: professor; formação do conhecimento; ensino-aprendizagem; mediação pedagógica; educação.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades, sendo responsável pela formação intelectual, cultural e social dos indivíduos. Nesse processo, a escola desempenha um papel essencial como espaço de construção e disseminação do conhecimento, no qual professores e estudantes interagem na busca pela aprendizagem. Dentre os diversos elementos que compõem o processo educativo, destaca-se a atuação do professor, cuja função vai muito além da simples transmissão de conteúdo.

Historicamente, o papel do professor foi frequentemente associado à figura de autoridade responsável por transmitir conhecimentos previamente estabelecidos. Nesse modelo tradicional de ensino, o estudante ocupava uma posição predominantemente passiva, limitando-se a receber e memorizar informações. Entretanto, as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, especialmente no campo científico, tecnológico e social, têm exigido novas formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas mudanças, o papel do professor passou a ser compreendido de maneira mais ampla e complexa, envolvendo não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a mediação do conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Nesse sentido, o professor assume a função de orientador e facilitador do processo educativo, criando condições que favoreçam a construção significativa do conhecimento.

De acordo com Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Essa perspectiva destaca a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, bem como a necessidade de estabelecer relações pedagógicas baseadas no diálogo, na reflexão e na cooperação.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor na formação do conhecimento, discutindo sua função como mediador do processo educativo, sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico e sua importância na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

No contexto da educação contemporânea, o professor assume um papel fundamental como mediador do conhecimento, atuando como elo entre os conteúdos sistematizados e os estudan-

tes. Essa concepção rompe com a visão tradicional de ensino, na qual o docente era considerado apenas um transmissor de informações e o aluno ocupava uma posição passiva no processo educativo. Na perspectiva atual, o processo de ensino-aprendizagem é entendido como uma construção coletiva, na qual o professor orienta, acompanha e estimula os estudantes na produção do conhecimento. Assim, o ato de ensinar passa a envolver uma relação mais dialógica, participativa e reflexiva, em que o estudante se torna sujeito ativo no processo educativo.

A mediação pedagógica refere-se ao conjunto de ações intencionais realizadas pelo docente com o objetivo de facilitar e orientar o processo de aprendizagem. Essas ações envolvem planejamento, organização de conteúdos, escolha de metodologias adequadas e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Assim, o professor passa a desempenhar um papel ativo na criação de condições que favoreçam a aprendizagem signifi-i cativa, ajudando os alunos a estabelecer relações entre os conteúdos escolares e suas experiências cotidianas. Dessa forma, o ensino deixa de ser apenas um processo de transmissão de informações e passa a ser compreendido como um processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de informações e passa a atuar como facilitador da construção do conhecimento. Isso significa que sua atuação não se limita à exposição de conteúdos, mas envolve a promoção de situações pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes. Ao incentivar o questionamento, a investigação e o diálogo, o docente contribui para que os alunos desenvolvam autonomia intelectual e capacidade crítica. Esse processo também fortalece o desenvolvimento da curiosidade e da iniciativa dos estudantes, elementos essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

A mediação pedagógica envolve, portanto, a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a curiosidade, a investigação e a participação ativa dos estudantes. Para que isso ocorra, o professor deve utilizar diferentes estratégias didáticas, como debates, trabalhos em grupo, resolução de problemas, estudos de caso e projetos de pesquisa. Essas estratégias permitem que os estudantes se envolvam de forma mais significativa com os conteúdos, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira mais profunda e contextualizada. Além disso, essas práticas estimulam o desenvolvimento de habilidades importantes, como comunicação, argumentação, cooperação e capacidade de análise.

Além disso, a mediação do professor também envolve o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos alunos. Ao observar as dificuldades e potencialidades dos estudantes, o docente pode adaptar suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades da turma. Esse acompanhamento permite que o processo educativo seja mais inclusivo e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A avaliação, nesse contexto, passa a ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento e orientação da aprendizagem, e não apenas como um momento de verificação de conteúdos.

Outro aspecto importante da mediação pedagógica está relacionado à valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Cada aluno chega à escola trazendo consigo experiências, saberes e percepções que fazem parte de sua realidade social e cultural. Ao considerar esses conhecimentos no processo de ensino, o professor cria condições para que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa, permitindo que os novos conteúdos sejam relacionados às vivências dos estudantes. Essa valorização dos saberes dos alunos também contribui para fortalecer sua autoestima e seu sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

De acordo com Libâneo (2013), o professor deve organizar o ensino de forma a favorecer a interação entre os alunos e o conhecimento, promovendo atividades que estimulem a reflexão, o questionamento e o pensamento crítico. Nessa perspectiva, o processo educativo deixa de ser centrado exclusivamente no professor e passa a valorizar a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. O professor, portanto, assume a função de orientar e estimular a aprendizagem, criando condições para

que os alunos desenvolvam habilidades de análise, interpretação e reflexão. Assim, a prática pedagógica torna-se um processo dinâmico, no qual professor e estudantes interagem constantemente na busca pelo aprendizado. O professor orienta, problematiza e estimula o pensamento dos alunos, enquanto estes participam ativamente das atividades propostas, discutindo ideias, levantando hipóteses e construindo novos conhecimentos. Esse processo de interação contribui para tornar o ambiente educacional mais colaborativo, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva do saber.

Além disso, a mediação pedagógica também exige que o professor esteja em constante processo de formação e atualização profissional. As transformações sociais, culturais e tecnológicas influenciam diretamente o contexto educacional, exigindo que o educador desenvolva novas competências e estratégias de ensino. A busca por formação continuada, a participação em cursos, pesquisas e discussões pedagógicas contribuem para o aprimoramento da prática docente e para a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, a mediação pedagógica representa um elemento fundamental para a qualidade do processo educativo. Ao assumir o papel de mediador do conhecimento, o professor contribui para a formação de estudantes mais críticos, participativos e autônomos, capazes de compreender a realidade em que vivem e atuar de forma consciente na sociedade. Dessa forma, a atuação docente torna-se essencial para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO

Outro aspecto fundamental do papel do professor na formação do conhecimento está relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico. Em uma sociedade marcada pelo acesso constante à informação, torna-se essencial que os estudantes sejam capazes de analisar, interpretar e avaliar criticamente os conteúdos aos quais têm acesso. A grande quantidade de informações disponíveis, especialmente por meio das tecnologias digitais e das redes de comunicação, exige que os indivíduos desenvolvam habilidades para selecionar, compreender e questionar aquilo que recebem. Dessa forma, a escola assume um papel importante na formação de sujeitos capazes de refletir sobre as informações e utilizá-las de maneira consciente e responsável.

O professor desempenha um papel central nesse processo, pois é responsável por estimular os alunos a questionar, refletir e construir argumentos fundamentados. Para isso, é importante que as práticas pedagógicas valorizem o diálogo, o debate e a análise de diferentes perspectivas sobre os temas estudados. Ao promover discussões em sala de aula e incentivar os estudantes a expressarem suas opiniões, o docente contribui para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e para a construção de um pensamento mais crítico e reflexivo.

Nesse contexto, o professor deve incentivar os estudantes a não aceitarem as informações de maneira passiva, mas a investigarem suas origens, analisarem sua veracidade e refletirem sobre seus significados. Esse processo de análise crítica permite que os alunos compreendam melhor os fenômenos sociais, culturais e políticos presentes na sociedade, desenvolvendo uma postura mais consciente diante da realidade que os cerca.

Segundo Freire (1996), a educação deve promover a conscientização dos indivíduos, permitindo que eles compreendam a realidade social em que estão inseridos e se tornem capazes de transformá-la. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento crítico constitui um dos principais objetivos da educação. Para o autor, a prática educativa deve estimular a reflexão sobre o mundo, incentivando os estudantes a compreenderem as relações sociais e a questionarem situações de injustiça, desigualdade e exclusão.

Ao incentivar a reflexão e a problematização dos conteúdos, o professor contribui para a formação de estudantes mais autônomos, capazes de tomar decisões e participar ativamente da vida social. Essa postura crítica permite que os alunos desenvolvam maior responsabilidade em relação às suas ações e compreendam a importância de sua participação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico também favorece a for-

mação de indivíduos capazes de resolver problemas, tomar decisões conscientes e adaptar-se às diferentes situações da vida cotidiana. Ao aprender a analisar informações, comparar ideias e construir argumentos fundamentados, os estudantes desenvolvem habilidades importantes para sua trajetória acadêmica, profissional e pessoa
Portanto, ao promover práticas pedagógicas que valorizem a reflexão, o diálogo e a análise crítica da realidade, o professor contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Dessa maneira, a educação cumpre seu papel de promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de indivíduos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo em que vivem.

A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A autonomia constitui um elemento fundamental no processo de construção do conhecimento, especialmente no contexto da educação contemporânea, que valoriza o protagonismo do estudante em sua própria aprendizagem. Estudantes autônomos são capazes de organizar seus estudos, estabelecer metas de aprendizagem, buscar informações de forma independente e desenvolver estratégias eficazes para compreender e aprofundar os conteúdos trabalhados.
Nesse sentido, a autonomia não se limita apenas à capacidade de estudar individualmente, mas envolve também o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, responsabilidade e autorregulação da aprendizagem.
Assim, a autonomia está diretamente relacionada à capacidade do estudante de assumir um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Quando os alunos desenvolvem essa competência, passam a participar de forma mais consciente e responsável do processo educativo, tornando-se sujeitos capazes de refletir sobre suas aprendizagens e buscar soluções para os desafios que surgem ao longo de sua trajetória acadêmica.
Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental ao criar condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Cabe ao docente organizar situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa, a investigação, a curiosidade intelectual e a resolução de problemas. Para isso, é necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a participação dos alunos, incentivando-os a expressar opiniões, formular hipóteses e desenvolver habilidades de análise e reflexão.
A promoção da autonomia também está relacionada à forma como o processo de ensino é conduzido. Quando o ensino se baseia exclusivamente na transmissão de conteúdos, os estudantes tendem a assumir uma postura passiva diante da aprendizagem. Em contrapartida, quando o professor propõe atividades que envolvem participação, pesquisa e colaboração, os alunos passam a assumir um papel mais ativo e responsável em relação ao próprio aprendizado.
Nesse cenário, as metodologias ativas se apresentam como importantes estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Essas abordagens propõem uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem, colocando o estudante no centro do processo educativo e incentivando sua participação na construção do conhecimento. Ao participar de atividades como projetos, debates, seminários, resolução de problemas e estudos de caso, os alunos desenvolvem habilidades relacionadas à pesquisa, à análise crítica, à argumentação e à tomada de decisões.
Além disso, essas estratégias pedagógicas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes, como trabalho em equipe, comunicação, criatividade e pensamento crítico. Ao se envolverem ativamente nas atividades propostas, os alunos passam a compreender melhor os conteúdos estudados e a relacioná-los com situações reais do cotidiano.
Outro aspecto importante no desenvolvimento da autonomia está relacionado à reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve incentivar os estudantes a analisarem suas próprias experiências de aprendizagem, ajudando-os a identificar dificuldades, potencialidades e estratégias mais eficazes de estudo. Esse processo, conhecido como metacognição,

contribui para que os alunos desenvolvam maior consciência sobre suas formas de aprender e possam aprimorá-las ao longo do tempo.
Ao estimular essa reflexão, o professor favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, permitindo que se tornem mais responsáveis por sua própria formação. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser centrado exclusivamente na atuação do professor e passa a valorizar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.
Apesar da importância do papel do professor na formação do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia discente, a prática docente enfrenta diversos desafios na educação contemporânea. As transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo atual exigem dos professores constante adaptação de suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas competências profissionais.
Entre os principais desafios enfrentados pelos educadores destaca-se o avanço das tecnologias digitais, que ampliaram significativamente o acesso à informação. Atualmente, os estudantes dispõem de uma grande quantidade de conteúdos disponíveis na internet, o que exige que os professores atuem não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como mediadores e orientadores no processo de seleção, análise e interpretação das informações.
Nesse contexto, torna-se essencial que os professores desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais. A integração de recursos tecnológicos ao processo educativo pode ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Entretanto, para que essa integração seja eficaz, é necessário que o professor utilize essas ferramentas de maneira crítica e planejada, garantindo que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos estudantes.
Outro desafio relevante refere-se à diversidade presente nas salas de aula. As instituições educacionais recebem estudantes com diferentes origens sociais, culturais e econômicas, além de apresentarem distintos estilos e ritmos de aprendizagem. Diante dessa realidade, o professor precisa desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem essa diversidade, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.
Isso implica reconhecer as diferenças entre os alunos e adaptar as práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades de todos. A utilização de diferentes metodologias de ensino, recursos didáticos variados e estratégias de avaliação diversificadas pode contribuir para tornar o processo educativo mais acessível e inclusivo.
Nesse cenário, a formação continuada dos professores torna-se um elemento essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A constante atualização profissional permite que os educadores acompanhem as transformações no campo educacional, conheçam novas abordagens pedagógicas e aprimorem suas práticas de ensino. Em um contexto marcado por rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, o professor precisa estar preparado para lidar com novas demandas educacionais, adaptando suas metodologias e estratégias às necessidades dos estudantes e às exigências da sociedade atual.
A formação continuada contribui para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos dos docentes, fortalecendo sua capacidade de planejar e desenvolver atividades pedagógicas mais significativas. Por meio de cursos, seminários, grupos de estudo, pesquisas e outras oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores podem aprofundar sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, além de conhecer metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes.
Esse processo de aprendizagem permanente também possibilita a reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos. Ao refletir sobre suas experiências em sala de aula, o professor pode identificar dificuldades, repensar suas ações pedagógicas e buscar novas alternativas para aprimorar o processo educativo.
Além disso, a formação continuada promove a troca de experiências entre profissionais da educação, permitindo o compartilhamento de conhecimentos, a discussão de desafios comuns e a cons-

trução coletiva de novas possibilidades de atuação pedagógica. Esse diálogo contribui para o fortalecimento da prática docente e para a criação de uma cultura de colaboração no ambiente escolar. Dessa forma, o professor fortalece sua atuação como mediador do conhecimento e contribui significativamente para a formação integral dos estudantes. Ao buscar constantemente novos aprendizados e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, o educador amplia suas possibilidades de atuação e se torna mais preparado para promover uma educação de qualidade.

Portanto, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, aliado à superação dos desafios presentes na educação contemporânea, exige uma prática pedagógica reflexiva, inovadora e comprometida com a construção de uma educação significativa. Nesse processo, o professor exerce um papel essencial ao criar condições que favoreçam a aprendizagem e a formação de indivíduos críticos, autônomos e preparados para atuar de forma consciente na sociedade.

CONCLUSÃO

O papel do professor na formação do conhecimento é essencial para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Ao atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, o professor contribui para a construção de conhecimentos significativos e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e críticas.

A educação contemporânea exige que o professor vá além da simples transmissão de conteúdos, assumindo uma postura reflexiva e participativa no processo educativo. Nesse sentido, a mediação pedagógica, o estímulo ao pensamento crítico e a promoção da autonomia dos estudantes constituem elementos fundamentais da prática docente.

Além disso, os desafios presentes na educação atual reforçam a necessidade de formação continua dos professores, permitindo que eles desenvolvam novas competências pedagógicas e tecnológicas.

Dessa forma, conclui-se que o professor desempenha um papel central na construção de uma educação de qualidade, sendo responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Campinas: Papirus, 2015.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTETERAPIA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E DESAFIOS ÉTICOS NA PESQUISA CONTEMPORÂNEA

FLÁVIA CARDOSO SILVA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos e as metodologias da pesquisa em arteterapia, destacando a importância da construção de uma base de evidências sólida para o avanço e a legitimação da profissão. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, fundamentada em um levantamento de produções científicas recentes e em obras seminais que discutem a epistemologia da arteterapia. O estudo percorre as etapas do processo de pesquisa, desde a identificação do problema e a formulação de perguntas focais até a análise de dados e a disseminação dos resultados. Abordam-se as diferentes lentes de investigação: as abordagens quantitativas, qualitativas e as metodologias baseadas na própria arte, que permitem ao pesquisador utilizar a linguagem visual como ferramenta de descoberta. As discussões destacam que o rigor científico não deve ser visto como um opositor da criatividade terapêutica, mas como um aliado na defesa dos direitos dos usuários dos serviços e na melhoria contínua das práticas clínicas em diversos contextos. As considerações finais reiteram que a pesquisa ética, reflexiva e aberta ao cenário internacional é essencial para validar a eficácia da arteterapia e promover sua integração em sistemas de saúde, educação e assistência social. Conclui-se que o fortalecimento da identidade do profissional enquanto pesquisador é o caminho para uma prática fundamentada que respeite a singularidade da expressão artística e a complexidade do encontro terapêutico.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Arte; Linguagem visual; Criatividade terapêutica; Expressão artística.

ABSTRACT
This article aims to analyze the foundations and methodologies of research in art therapy, highlighting the importance of building a solid evidence base for the advancement and legitimization of the profession. The methodology adopted consists of a qualitative literature review, based on a survey of recent scientific productions and seminal works that discuss the epistemology of art therapy. The study covers the stages of the research process, from identifying the problem and formulating focal questions to data analysis and dissemination of results. Different investigative lenses are addressed: quantitative approaches, qualitative approaches, and methodologies based on art itself, which allow the researcher to use visual language as a tool for discovery. The discussions emphasize that scientific rigor should not be seen as an opponent of therapeutic creativity, but as an ally in defending the rights of service users and in the continuous improvement of clinical practices in various contexts. The final considerations reiterate that ethical, reflective research open to the international scenario is essential to validate the effectiveness of art therapy and promote its integration into health, education, and social assistance systems. It is concluded that strengthening the professional's identity as a researcher is the path to a grounded practice that respects the uniqueness of artistic expression and the complexity of the therapeutic encounter.

KEY-WORDS: Art therapy; Art; Visual language; Therapeutic creativity; Artistic expression.

INTRODUÇÃO

A arteterapia, enquanto campo interdisciplinar consolidado na interface entre as artes visuais, a psicologia e as ciências da saúde, vivencia um momento de expansão e necessidade de afirmação acadêmica. A relevância deste tema reside na urgência de transpor o conhecimento produzido nos consultórios e ateliês para o domínio público e científico. Pesquisar em arteterapia não é apenas uma exigência acadêmica, mas um compromisso com a transparência e a eficácia das intervenções que utilizam a linguagem simbólica como via de cura. Em um mundo onde a saúde mental se torna prioridade global, compreender os mecanismos pelos quais a expressão artística atua no

psiquismo humano é fundamental para conferir à profissão o status de ciência humana rigorosa, afastando-a de interpretações meramente recreativas.
A justificativa para a elaboração deste estudo pauta-se na carência de uma sistematização que oriente o profissional sobre os caminhos metodológicos possíveis dentro da área. Muitas vezes, o arteterapeuta sente-se intimidado pelo rigor estatístico ou pelas normas de investigação científica, temendo que tais estruturas possam "engessar" a fluidez do processo criativo. No entanto, a justificativa social e profissional aqui apresentada defende que a pesquisa é a principal ferramenta de proteção do cliente e de fortalecimento da categoria. Ao documentar resultados de forma sistemática, o profissional adquire subsídios para dialogar com equipes multidisciplinares, garantir financiamentos públicos e assegurar que as técnicas utilizadas possuem fundamentação teórica e prática validada.
O objetivo geral deste artigo é analisar o processo de construção do conhecimento em arteterapia sob uma perspectiva metodológica ampla e ética. De forma específica, busca-se: descrever as etapas fundamentais para a formulação de uma investigação científica na área; comparar as abordagens quantitativas, qualitativas e as pesquisas baseadas na arte; discutir os dilemas éticos específicos que envolvem o uso da imagem do cliente em produções acadêmicas. Pretende-se, portanto, oferecer um arcabouço que incentive o arteterapeuta a assumir sua identidade como pesquisador, unindo a sensibilidade estética ao compromisso com a verdade científica.
No mais, este estudo delimita-se à revisão bibliográfica de obras que são referência no cenário internacional e nacional, buscando sintetizar as tendências contemporâneas da investigação arteterapêutica. Acredita-se que, ao desmistificar a pesquisa, é possível fomentar uma cultura de publicação e troca de saberes que beneficie não apenas a academia, mas também as populações atendidas por essa prática transformadora.

DESENVOLVIMENTO

A inserção da arteterapia no campo da investigação científica formal pressupõe, antes de tudo, um esforço de delimitação epistemológica que reconheça a singularidade desta disciplina sem renunciar ao rigor necessário ao diálogo acadêmico. Historicamente, a prática arteterapêutica desenvolveu-se sob a égide da experiência clínica direta, muitas vezes sustentada por uma intuição estética que, embora potente no encontro terapêutico, carecia de mecanismos de sistematização que permitissem sua validação externa. Pesquisadores contemporâneos apontam que este cenário está em plena transformação, uma vez que a necessidade de consolidar a arteterapia como uma ciência humana e da saúde exige que o profissional não apenas "faça" arte, mas que "pense" e "documente" o processo sob lentes metodológicas claras.
Conforme sugere Kapitan (2025), o desafio da pesquisa atual reside em encontrar um ponto de equilíbrio onde o método não asfixie a criatividade, mas sim atue como uma estrutura de suporte que permita à inteligência criativa ser comunicada e compreendida por outros campos do saber. Este movimento de exteriorização do conhecimento é o que permite a construção de uma base bibliográfica sólida, capaz de sustentar argumentos em defesa da profissão em esferas governamentais e institucionais. Dessa forma, o desenvolvimento de um artigo científico na área deve ser encarado como um espaço de interatividade crítica entre a literatura existente e as descobertas emergentes da prática. Ao revisar os fundamentos da investigação, percebe-se que a escolha entre abordagens quantitativas ou qualitativas não deve ser pautada por uma preferência pessoal do pesquisador, mas sim pela natureza do problema que se deseja investigar.
Se por um lado a necessidade de evidências mensuráveis é defendida por Gantt (2004) como uma via de legitimação perante o modelo médico, por outro, a profundidade fenomenológica proposta por McNiff (2013) garante que a essência simbólica da arte não seja reduzida a meras variáveis estatísticas. A articulação entre esses polos é o que confere à arteterapia sua identidade multifacetada. A pesquisa, portanto, atua como uma ferramenta de reflexividade que obriga o arteterapeuta a sair de sua zona de conforto e a questionar os pilares de sua própria atuação, promovendo um refinamento técnico que beneficia diretamente

o sujeito atendido.
Nesse sentido, a fundamentação teórica que segue pretende explorar como essas diferentes visões de mundo — da neurociência à estética — convergem para formar o que hoje entendemos como pesquisa baseada em evidências arteterapêuticas. A compreensão de que a imagem produzida é, simultaneamente, um dado biológico, um registro psíquico e um artefato cultural exige que o pesquisador adote uma postura de humildade intelectual, reconhecendo que nenhum método sozinho é capaz de esgotar a riqueza do fenômeno criativo.
Segundo Leedy e Ormrod (2021), a excelência na pesquisa nasce do planejamento rigoroso e da transparência ética, elementos que serão discutidos adiante como garantias da qualidade científica e social da produção acadêmica em arteterapia. Ao estabelecer este diálogo inicial entre a teoria e a prática, o presente capítulo busca fornecer o estofo necessário para que o leitor compreenda a arteterapia não apenas como um conjunto de técnicas, mas como um campo de saber em constante evolução e autorreflexão.
A construção do conhecimento científi-i co no campo da arteterapia exige que o profissional transcenda a prática imediata do ateliê para ingressar em um domínio de investigação sistemática, reflexiva e pautada em critérios de validade que sustentem a profissão frente aos desafios da contemporaneidade.
Segundo a literatura especializada, o ato de pesquisar nesta área não deve ser percebido como um distanciamento da alma artística, mas como uma forma de documentar a inteligência criativa que emerge no encontro terapêutico, conferindo visibilidade a processos que, de outra forma, permaneceriam restritos à subjetividade do consultório.
A jornada investigativa inicia-se com o reconhecimento de que a arteterapia é uma disciplina situada em uma encruzilhada epistemológica, onde o rigor da ciência precisa dialogar constantemente com a fluidez da estética e a profundidade da psique humana.
Conforme argumenta Kapitan (2025), a pesquisa é uma extensão natural da curiosidade clínica, exigindo que o arteterapeuta se torne um observador participante capaz de transformar insights subjetivos em dados comunicáveis para a comunidade acadêmica global.
Este processo de transição do saber de experiência para o conhecimento validado é fundamental para que a profissão ocupe espaços em instituições de saúde, educação e assistência social que operam sob a lógica da eficácia comprovada, permitindo que o profissional fundamente suas escolhas técnicas em evidências robustas e não apenas em intuições isoladas.
Para que a pesquisa em arteterapia alcance a robustez necessária, é imperativo que o investigador compreenda as lentes teóricas e as visões de mundo que orientam sua percepção da realidade, pois a definição de uma postura epistemológica é o que fundamenta a escolha dos métodos e a posterior interpretação dos achados.
Quando o pesquisador adota uma postura voltada para a busca de padrões, generalizações e relações de causa e efeito, as estratégias quantitativas tornam-se ferramentas essenciais de demonstração e legitimação.
Pesquisadores como Gantt (2004) e Betts (2006) têm defendido, ao longo das últimas décadas, a grande importância de avaliações formais e mensuráveis que possam traduzir a experiência subjetiva da imagem em dados passíveis de análise estatística e comparação sistemática.
Essa abordagem mostra-se essencial para o diálogo interdisciplinar com áreas como a psiquiatria e a neurologia, pois permite a criação de protocolos de intervenção que podem ser replicados em larga escala para tratar condições específicas, como transtornos de ansiedade ou traumas decorrentes de crises humanitárias.
Neste contexto, Malchiodi (2020) corrobora essa perspectiva ao destacar que a pesquisa em arteterapia tem avançado significativamente na compreensão da regulação do sistema nervoso e na redução do cortisol através da expressão criativa, oferecendo uma base biológica sólida para o que antes era compreendido apenas no plano simbólico.
A utilização de escalas de avaliação validadas e desenhos experimentais confere à arteterapia a credibilidade institucional necessária para figurar em políticas públicas de saúde, onde a mensuração de resultados é frequentemente o critério para a manutenção de serviços.

No entanto, a complexidade da experiência humana e a riqueza do símbolo artístico raramente são totalmente capturadas apenas por métricas numéricas, o que justifica a profunda e resiliente tradição da pesquisa qualitativa no campo arteterapêutico. A investigação qualitativa foca nos significados, nos contextos socioculturais e nas nuances do processo criativo, utilizando métodos como a fenomenologia e a etnografia para descrever a essência da vivência do sujeito em sua totalidade.

Na visão de pesquisadores como Huet (2025), a compreensão profunda do ambiente institucional e das complexas relações interpessoais é o que permite ao arteterapeuta navegar pelas tensões da prática clínica e social, adaptando suas intervenções às necessidades reais do público atendido.

Complementarmente, McNiff (2013) sugere que a pesquisa qualitativa em arteterapia deve ser entendida como uma forma de investigação que honra a alma do processo criativo, onde o pesquisador se permite ser tocado pelo fenômeno estudado.

O estudo de caso qualitativo permanece como o pilar central da literatura na área, oferecendo uma descrição detalhada que revela como o uso de materiais específicos ou a emergência súbita de uma metáfora visual sinalizam mudanças estruturais na psique do indivíduo. Essa modalidade de pesquisa valoriza a "voz" da imagem e a narrativa do sujeito, garantindo que o fenômeno terapêutico seja mantido em sua dignidade orgânica, respeitando o tempo de maturação de cada indivíduo no espaço seguro do ateliê terapêutico.

A consolidação da Pesquisa Baseada na Arte (Art-Based Research) representa uma das maiores inovações das últimas décadas, propondo que a criação artística deixe de ser apenas o objeto de estudo para tornar-se o próprio motor da análise.

Kapitan (2025) reforça que o pesquisador deve utilizar sua identidade como artista para processar informações de maneira sensorial e intuitiva, reconhecendo que a linguagem verbal é, muitas vezes, limitada para expressar as descobertas que ocorrem no nível visual.

Gilroy (2006) corrobora esse pensamento ao afirmar que a arteterapia precisa de métodos que sejam congruentes com sua natureza estética, evitando a dependência excessiva de modelos puramente médicos ou psicológicos que podem negligenciar a potência da imagem.

A arte, neste paradigma, possui uma agência própria e uma capacidade heurística de revelar verdades que a lógica racional poderia ignorar. Ao envolver-se em atos criativos como parte integrante da investigação, o arteterapeuta-pesquisador integra os hemisférios cerebral e emocional, gerando um conhecimento incorporado (embodied knowledge) que ressoa com a natureza da própria terapia e fortalece a identidade profissional do arteterapeuta.

A dimensão ética da pesquisa em arteterapia, por sua vez, exige um compromisso inegociável com a integridade e a responsabilidade social, uma vez que lidamos com produções que são extensões do eu do cliente e que carregam uma carga afetiva profunda.

Conforme apontado por Leedy e Ormrod (2021), a integridade na pesquisa científica pressupõe a transparência absoluta dos métodos, a honestidade no relato dos achados e o respeito irrestrito à autonomia dos participantes.

No contexto da arteterapia, isso envolve dilemas únicos sobre a autoria das imagens e a forma como estas são reproduzidas e interpretadas em meios acadêmicos. Uma pesquisa ética e consciente deve evitar posturas colonizadoras que impõem interpretações teóricas sobre a obra do outro sem considerar sua cultura e contexto. Em vez disso, deve-se buscar uma prática colaborativa que promova a justiça social, garantindo que o conhecimento gerado sirva para empoderar o cliente e melhorar a qualidade dos serviços oferecidos à coletividade.

Dando continuidade à articulação teórica, percebe-se que a pesquisa também atua como um mecanismo de reflexividade crítica, permitindo que o arteterapeuta questione seus preconceitos e refine sua percepção clínica.

A literatura sugere que o envolvimento com a pesquisa protege o profissional contra a estagnação, pois o obriga a manter-se atualizado com as tendências globais. A articulação entre os autores citados demonstra que não há um método soberano, mas sim uma necessidade de pluralismo metodológico que responda à

diversidade dos problemas enfrentados na prática.

Seja através do rigor de Gantt (2004), da sensibilidade de Huet (2025) ou da inovação de Kapitan (2025), o objetivo comum permanece o mesmo: elevar a arteterapia ao patamar de uma disciplina essencial para o bem-estar humano, fundamentada em uma ética de cuidado que é, simultaneamente, artística e científica. A integração dessas perspectivas permite que o pesquisador construa um trabalho tecnicamente sólido sem perder a sensibilidade necessária para lidar com o sofrimento humano através da arte.

A disseminação do conhecimento justifi-i ca socialmente todo o esforço empenhado no processo de pesquisa. Um artigo científico não deve ser compreendido como um fim isolado, mas como uma contribuição ativa para uma conversa global contínua entre pares.

Ao compartilhar descobertas, mesmo aquelas que apontam para limitações, o profissional contribui para o fortalecimento da literacia em pesquisa de toda a categoria, enriquecendo a base bibliográfica e oferecendo subsídios para futuros investigadores. Esse movimento de saída do isolamento do consultório em direção à esfera pública é o que permite que a arteterapia influencie decisões políticas e continue a evoluir como uma ciência humana integrada.

O compromisso com a pesquisa é um compromisso com a excelência clínica e com a justiça: ao pesquisar com rigor e sensibilidade, o arteterapeuta honra a confiança de seus clientes e assegura que o poder transformador da arte continue a ser uma via reconhecida e respeitada para a promoção da dignidade humana em toda a sua complexidade biopsicossocial.

A expansão do conhecimento em arteterapia exige que o pesquisador não apenas documente resultados, mas que compreenda a teia de relações que sustenta o processo criativo. Dentro de uma perspectiva sistêmica, a investigação deve considerar que o sujeito não cria de forma isolada; sua produção é influenciada pelo ambiente, pela cultura e pelas relações interpessoais.

Como aponta Huet (2025), a pesquisa em contextos institucionais revela que a arte pode atuar como um catalisador de mudanças não apenas no indivíduo, mas em todo o sistema organizacional. Ao analisar como a arteterapia se integra em equipes multidisciplinares, o pesquisador identifica padrões de comunicação que o discurso verbal muitas vezes oculta. Essa visão sistêmica corrobora a necessidade de métodos qualitativos que capturem a complexidade das interações humanas, permitindo que a prática seja compreendida como um fenômeno dinâmico e vivo, em constante adaptação às demandas do meio social.

No campo da fenomenologia da imagem, a pesquisa se volta para a essência da experiência visual, buscando compreender como o cliente se relaciona com o objeto criado. McNiff (2013) argumenta que a imagem possui uma autonomia que desafia interpretações simplistas. Para este autor, o pesquisador deve adotar uma postura de "escuta visual", permitindo que a obra dite os caminhos da análise. Essa abordagem fenomenológica evita que o terapeuta imponha diagnósticos precoces, favorecendo uma investigação que respeita a soberania do criador. A pesquisa contemporânea tem demonstrado que, ao focar na relação sujeito-objeto, o arteterapeuta descobre novas camadas de significado que fundamentam a eficácia da intervenção estética. É através desse mergulho na materialidade e na forma que a arteterapia se consolida como uma disciplina que valoriza a subjetividade sem abdicar do rigor analítico necessário para a validação acadêmica.

Ademais, a dimensão multicultural e anti-opressiva tem ganhado destaque nas discussões de Kapitan (2025), que defende uma linguagem consciente e inclusiva na produção científica. Pesquisar arteterapia hoje implica em reconhecer as diversas identidades e as desigualdades estruturais que permeiam a saúde mental.

A investigação ética deve, portanto, dar voz a grupos marginalizados, garantindo que as ferramentas artísticas sejam utilizadas para o empoderamento e para a justiça social.

Malchiodi (2020) reforça que, ao considerar o trauma coletivo e as questões de raça e classe, o pesquisador amplia o alcance da arteterapia, tornando-a uma ferramenta de resistência e resiliência. Essa perspectiva crítica é fundamental para que a profissão não se torne uma prática elitista, mas sim uma ciência hu-

mana comprometida com a transformação das realidades locais e globais.
A articulação entre a neurociência e a prática clínica também ganha novas camadas quando analisamos o impacto da sensorialidade. A pesquisa tem mostrado que a manipulação de materiais diversos — como argila, tintas e texturas — ativa diferentes áreas do córtex cerebral, promovendo a integração inter-hemisférica. Gantt (2004) enfatiza que a documentação sistemática dessas reações sensoriais permite ao arteterapeuta estruturar planos de tratamento mais assertivos para pacientes com dificuldades de comunicação verbal. Ao registrar como o contato com a matéria influencia o estado emocional, o pesquisador produz evidências que aproximam a arteterapia das ciências da reabilitação e do desenvolvimento humano. Esse diálogo interdisciplinar é o que garante a sobrevivência da área em um mercado de trabalho cada vez mais pautado pela busca de resultados mensuráveis e cientificamente embasados.
Por fim, a integridade na disseminação desses resultados é o que assegura a longevidade da profissão. Conforme discutido por Leedy e Ormrod (2021), a pesquisa científica é um exercício de responsabilidade pública. Cada artigo publicado, cada relato de experiência fundamentado e cada dado estatístico analisado contribuem para a construção de um edifício sólido de saberes. O arteterapeuta que pesquisa não apenas melhora sua própria prática, mas oferece às gerações futuras um mapa seguro para a exploração do psiquismo humano através da arte. A união entre o rigor do método e a liberdade da criação é o que define a arteterapia como uma ciência única, capaz de tocar as profundezas da alma enquanto mantém os pés firmes no chão da evidência e da ética acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo desta revisão bibliográfica permite concluir que a pesquisa científica em arteterapia não é um mero acessório acadêmico, mas o pilar central que sustenta a evolução, a ética e a credibilidade desta profissão no cenário contemporâneo. Ao longo da discussão, ficou evidente que o arteterapeuta que se propõe a investigar sua prática está, na verdade, exercendo um ato de profundo compromisso com seus clientes e com a sociedade.
A transição de uma atuação puramente intuitiva para uma prática baseada em evidências é o que permite que a arteterapia saia das margens e ocupe espaços legítimos em hospitais, escolas, comunidades e centros de pesquisa. A conclusão mais imediata deste estudo é que o rigor metodológico e a sensibilidade artística não são polos opostos; eles são, em última análise, linguagens complementares que, quando bem articuladas, oferecem uma compreensão muito mais profunda da alma humana e dos processos de cura mediadores pela arte.
Percebe-se que a diversidade de métodos — que transita entre o rigor estatístico das abordagens quantitativas, a profundidade das pesquisas qualitativas e a inovação das metodologias baseadas na própria arte — é a maior riqueza da área. Não há um caminho único para a verdade em arteterapia.
O que existe é uma necessidade premente de que o pesquisador escolha suas ferramentas com consciência epistemológica, sabendo exatamente o que cada lente pode ou não revelar sobre o fenômeno terapêutico. A conclusão reforça que a adoção de posturas investigativas flexíveis e inclusivas permite que a arteterapia responda aos desafios de um mundo multicultural e globalizado, onde as identidades são fluidas e as necessidades de saúde mental são cada vez mais complexas e urgentes.
No que tange aos aspectos éticos, o estudo revela que a integridade do pesquisador é o que garante a segurança do cliente. A responsabilidade sobre a imagem produzida no encontro terapêutico exige um cuidado que ultrapassa as normas burocráticas; trata-se de uma ética de cuidado e de proteção do sagrado que habita a expressão de cada indivíduo.
Conclui-se que a pesquisa em arteterapia deve ser sempre um ato de libertação e nunca de colonização do saber do outro. O pesquisador deve atuar como um mediador que dá voz e visibilidade a processos silenciosos, garantindo que o conhecimento gerado retorne como benefício direto para aqueles que se disponibilizaram a participar do estudo. A ética é, portanto, o fio condutor que une a técnica à humanidade, garantindo que a ciência nunca se distancie do respeito irrestrito à dignidade humana.

Além disso, este artigo sinaliza que a formação do arteterapeuta deve integrar a literacia em pesquisa como uma competência fundamental desde os estágios iniciais. Um profissional que não sabe ler criticamente a literatura de sua área está fadado à estagnação e à repetição de fórmulas prontas.

Por outro lado, o arteterapeuta-pesquisador é um agente de transformação, capaz de identificar lacunas, propor novas intervenções e questionar dogmas estabelecidos. A conclusão aponta para a necessidade de criação de redes de pesquisa e colaboração internacional, onde o conhecimento possa circular livremente, fortalecendo a categoria em nível global e garantindo que a arteterapia seja reconhecida como uma via essencial e insubstituível para a promoção da saúde.

Olhando para o futuro, as considerações finais deste trabalho sugerem que o próximo passo para a área é o investimento contínuo em publicações de alta qualidade e na democratização do acesso ao saber científico. O isolamento do consultório deve dar lugar à esfera pública da discussão acadêmica. Ao documentar e publicar seus resultados, o arteterapeuta contribui para uma biblioteca global de evidências que servirá de base para futuras gerações. Este movimento de exteriorização do saber é o que garante que a arteterapia continue a florescer como uma ciência viva, pulsante e conectada com as transformações sociais.

Em suma, a pesquisa é um convite à renovação. Ela nos obriga a olhar para o que fazemos com humildade e coragem, permitindo que as imagens e os relatos de nossos clientes nos ensinem novos caminhos. A conclusão deste artigo é, portanto, um chamado à ação: que cada arteterapeuta veja em sua prática clínica um campo fértil para a investigação, e em cada investigação, uma oportunidade de honrar a beleza e a potência da transformação humana através da arte. Ao unir o rigor do método à entrega do processo criativo, consolidamos uma profissão que não apenas cura, mas que também explica e legitima sua presença no mundo como uma força indispensável para a saúde e a dignidade de todos.

REFERÊNCIAS

BETTS, D. J. A review of the art therapy assessment process. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, v. 23, n. 3, p. 122-124, 2006.

GANTT, L. The case for formal art therapy assessments. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, v. 21, n. 1, p. 18-29, 2004.

GILROY, A. Art Therapy, Research and Practice: A View from the Interior. London: Routledge, 2006.

HUET, V. Introduction to Art Therapy Research. 3. ed. New York: Routledge, 2025.
KAPITAN, Lynn. Introduction to Art Therapy Research. 3. ed. New York: Routledge, 2025.

LEEDY, P. D.; ORMROD, J. E. Practical research: Planning and design. 12. ed. New York: Pearson Education, 2021.

MALCHIODI, C. A. Art Therapy and Health Care. New York: Guilford Press, 2020.

MCNIFF, S. Art as Research: Opportunities and Challenges. Bristol: Intellect, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO MOTOR NOS ANOS INICIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GABRIELLA THIAGO DE SANTANA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância das experiências corporais e das práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar para o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais. A Educação Física escolar desempenha papel essencial no processo de formação integral do estudante, pois possibilita que as crianças vivenciem diferentes práticas corporais, explorem diversas formas de movimento e desenvolvam capacidades físicas importantes para seu crescimento e desenvolvimento. Durante os anos iniciais da escolarização, as crianças encontram-se em uma fase significativa de desenvolvimento motor, período no qual ocorre a aquisição e o aperfeiçoamento de habilidades como correr, saltar, lançar, equilibrar-se e deslocar-se no espaço. Nesse contexto, as aulas de Educação Física tornam-se fundamentais, pois proporcionam experiências que estimulam a coordenação motora, o equilíbrio, a agilidade, a lateralidade e a percepção espacial. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento motor infantil e o papel da Educação Física no contexto escolar. A partir da análise das obras consultadas, observa-se que as atividades corporais realizadas nas aulas de Educação Física contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças, além de favorecerem a interação social, o respeito às regras e o trabalho em equipe. As práticas pedagógicas que envolvem jogos, brincadeiras e atividades motoras estimulam a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo. Conclui-se, portanto, que a Educação Física escolar desempenha papel fundamental no desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo não apenas para o aprimoramento das habilidades físicas, mas também para o desenvolvimento social e para a construção de hábitos relacionados à prática de atividades físicas ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar; Desenvolvimento motor; Infância; Habilidades motoras; Ensino Fundamental.

ABSTRACT
This article aims to analyze the contribution of Physical Education to the motor development of children in the early years of Elementary School. Physical Education plays an important role in the integral development of students by providing experiences that stimulate movement and motor skills. The study is based on a qualitative bibliographic review of books and scientific articles related to motor development in childhood and the role of Physical Education in the school context. The results indicate that physical activities and motor experiences during childhood contribute to the development of coordination, balance, agility, and spatial perception. Therefore, Physical Education classes are essential for promoting motor development and encouraging healthy habits among children.

KEY-WORDS: Physical Education; Motor development; Childhood; Motor skills; Elementary school.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período da vida, os estudantes encontram-se em uma fase marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, sendo as experiências vivenciadas nesse momento determinantes para a formação de diversas habilidades que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço importante para a pro-

moção de experiências que favoreçam o desenvolvimento global dos alunos, e a Educação Física destaca-se como um componente curricular capaz de contribuir significativamente para esse processo por meio da valorização do movimento e das práticas corporais.

O desenvolvimento motor constitui um dos aspectos mais relevantes durante a infância, pois está diretamente relacionado à aquisição e ao aprimoramento das habilidades motoras fundamentais. Essas habilidades incluem movimentos básicos como correr, saltar, lançar, equilibrar-se, rolar e deslocar-se no espaço, sendo consideradas essenciais para a realização de diversas atividades físicas e esportivas ao longo da vida. O desenvolvimento dessas capacidades ocorre de forma progressiva e depende das oportunidades de prática e das experiências de movimento oferecidas às crianças em diferentes ambientes, como a família, a comunidade e, principalmente, a escola.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é influenciado por diversos fatores, entre eles as experiências motoras vivenciadas pela criança ao longo de seu crescimento. Os autores destacam que quanto maior for a variedade de estímulos e oportunidades de movimento, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das habilidades motoras. Nesse sentido, a escola assume um papel importante na oferta dessas experiências, proporcionando atividades que estimulem o movimento e contribuam para o desenvolvimento físico e motor das crianças.

Nas aulas de Educação Física, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar diferentes práticas corporais que favorecem a exploração do movimento e o desenvolvimento das capacidades motoras. Por meio de atividades como jogos, brincadeiras, circuitos motores e exercícios corporais, as crianças ampliam seu repertório motor, desenvolvendo habilidades relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio, à agilidade e à percepção espacial. Essas experiências contribuem para o aprimoramento das capacidades físicas e motoras, além de promoverem maior consciência corporal e domínio do próprio corpo.

Além dos benefícios relacionados ao desenvolvimento motor, as aulas de Educação Física também contribuem para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Durante as atividades realizadas em grupo, os estudantes interagem com os colegas, aprendem a respeitar regras, desenvolvem habilidades de cooperação e aprendem a lidar com diferentes situações presentes nas práticas corporais, como vitórias, derrotas e desafios. Essas experiências são importantes para a construção de valores sociais e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência em grupo.

De acordo com Freire (2009), a Educação Física escolar deve proporcionar experiências corporais significativas que contribuam para a formação integral do aluno. Para o autor, o movimento representa uma importante forma de expressão e aprendizagem, permitindo que as crianças explorem suas capacidades, desenvolvam autonomia e construam conhecimentos relacionados ao próprio corpo e ao ambiente em que vivem. Dessa forma, as atividades propostas nas aulas de Educação Física devem ser planejadas de maneira intencional e pedagógica, considerando as necessidades e características dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da estimulação motora durante os primeiros anos da vida escolar. A infância é considerada um período sensível para o desenvolvimento das habilidades motoras, pois é nesse momento que as crianças apresentam maior facilidade para aprender e aprimorar diferentes tipos de movimento. Quando as experiências motoras são estimuladas de maneira adequada, as crianças desenvolvem maior domínio corporal, ampliam suas capacidades físicas e apresentam melhores condições para participar de diferentes atividades físicas e esportivas ao longo da vida.

Entretanto, observa-se que muitas crianças apresentam atualmente níveis reduzidos de atividade física, resultado de mudanças nos estilos de vida e do aumento do tempo dedicado a atividades sedentárias, como o uso de dispositivos eletrônicos e a permanência prolongada em ambientes fechados. Esse cenário reforça ainda mais a importância da Educação Física no contexto escolar, uma vez que as aulas representam, muitas vezes, uma das principais oportunidades para que as crianças realizem atividades que envolvam movimento e exercício físico.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a Educação Física escolar seja valorizada como componente curricular responsável por promover experiências que contribuam para o desenvolvimento motor e para a formação integral dos estudantes. O planejamento de atividades diversificadas, que estimulem a participação ativa dos alunos e proporcionem desafios motores adequados à faixa etária, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades motoras e tornar as aulas mais atrativas e significativas para as crianças. Além disso, as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física também contribuem para a formação de hábitos relacionados à prática regular de atividades físicas, aspecto importante para a promoção da saúde e da qualidade de vida. Quando as crianças têm acesso a experiências positivas relacionadas ao movimento e ao exercício físico, aumentam-se as chances de que mantenham esses hábitos ao longo da vida, adotando um estilo de vida mais ativo e saudável.

Diante desse contexto, torna-se relevante discutir a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o papel das práticas corporais no processo de formação das habilidades motoras e na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender de que forma as experiências corporais vivenciadas nas aulas podem favorecer o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais. A partir dessa análise, pretende-se destacar a importância da Educação Física escolar como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando seu papel na promoção do movimento, na formação de hábitos saudáveis e no desenvolvimento integral das crianças no contexto educacional.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005, p. 47):

> O desenvolvimento motor é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, porém apresenta grande intensidade durante a infância. Nesse período, as crianças passam por importantes transformações relacionadas à aquisição e ao aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais, que servirão de base para a realização de movimentos mais complexos no futuro. A qualidade das experiências de movimento oferecidas nesse momento exerce grande influência sobre o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física escolar possui papel fundamental no processo de formação integral das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período no qual os estudantes vivenciam importantes mudanças relacionadas ao crescimento físico, ao desenvolvimento cognitivo e à construção das relações sociais. Nesse contexto, as experiências corporais proporcionadas pelas aulas de Educação Física tornam-se essenciais para estimular o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, contribuindo para que as crianças ampliem suas capacidades de movimento e desenvolvam maior consciência corporal.

O movimento, nesse sentido, representa um elemento central no processo de aprendizagem, pois por meio dele a criança explora o ambiente, interage com outras pessoas e constrói conhecimentos relacionados ao próprio corpo.

O desenvolvimento motor durante a infância caracteriza-se por um processo gradual de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas, que incluem movimentos como correr, saltar, lançar, rolar, equilibrar-se e deslocar-se no espaço. Essas habilidades constituem a base para a realização de movimentos mais complexos ao longo da vida, além de favorecerem a participação das crianças em diferentes atividades físicas, esportivas e recreativas. Dessa forma, o desenvolvimento motor não se limita apenas ao aspecto físico, mas também está relacionado à capacidade da criança de se adaptar ao ambiente, interagir socialmente e desenvolver autonomia em suas ações cotidianas.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física desempenham papel relevante ao proporcionar oportunidades para que os estudantes vivenciem diferentes experiências de movimento. Por meio de atividades planejadas pelo professor, como

jogos, brincadeiras, circuitos motores e exercícios corporais, as crianças têm a oportunidade de explorar suas capacidades físicas, desenvolver coordenação motora, aprimorar o equilíbrio e ampliar sua percepção espacial. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, além de favorecerem o desenvolvimento de outras capacidades físicas importantes, como agilidade, força e resistência.
Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é influenciado diretamente pelas experiências de movimento vivenciadas pelas crianças durante o processo de crescimento. Os autores destacam que quanto maior for a variedade de estímulos e oportunidades de prática oferecidas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das habilidades motoras. Dessa forma, a escola torna-se um ambiente importante para proporcionar essas experiências, principalmente por meio das aulas de Educação Física, que têm como foco o trabalho com o movimento e as práticas corporais.
Além das contribuições relacionadas ao desenvolvimento motor, as atividades realizadas nas aulas de Educação Física também favorecem o desenvolvimento social das crianças. Durante as atividades coletivas, os alunos interagem com os colegas, aprendem a respeitar regras, compartilham espaços e desenvolvem habilidades relacionadas à convivência em grupo. Essas experiências são fundamentais para a construção de valores importantes para a vida em sociedade, como respeito, cooperação, responsabilidade e trabalho em equipe.
De acordo com Freire (2009), a Educação Física escolar deve proporcionar experiências corporais que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o movimento como forma de expressão e aprendizagem. Para o autor, as atividades propostas nas aulas devem ir além da simples prática de exercícios físicos, estimulando também a reflexão, a criatividade e a interação social entre os estudantes. Dessa forma, a Educação Física assume um papel educativo importante no contexto escolar, contribuindo para a formação de indivíduos mais ativos, conscientes e participativos.
Outro aspecto relevante refere-se à importância da estimulação motora durante os primeiros anos da infância. Nesse período, as crianças apresentam grande capacidade de aprendizagem motora, sendo capazes de adquirir novas habilidades de movimento com maior facilidade. Quando estimuladas por meio de atividades diversificadas e adequadas à sua faixa etária, as crianças desenvolvem maior domínio corporal e ampliam suas capacidades físicas e motoras. Por esse motivo, torna-se fundamental que as aulas de Educação Física sejam planejadas de forma intencional e pedagógica, considerando as características e necessidades dos alunos.
As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, representam estratégias pedagógicas importantes para o desenvolvimento motor das crianças. Por meio dessas atividades, os alunos realizam diferentes tipos de movimento de forma espontânea e prazerosa, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Além disso, as práticas lúdicas despertam maior interesse e motivação por parte dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.
Outro fator importante relacionado às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física é a possibilidade de promover a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem. Ao planejar atividades diversificadas e adaptadas às diferentes realidades dos estudantes, o professor pode garantir que todos tenham oportunidades de participar das práticas corporais, respeitando as diferenças individuais e promovendo a valorização da diversidade no ambiente escolar. Dessa forma, as aulas de Educação Física contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.
Além disso, as experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física também exercem influência sobre a formação de hábitos relacionados à prática de atividades físicas. Quando as crianças têm acesso a experiências positivas relacionadas ao movimento, aumentam-se as chances de que desenvolvam uma relação mais próxima com a atividade física e mantenham esses hábitos ao longo da vida. Esse aspecto é especialmente importante no contexto atual, no qual observa-se o aumento do sedentarismo entre crianças e adolescentes.

As mudanças nos estilos de vida contemporâneos, marcadas pelo aumento do uso de tecnologias e pela redução das oportunidades de brincar em ambientes abertos, têm contribuído para a diminuição das experiências motoras das crianças. Nesse cenário, a Educação Física escolar torna-se ainda mais importante, pois representa um espaço no qual os estudantes podem realizar atividades que envolvem movimento, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras.

Dessa forma, observa-se que a Educação Física desempenha papel essencial no processo de desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das experiências corporais proporcionadas nas aulas, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes formas de movimento, desenvolver habilidades motoras fundamentais e ampliar suas capacidades físicas. Além disso, as atividades realizadas nesse contexto também favorecem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes, contribuindo para a formação integral do indivíduo.

Portanto, torna-se fundamental que os professores de Educação Física planejem suas aulas de forma a valorizar o movimento e proporcionar experiências corporais significativas para os alunos. A utilização de atividades diversificadas, que estimulem a participação ativa dos estudantes e promovam desafios motores adequados à faixa etária, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento motor das crianças e para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais significativos no contexto escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo analisar e compreender determinado tema a partir de estudos e produções acadêmicas já publicados, permitindo ao pesquisador reunir diferentes contribuições teóricas relacionadas ao assunto investigado. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento motor infantil e compreender a contribuição da Educação Física escolar nesse processo.

Para a realização da pesquisa foram utilizados livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam temas relacionados à Educação Física escolar, ao desenvolvimento motor e à importância das práticas corporais durante a infância. As fontes utilizadas foram selecionadas com base na relevância para o tema estudado e na contribuição teórica apresentada pelos autores no campo da Educação Física e do desenvolvimento infantil.

Entre os principais autores utilizados na fundamentação teórica destacam-se Gallahue e Ozmun, Freire e outros pesquisadores que discutem o papel da Educação Física no contexto educacional e sua relação com o desenvolvimento das habilidades motoras. As obras desses autores apresentam importantes contribuições sobre as experiências de movimento na infância e a importância da estimulação motora durante os anos iniciais da escolarização.

A coleta das informações foi realizada por meio da leitura, análise e interpretação das obras selecionadas, buscando identificar os principais conceitos e discussões relacionados ao desenvolvimento motor e às práticas corporais no ambiente escolar. Durante esse processo, foram selecionados trechos e ideias relevantes que contribuíram para a construção da fundamentação teórica do estudo.

Após a análise das fontes consultadas, foi realizada a organização das informações com o objetivo de relacionar as contribuições teóricas encontradas com o tema proposto no presente artigo. Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira as experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada permitiu reunir diferentes perspectivas teóricas sobre o tema, possibilitando uma análise mais ampla sobre a importância da Educação Física escolar no desenvolvimento das habilidades motoras durante a infância. A partir dessa análise, foi possível identificar que as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física representam importantes estratégias pedagógicas para estimular o movimento e favorecer

o desenvolvimento integral das crianças no contexto escolar.

RESULTADOS

A análise da literatura consultada permitiu identificar que a Educação Física escolar exerce influência significativa no desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos analisados apontam que as experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar, equilibrar-se e deslocar-se no espaço. Essas habilidades são consideradas essenciais para o desenvolvimento físico e motor das crianças, pois constituem a base para a realização de diferentes movimentos e atividades físicas ao longo da vida.

Os resultados também indicam que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física favorecem o desenvolvimento de capacidades físicas importantes, como coordenação motora, agilidade, equilíbrio e percepção espacial. As práticas corporais desenvolvidas no ambiente escolar possibilitam que as crianças explorem diferentes formas de movimento, ampliando seu repertório motor e desenvolvendo maior consciência corporal.

Além disso, observou-se que as atividades motoras realizadas nas aulas de Educação Física contribuem para aumentar o interesse e a participação dos alunos nas atividades escolares. As práticas que envolvem jogos, brincadeiras e exercícios motores estimulam a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Dessa forma, os resultados evidenciam que a Educação Física representa um importante espaço para o desenvolvimento das habilidades motoras e para a promoção de experiências corporais durante a infância.

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados reforçam a importância da Educação Física no contexto escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura analisada demonstra que as experiências corporais vivenciadas durante a infância exercem grande influência na formação das habilidades motoras fundamentais, destacando o papel da escola como espaço importante para a estimulação dessas capacidades.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor está diretamente relacionado às experiências de movimento oferecidas às crianças ao longo de seu crescimento. Nesse sentido, as aulas de Educação Física tornam-se essenciais para proporcionar oportunidades de prática e exploração do movimento, contribuindo para o aprimoramento das capacidades físicas e motoras.

Além disso, as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física também favorecem o desenvolvimento social dos estudantes, uma vez que as atividades propostas estimulam a interação entre os alunos, o respeito às regras e o trabalho em equipe. Conforme destaca Freire (2009), a Educação Física escolar deve promover experiências que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o movimento como forma de expressão, aprendizagem e interação social.

Dessa forma, a análise dos dados presentes na literatura confirma que a Educação Física desempenha papel fundamental no desenvolvimento motor das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais ativos e conscientes da importância da prática de atividades físicas. Portanto, torna-se necessário que as aulas sejam planejadas de forma intencional e pedagógica, garantindo que os estudantes tenham acesso a experiências corporais diversificadas e significativas no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada neste estudo, foi possível compreender a relevância da Educação Física no processo de desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências corporais proporcionadas nas aulas representam oportunidades importantes para que os estudantes explorem diferentes formas de movimento, desenvolvam habilidades motoras fundamentais e ampliem suas capacidades físicas. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume um papel essencial no processo de formação integral dos alunos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico, mas também

para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Observou-se, ao longo da pesquisa, que o desenvolvimento motor durante a infância está diretamente relacionado às experiências de movimento vivenciadas pelas crianças. As atividades realizadas nas aulas de Educação Física, como jogos, brincadeiras e exercícios motores, possibilitam que os alunos pratiquem diferentes movimentos, desenvolvendo coordenação motora, equilíbrio, agilidade e percepção espacial. Essas habilidades são consideradas fundamentais para o desenvolvimento físico e motor, além de contribuírem para a autonomia e para a participação ativa das crianças em diferentes atividades ao longo da vida.

Além das contribuições relacionadas ao desenvolvimento motor, as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física também favorecem a interação social entre os estudantes. Durante as atividades coletivas, os alunos aprendem a respeitar regras, compartilhar espaços e trabalhar em equipe, desenvolvendo valores importantes para a convivência em sociedade. Dessa forma, a Educação Física escolar contribui para a formação de indivíduos mais participativos, cooperativos e conscientes da importância do respeito e da convivência com os outros.

Outro aspecto importante evidenciado neste estudo refere-se à necessidade de planejamento pedagógico por parte do professor de Educação Física. Para que as aulas contribuam efetivamente para o desenvolvimento motor das crianças, é fundamental que as atividades sejam organizadas de forma intencional, considerando a faixa etária, as características e as necessidades dos alunos. A utilização de atividades diversificadas, que estimulem o movimento e a participação ativa dos estudantes, pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos e contribuir para o desenvolvimento das capacidades motoras.

Além disso, destaca-se a importância da Educação Física como espaço de promoção da saúde e de incentivo à prática de atividades físicas desde a infância. As experiências positivas relacionadas ao movimento podem contribuir para que as crianças desenvolvam hábitos saudáveis e mantenham uma relação mais próxima com a atividade física ao longo da vida. Nesse sentido, as aulas de Educação Física tornam-se fundamentais para estimular um estilo de vida mais ativo e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

Diante disso, conclui-se que a Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo responsável por proporcionar experiências corporais que contribuem para o crescimento físico, para o desenvolvimento das habilidades motoras e para a formação integral dos alunos. Portanto, torna-se essencial valorizar a presença da Educação Física no currículo escolar, reconhecendo sua importância no processo educativo e no desenvolvimento global das crianças.

REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGOGICO

GLAUBER EDUARDO GOMES

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo, as atividades lúdicas e o estimulo ao desenvolvimento do aluno. Os jogos, as atividades para exercitar a habilidade mental e a imaginação, as brincadeiras tipo desafios, as brincadeiras de rua, ou seja, toda a atividade lúdica agrada, entretém, prende a atenção, entusiasma e ensina com maior eficiência, porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo. Em um jogo a carga informativa pode ser significantemente maior, os apelos sensoriais podem ser multiplicados e isso faz com que a atenção e o interesse do aluno sejam mantidos, promovendo a retenção da informação e facilitando a aprendizagem. Portanto, toda a atividade que incorporar a ludicidade pode se tornar um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdicas,brincadeiras, jogos, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem serve como estímulo para o desenvolvimento do aluno e faz com que ele aprenda o valor do grupo. Por meio do lúdico, o aluno realiza aprendizagem e torna-se um agente transformador encontrando uma forma de representar o seu contexto. É o vinculo que une a vontade e o prazer durante a atividade.

Os jogos educacionais se caracterizam por estimular a imaginação infantil, auxiliar no processo de integração grupal, liberar a emoção infantil, facilitar a construção do conhecimento e auxiliar na aquisição da autoestima.

Os jogos consistem em uma assimilação funcional, no exercício das ações individuais já aprendidas, um sentimento de prazer pela ação lúdica e domínio sobre as ações. O jogo de regras marca o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem ao jogo adulto, que é a atividade lúdica do ser socializado, possibilitando desencadear os mecanismos cognitivos de equilibração e é também um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A Escola deve enfatizar o jogo, as situações-problemas, os desafios e conflitos. Essas práticas devem ser frequentes nas salas de aula, pois, por meio do jogo, a criança sente uma razão intrínseca para exercitar sua inteligência e capacidade.

As crianças podem reforçar conteúdos vistos em aula de uma maneira atraente e gratificante. O jogo na perspetiva construtivista constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo.

Os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento. Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem fazendo os alunos adquirem iniciativa e autoconfiança

Por meio do brinquedo a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Os jogos educacionais oferecem um mecanismo alternativo de aprendizagem e ganham popularidade nas escolas. Eles devem ser usados adequadamente pelos professores como um poderoso motivador para o início do processo de aprendizagem, estimulando as relações cognitivas como o desenvolvimento da inteligência, as relações afetivas, verbais, psicomotoras e sociais. Os jogos provocam uma reação ativa, crítica e criativa dos educandos, socializando o conhecimento. O aluno é diferenciado e valorizado como pessoa. Os aspectos afetivos são determinantes na construção da personalidade e eles se revelam de forma explícita no jogo.

Considerando que a repetição é uma condição básica para a aprendizagem o

projeto de um jogo deve prever a motivação para que o aluno retorne ao jogo várias vezes. Jogos muito fáceis ou usados de forma ineficaz são descartados rapidamente.
Para atrair o aluno o jogo deve ser lúdico, ou seja, deve ensinar e divertir ao mesmo tempo incorporando a diversão para estimular a aprendizagem de conteúdos e habilidades por meio do entretenimento.
Ainda temos a interferência das tecnologias. As atividades lúdicas por meio das tecnologias digitais têm provocado profundas transformações na realidade social, o que impõem novas exigências também para o processo educacional e podem auxiliar com propostas criativas e emancipatórias. Não há como negar a presença dos recursos tecnológicos no dia a dia e se associados ao processo lúdico permitem trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida. As atividades digitais, entre elas, o jogo, se constituem ferramentas que bem utilizadas ensinam enquanto divertem.
Os jogos educacionais computadorizados são softwares que apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. Nesses jogos a abordagem pedagógica adotada utiliza a exploração livre e o lúdico e como consequência estimula o aprendiz. Os jogos digitais auxiliam na construção da autoconfiança e podem incrementar a motivação no contexto da aprendizagem. A atividade de jogar é uma alternativa de realização pessoal que possibilita a expressão de sentimentos, de emoção e propicia a aprendizagem de comportamentos adequados e adaptativos.
A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão, ao conhecimento e à socialização é por meio dos jogos. O jogo por meio do lúdico pode ser desafiador e sempre vai gerar uma aprendizagem que se prolonga fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano e acontece de forma interessante e prazerosa.
Jogando a criança, o jovem ou mesmo o adulto sempre aprende algo, sejam habilidades, valores ou atitudes, portanto, pode-se dizer que todo jogo ensina algo. Isso não significa que tudo que o jogo ensina é bom.
O uso das ferramentas computacionais, de forma lúdica propicia flexibilidade e criatividade fazendo o aluno explorar, pesquisar, encorajando o pensamento criativo, ampliando o universo, saciando a curiosidade, alimentando a imaginação e estimulando a intuição, e tudo isso contribui para o aprendizado.

LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGOGICO

Os jogos interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade. A Multimídia interativa pode ajudar nesse processo possibilitando a criação de jogos com uma prática pedagógica implícita que propiciam resultados pedagógicos importantes. O uso das ferramentas computacionais, de forma lúdica propicia flexibilidade e criatividade fazendo o aluno explorar, pesquisar, encorajando o pensamento criativo, ampliando o universo, saciando a curiosidade, alimentando a imaginação e estimulando a intuição, e tudo isso contribui para o aprendizado.
O tempo destinado à brincadeira dentro do ambiente escolar tem se tornado restrito. Com o passar do tempo, a entrada da criança na escola está sendo cada vez mais cedo. A instituição escolar, por sua vez, valoriza o aceleramento de seus programas e da objetividade de seus currículos. Assim, o brincar, um momento tão importante para o desenvolvimento da criança, muitas vezes, é deixado de lado, quando se sobra tempo, as crianças brincam. Agindo deste modo, encurtam a infância, e as crianças são transformadas em adultos precocemente.
Quanto mais cedo a criança entra nesse universo adulto, em situações rigidamente estruturadas e conduzidas, menos oportunidade ela terá de se autoconhecer, encontrar seu jeito de ser, sua vocação, sua afetividade, pois a todo o momento há alguém para lhe determinar o que fazer, e como deverá agir. Desta forma, sua espontaneidade fica com-

prometida pela necessidade de cumprir tarefas predeterminadas, as quais fazem parte do mundo adulto
É necessário um espaço para os jogos e brincadeiras no ambiente escolar, porque possibilitam que a criança se expresse, descarregue suas energias, e agressividades, interaja com outras crianças, enfim se desenvolva, aprenda.
O jogo não é um simples ato de brincar. Ele permita que a criança se comunica com o mundo e se expresse. O brincar é indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança.
O brinquedo, além de favorecer o desenvolvimento, estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona aprendizagem, elaboração da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção. É um convite ao brincar, facilita e enriquece a brincadeira, proporcionando desafios e motivação. Ao explorar um brinquedo, a criança amplia sua imaginação e habilidades.
Enriquece seu mundo interior comunica-se mais e participa cada vez mais do mundo que a cerca.
Ao estudarmos um jogo, uma brincadeira ou um brinquedo, podemos observar o comportamento das crianças durante o ato lúdico. Quanto às atividades físicas e mentais envolvidas no jogo, podemos analisar as características de sociabilidade, as atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores. Também podem ser observados os objetos utilizados pelas crianças, no caso os brinquedos.
Ao participar de dramatizações, a criança coloca-se no papel de outra pessoa, assim, vivendo outras personagens, aumentará sua compreensão sobre os relacionamentos humanos.
Desta forma, constatamos a importância de momentos em que as crianças possam se expressar por meio das brincadeiras nos espaços escolares. Este é um fator muito importante numa sala de aula, se aplicado corretamente, já que jogo livre não é deixar que se faça o que quiser, mas sim um espaço propício de ludicidade, em que o professor sem interferir diretamente, analisará o comportamento das crianças e mediante as informações obtidas, realizará intervenções, as quais, auxiliarão no desenvolvimento físico, intelectual e social da criança proporcionando possíveis superações de dificuldades.
Por meio do brincar, a criança começa a entender como as coisas funcionam. Brincando a criança desenvolve seu senso de companheirismo; ao participar de um jogo com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, ela aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória.
A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança, por meio dela podemos perceber as suas emoções, a forma como interage com as outras crianças, seu desempenho físico e motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral. Enfim, analisando bem as brincadeiras de uma criança podemos conhecê-la melhor, pois mediante o jogo a criança se expressa, se comunica com o mundo.
Brincando a criança alimenta sua vida interior, liberando assim sua capacidade de criar e reinventar o mundo. O brincar possibilita à criança diferenciar o seu mundo interior (fantasias, desejos e imaginações) do seu exterior. Cada criança expressa seu desejo, fantasias, vontades e conflitos. Imaginando e fantasiando, as crianças irão vivenciar os desafios, instigará a sua curiosidade para aprender e será mais criativa.
O processo de educação infantil no Brasil, correspondente a creches e pré- escolas. Esta modalidade escolar passou a integrar a educação básica brasileira a partir de 1996, quando a Lei nº 9394/96 Lei de diretrizes e bases da educação – LDB, entra em vigor. Após dez anos, em fevereiro de 2006, a lei 11.274 é implementada trazendo algumas alterações a serem feitas na LDB, no que diz respeito à educação básica e aos seus níveis de ensino.
De acordo com a nova lei, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, não caberia mais a educação infantil atender às crianças com seis anos de idade, estas devem ser inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma a educação infantil seria composta pelas creches, responsáveis pelas crianças de até 3 anos e a pela pré-escola que atuaria com as crianças de 4 e 5 anos.
Como o próprio nome da modalidade já diz claramente, a educação infantil tem como centro do seu trabalho as crianças. Relembrando que brincar é algo que faz

parte da natureza humana e que é um direito da criança como consta no Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que define o brincar como um dos direitos de liberdade da criança.
Levando em consideração que uma parte do seu dia a criança está na escola, para que esse seu direito seja garantido a escola é um dos ambientes a brincadeira também deve acontecer. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz em seu texto diversos fatores que devem ser contemplados por uma escola de educação infantil e o brincar esta entre eles.
As escolas de educação infantil podem ser vistas como um local que favorece o desenvolvimento infantil em seus diversos sentidos, e o referencial da Educação Infantil ao contemplar a brincadeira como uma das questões presentes durante a vivência para as crianças que fazem parte deste universo, já apontam a importância dessa ação para o desenvolvimento e para o aprendizado da criança.
Esse espaço para o brincar dentro da escola através da inclusão do lúdico nas propostas pedagógicas, possibilitam o desenvolvimento infantil, sobretudo, quando se trata da questão do imaginário, da aquisição dos símbolos quando a criança faz associações e recria quando brinca proporcionando novas vivências e por consequência desenvolvimento.
Ao observarmos uma criança numa idade que compreende ao período escolar da educação infantil realizando algum tipo de atividade, é perceptível que o brincar é ação constante em suas atitudes. A utilização do brinquedo com a finalidade pedagógica na educação infantil é importante para pensar na relevância existente na utilização desses materiais no processo de desenvolvimento da criança e também de sua aprendizagem. Quando se trata de crianças no nível pré-escolar, o fato de que elas aprendem de modo intuitivo durante os processos de interação com as ações que acontecem ao seu redor e o brinquedo pode interferir de forma positiva no momento dessa aprendizagem. Como afirma Kishimoto:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriomotoras (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2009, p.39).

Também é importante perceber que além da brincadeira educativa direcionada, o aprendizado também existe quando acontece a brincadeira livre aquela em que a criança decide o início, o andamento e as regras, este tipo de brincadeira pode acontecer fora ou dentro da sala de aula.
Este brincar que Kishimoto denomina como "dotado de natureza livre" também contribui para o processo de desenvolvimento da criança.
Quando se utiliza um brinquedo numa classe de educação infantil ele pode possibilitar inúmeras aprendizagens, inclusive outras muitas além da qual ele foi direcionado e isso varia de criança para criança. O fato é que apesar de poder proporcionar uma riqueza de situações de aprendizagem, não é possível ter certeza de que de que a construção do conhecimento projetada pelo professor, quando decidiu fazer a utilização deste jogo, será realizada pela criança.
Fazer o uso de jogos, por contar com uma motivação interna da criança, acaba por potencializar o trabalho pedagógico que se deseja fazer e também estimula o desenvolvimento da criança, contribuindo para que ocorra uma aprendizagem prazerosa.
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, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.
O profissional envolvido com jogos e brincadeiras no ambiente escolar, deve estar preparado não apenas para atuar como animador, mas também como observador e investigador das relações e acontecimentos que ocorrem na escola. Para uma tarefa desta dimensão social, o indivíduo necessita de uma formação sólida, fundamentada em três pilares formação teórica, pedagógica e pessoal. Deste modo, é preciso que o educador,

além da prática tenha também uma base teórica para que possa se sustentar na aplicação do lúdico pois na prática pedagógica é sempre importante utilizar um recurso didático com uma explicação científica comprovando sua eficácia empírica.
O sentido de formação profissional implica em "entender a aprendizagem numa perspetiva interdisciplinar e como um processo contínuo que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações". Requer também redimensionamento dos conceitos que alicerçam tal possibilidade de busca na compreensão de novas ideias e valores.
A formação lúdica de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.
O professor é a peça chave desse processo, e deve ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de ele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa.
Desse modo, Nóvoa (1991, p. 34) evidencia:

Não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

Sob essa perspetiva, o jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como importante instrumento no processo educacional, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Assim, ao incluir no planejamento uma atividade lúdica, o professor deve antes adequar o tipo de jogo ao seu público e ao conteúdo a ser trabalhado, para que os resultados venham ser satisfatórios e os objetivos alcançados.
A Educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam à sua causa. Pensar em Educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências. A esse respeito, no processo da Educação, o papel do educador é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, media a construção do conhecimento.
Desse modo, devem-se selecionar materiais adequados, o professor precisa estar atento à idade e as necessidades de seus alunos para selecionar e deixar a disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Outra função do professor é permitir a repetição de jogos.
O educador é mediador, possibilitando, assim, a aprendizagem de maneira criativa e social possível. Para que o ensino seja possível é necessário que o aluno e o educador estejam engajados, o educador deve ser o mediador/ facilitador do processo ensino-aprendizagem infantil.
Apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela. Para isso, é preciso sintetizar algumas funções do educador frente ao lúdico. Providenciando um ambiente adequado para o jogo infantil, a criação de espaços e tempo para os jogos é uma das tarefas mais importantes para o professor. Cabe-lhe organizar espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogo, por exemplo, as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aqueles que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.
Destaca- se que enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças é outra função do educador, uma observação atenta pode indicar os professores que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida introduzindo novos personagens ou novas situações que torne o jogo mais rico e

interessante para as crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço.
Ao se referir a jogos, acrescenta: o jogo se apresenta para a criança como uma atividade dinâmica, no sentido de satisfazer uma necessidade. Assim, ao se observar o comportamento de uma criança jogando/brincando, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de resolver os mais variados problemas, sem tirar o seu sentido lúdico.
É importante mencionar também que o brinquedo, enquanto uma técnica lúdica a ser utilizada na prática pedagógica da Educação Infantil, supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização. A esse respeito, Vygotski, (1998, p. 38) "o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade".
Por meio dos brinquedos, as crianças vivenciam determinadas situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. Alguns exemplos de brinquedos mais utilizados são: a boneca, monta-monta, quebra-cabeça, entre outros.
Portanto, em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de carácter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.
A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida. A partir daí, o jogo passa a ser uma ferramenta ideal para a aprendizagem. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual. O ato de brincar vai evoluindo com o passar do tempo, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme a necessidade de cada criança e também com os valores da sociedade na qual está inserida.
O ato de brincar é um ato característico da infância e afirmam que a infância não existe sem o brincar, o brincar é inato. A criança tem como objetivo a própria ação do brincar (fazer), não importando o resultado que este fazer proporciona. O brincar é algo livre e, em função deste aspecto não há modos prontos de agir ou operar durante a brincadeira.
Além disso, Vygostsky (1998) afirma que o brincar é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento humano. No brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Embora aparentemente expresse apenas o que mais gosta, a criança quando brinca, aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói.

CONCLUSÃO

Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiada de interação específica e fundamental que garante a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história.
Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre o pensamento (teoria) e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando o jogos e as brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem, usando-o apenas em alguns momentos e de maneira limitada, fazendo uma separação rígida entre prazer e conhecimento para que haja o processo de aprendizado.
Vale considerar que a inclusão da ludicidade no planejamento escolar e nas atividades desenvolvidas na sala de aula, acarreta a propagação de uma educação flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo o processo educativo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado do educando e sua inserção

no meio social do qual faz parte. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.
A escola, como sendo um ambiente social, deverá ser para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem signifi-i cativa e flexivel
Com isso, os educadores, enquanto mediadores do conhecimento, devem oportunizar o crescimento da criança de acordo com seu nível de desenvolvimento, oferecendo um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, um ambiente enriquecedor de imaginação, onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione prazer no ato de aprender e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.É importante ressaltar que o professor deve desenvolver atividades lúdicas na sala de aula não como meras brincadeiras, mas como uma possibilidade de promoção do ensino aprendizagem, também como uma atividade de entretenimento, sem relação obrigatória com a aprendizagem significativa para o aluno.
Além disso, os professores que participaram da pesquisa sabem e tem consciência acerca da importância da inclusão do lúdico no desenvolvimento da prática pedagógica, porém, por alguns motivos, entre eles: a falta de materiais e à própria formação não o faz.
Quanto ao universo lúdico, os estudos realizados referentes a esse tema tão rico e importante para a vida infantil, nos proporcionaram a compreensão de sua grande importância no desenvolvimento da criança.
No ato do brincar a criança entra em contato com a realidade externa, começa então, a estabelecer vínculos e passa a interagir com o mundo. Assim, inicia-se o conhecimento do mundo e consequentemente de si própria, gerando o autoconhecimento.
O bebê ao entrar em contato com o mundo passa a senti-lo, compreendê-lo e transformá-lo, desta forma, se dá a interação com o mundo. Pois na medida em que interage com esse mundo estabelece relações com ele.
Na fase do faz-de-conta a brincadeira é essencial, pois ao brincar, a criança expressa seus sentimentos e busca superá--los durante a brincadeira.
Portanto, um simples ato de brincadeira fornece possibilidades de melhor compreensão da criança.
O brinquedo é um instrumento de exploração, desenvolvimento da capacidade motora, cognitiva emocional, sensorial e social da criança.
Ao brincar, a criança expressa seus sentimentos. Mediante seu envolvimento ela exterioriza suas emoções. Assim, ao sofrer alguma coisa em sua vida transporta para sua brincadeira a fim de quer resolvê-la.
Ao brincar com outra criança desenvolve seu processo de socialização, na medida em que passa a ter que aceitar regras, para estar no grupo. Desenvolve habilidade que os adultos tanto cobram delas e nem percebem que nesse momento estão sendo trabalhados. No ato do brincar a criança aprende, pois sempre há algo novo para se aprender em um jogo; se socializa, pois na maioria das vezes estão interagindo entre si, o que promove a socialização. Desta forma ela estará se desenvolvendo.
A criança em seu processo de formação necessita imitar e escolher modelos para seguir, contudo também necessita expressar-se, ser ouvida e em tendida, tendo seu ponto de vista considerado é que vai desenvolver-se. Ela necessita ser reconhecida como uma pessoa que possui limitações sim, mas também, potencialidades, todos nós possuímos limitações. Somente assim, ao ter um espaço para guiá-la ao mesmo tempo em que lhe permite interagir com ele é que a criança criará autonomia.
As brincadeiras tradicionais ampliam as áreas de contato humano. Por meio delas as crianças aprendem de forma mais simples e divertida as vantagens e significados das atividades em grupos, experimentam diversos papéis sociais.
É por meio dos jogos ou das brincadeiras que as crianças, além de aprender, adquirem uma experiência social de completa significação para o desenvolvimen-

to de sua personalidade e constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças. Assim, esse estudo trará contribuições significativas para pais, professores e para crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas,1992.

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso no dia 09 de setembro de 2011.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

ARIÈS, P. Historia social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BROUGÉRE, Gilles. Jogo e Educação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Alegre:Artes Médicas, 1998.

FRIEDMANN, A. A Importância de Brincar. Diário do Grande ABC, 26 de setembro de 2003, Santo André, SP.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. IN: FRIEDMANN, Adriana [et al.]. 4. ed., São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998, p. 27-35.

MIRANDA, Simão de. Do Fascínio do Jogo a Alegria de Aprender nas Séries Iniciais.1ªed.São Paulo: Papirus,2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993..

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

ROSA, Sanny S.da. Brincar, Conhecer, Ensinar. 3 ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.

REGO, T. C. Vygotsky. Petrópolis: RJ. Vozes, 1998

SILVA, Paulo Sérgio. Jogar e Aprender: contribuições psicológicas ao método lúdico-pedagógico. São Paulo: Expressão e Arte Editora. 1 ed., 2007.

TEIXEIRA, C. E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995.

ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DAS PATOLOGIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

GLÍCIA SILVA DE MOURA

RESUMO
Este artigo apresenta os principais aspectos conceituais, características clínicas e implicações das patologias da aquisição de linguagem, abordando os quadros mais frequentes e suas repercussões, a aquisição da linguagem é um processo fundamental do desenvolvimento humano, que envolve fatores biológicos, cognitivos, sociais e culturais. A identificação precoce das patologias da linguagem é essencial para garantir intervenções mais eficazes. Quanto mais cedo as dificuldades são identificadas, maiores são as possibilidades de promover avanços no desenvolvimento da criança. Entretanto, algumas crianças apresentam dificuldades significativas nesse processo, caracterizadas como patologias ou transtornos da linguagem. Este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos e características das patologias relacionadas à aquisição da linguagem, abordando suas causas, manifestações e impactos no desenvolvimento infantil e escolar. A compreensão dessas alterações é essencial para a identificação precoce e para a implementação de estratégias de intervenção adequadas por profissionais da educação e da saúde. São discutidos transtornos como o atraso de linguagem, o transtorno do desenvolvimento da linguagem, a dislexia e as alterações associadas ao transtorno do espectro autista.

PALAVRAS CHAVES: linguagem - patologias da linguagem - aquisição de linguagem - aspectos cognitivos

INTRODUÇÃO:

A aquisição da linguagem é um processo complexo que envolve a integração de fatores biológicos, cognitivos, sociais e emocionais. Desde os primeiros balbucios até a construção de frases complexas, a criança percorre etapas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. No entanto, algumas crianças apresentam dificuldades significativas nesse percurso, caracterizando as chamadas patologias da aquisição da linguagem.
A identificação dessas dificuldades permite um acompanhamento adequado, favorecendo o desenvolvimento comunicativo e a inclusão escolar da criança. Quando ocorrem alterações significativas nesse processo, podem surgir as chamadas patologias da aquisição de linguagem. Essas condições afetam a capacidade da criança de compreender e/ou expressar a linguagem de maneira adequada para sua faixa etária, interferindo no desempenho escolar, na socialização e no desenvolvimento global.
Essas alterações podem comprometer a compreensão, a expressão ou ambos os aspectos da linguagem, impactando diretamente o desempenho escolar, as relações sociais e o desenvolvimento emocional.
A linguagem é uma das principais formas de comunicação humana e desempenha papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Durante os primeiros anos de vida, ocorre um processo intenso de aquisição da linguagem, no qual a criança aprende a compreender e produzir sons, palavras e estruturas linguísticas.
Algumas crianças apresentam dificuldades nesse processo, caracterizando alterações ou patologias na aquisição da linguagem. Essas dificuldades podem se manifestar de diferentes formas, como atraso no início da fala, dificuldades na compreensão, problemas na articulação de sons ou limitações no uso da linguagem para comunicação.
Essas alterações podem ter diversas causas, incluindo fatores genéticos, neurológicos, ambientais e cognitivos. A identificação precoce dessas dificuldades é fundamental para possibilitar intervenções adequadas e minimizar os impactos no desenvolvimento da criança.

DESENVOLVIMENTO:

Algumas crianças começam a falar as primeiras palavras entre o primeiro e o segundo ano de vida e outras demoram a falar, falam claramente e outras parecem falar outra língua. A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem.

PATOLOGIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Neste contexto, compreender os aspectos e características das patologias na aquisição da linguagem torna-se essencial para profissionais da educação, da saúde e para as famílias, contribuindo para a promoção de um desenvolvimento mais saudável e inclusivo.
Para compreender as patologias, é essencial considerar o desenvolvimento típico. De forma geral:
0–2 anos: balbucio, primeiras palavras, compreensão de ordens simples.
2–3 anos: ampliação do vocabulário e início da combinação de palavras.
3–5 anos: formação de frases mais complexas e aprimoramento da articulação.
Após os 6 anos: consolidação da linguagem oral e desenvolvimento da linguagem escrita.
Quando há atrasos persistentes ou desvios qualitativos nesse processo, pode-se suspeitar de um transtorno.
Para compreender as patologias da linguagem, é necessário inicialmente entender como ocorre o desenvolvimento típico da linguagem infantil. O desenvolvimento linguístico acontece de forma gradual e está relacionado ao amadurecimento do sistema nervoso, às experiências sociais e às interações com o ambiente.
Nos primeiros meses de vida, os bebês começam a produzir sons simples, conhecidos como balbucio. Com o passar do tempo, passam a reconhecer palavras e compreender comandos simples. Por volta de um ano de idade, muitas crianças começam a produzir suas primeiras palavras.
Entre dois e três anos, ocorre uma rápida expansão do vocabulário e o início da formação de frases simples. Progressivamente, a criança passa a utilizar estruturas gramaticais mais complexas e a ampliar suas habilidades comunicativas.
Esse processo, no entanto, pode variar entre as crianças. Diferenças individuais são esperadas, mas quando os atrasos são significativos ou persistentes, podem indicar a presença de algum transtorno da linguagem.

PATOLOGIAS DA LINGUAGEM

Para compreender as patologias da linguagem, é essencial conhecer, ainda que de forma sintética, o desenvolvimento típico.

Entre 0 e 2 anos, a criança passa por etapas como:
Balbucio (por volta dos 6 meses);
Primeiras palavras (entre 12 e 18 meses);
Combinação de duas palavras (por volta dos 2 anos).

Dos 2 aos 5 anos, ocorre rápida expansão do vocabulário e da complexidade sintática. A criança desenvolve:
Estruturas gramaticais mais complexas;
Uso adequado de pronomes e tempos verbais;
Compreensão de narrativas simples.
Qualquer atraso significativo ou padrão atípico persistente pode indicar a presença de uma patologia da aquisição de linguagem.

TRANSTORNOS DE LINGUAGEM E A CRIANÇA

Há transtornos que acometem a criança e causam atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem (ZORZI, 2008). Nesta fase deve-se ter a clareza de entender que várias características fazem parte da evolução. Deve-se ficar atento quando elas se tornam persistentes e passam a atrapalhar alguma área do desenvolvimento. Normalmente, nem todas as características estão presentes em todas as crianças (RIBEIRO, 2009)
O Atraso Simples é encontrado em crianças que apresentam defasagem no desenvolvimento da linguagem; essas crianças demoram a falar e parecem imaturas. Esse atraso pode ser ocasionado por dores de ouvido e complicações respiratórias no período da aquisição da linguagem e/ou estímulos inadequados para o desenvolvimento da mesma (ZORZI, 2008). Seu padrão de linguagem é compatível com crianças mais novas (menor idade cronológica), mas seguindo a mesma ordem de aquisição. Algumas características: frases simples, mas sem alteração na ordem das palavras, podem combinar sílabas de fonemas diferentes, vocabulário reduzido por falta de experiência, trocas na fala, boa compreensão.

O DESVIO FONOLÓGICO

O Desvio Fonológico caracteriza crianças com idade igual ou superior a 4 anos, aproximadamente e que apresentam alteração no desenvolvimento da fala em

diferentes graus. Os desvios na fala não se limitam a alterações na força ou mobilidade dos órgãos responsáveis pela fala, mas são decorrentes de dificuldades na aquisição das consoantes da sua língua materna (HAGE, 2004).
O nome Desvio Fonológico tem origem na dificuldade de formação desse arquivo de sons pelo cérebro (sistema fonológico) e irá se caracterizar por trocas na fala inesperada para sua idade e tipo de estímulo recebido durante o seu desenvolvimento (HAGE, 2004). As trocas mais frequentes são:

S por CH, como chapo ao invés de sapo; R por L, balata ao invés de barata; V por F, faso ao invés de vaso;. Z por S, sebra ao invés de zebra; alterações na ordem das sílabas ou nos sons das palavras: mânica (máquina), tonado (tornado), fala ininteligível.

O Distúrbio Específico da Linguagem (DEL), que parece acometer cerca de 3 a 10% da população e atinge em maior número meninos do que meninas. O DEL refere-se a crianças que apresentam dificuldade em adquirir e desenvolver habilidades da linguagem na ausência da deficiência mental, déficits físicos e sensoriais, distúrbio emocional importante, fatores ambientais e prejudiciais e lesão. (ZORZI, 2008). Elas apresentam uma visível discrepância entre o desenvolvimento global e o desenvolvimento de linguagem, mas a comunicação não-verbal costuma estar intacta.
Segundo (ZORZI, 2008, p.98) podemos encontrar na fala de parte destas crianças (já que existem variações do problema): Pouca memória para uma sequência de sons, por isso, tende a falar em primeiro momento, basicamente monossílabos, dificuldade no planejamento motor da produção dos fonemas, vocabulário reduzido, trocas na fala, dificuldades na compreensão (ou não).
Fluência -Há vários transtornos de Fluência como:

Gagueira do desenvolvimento – É considerada um Transtorno de Fluência, caracterizado por repetições de sílabas ou sons, prolongamentos, bloqueios, interjeições de sons e uso de expressões como "éh", "ãh", marcadores discursivos: "tipo assim", "aí". Acomete 5% da população (MERÇON, 2007)

A maior parte dos casos se inicia paralela à aquisição da linguagem e do desenvolvimento neuropsicomotor, entre 2 e 4 anos. No entanto, nessa fase gaguejar pode ser comum (gagueira fisiológica), mas a criança supera rapidamente. Sinais de risco seria o fato de perdurar ou de mostrar sinais muito intensos. A gagueira é involuntária, não é possível controlar a sua ocorrência, e é de suma importância não chamar a atenção da criança para os momentos de gagueira, não a forçar a falar, nem a constranger. (MERÇOM, 2007)
TAQUIFEMIA -as principais características são: a velocidade de fala rápida que compromete o entendimento da mensagem, hesitações e disfluências, e uma irregularidade, momento de melhor e piora no discurso.
TAQUICALIA é caracterizada pela velocidade de fala alta, que compromete o entendimento da mesma, porém não encontramos momento de disfluências.
Quando ocorrem alterações significativas nesse processo, podem surgir as chamadas patologias da aquisição de linguagem. Essas condições afetam a capacidade da criança de compreender e/ou expressar a linguagem de maneira adequada para sua faixa etária, interferindo no desempenho escolar, na socialização e no desenvolvimento global.
Este artigo apresenta os principais aspectos conceituais, características clínicas e implicações das patologias da aquisição de linguagem, abordando os quadros mais frequentes e suas repercussões.

PRINCIPAIS PATOLOGIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Atraso de Linguagem

Caracteriza-se por um desenvolvimento mais lento em relação à faixa etária, mas seguindo a mesma sequência do desenvolvimento típico. A criança apresenta vocabulário reduzido, frases curtas e dificuldades na organização das ideias: vocabulário limitado, dificuldade na formação de frases, compreensão relativamente preservada (em muitos casos).

Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL)

O Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem é uma condição persisten-

te que afeta a aquisição e o uso da linguagem, sem estar associada a déficits auditivos, intelectuais ou neurológicos evidentes: dificuldade na estruturação gramatical, problemas na compreensão de instruções complexas, discurso desorganizado, impacto significativo no desempenho escolar.

Distúrbios Fonológicos
Envolvem alterações na organização e produção dos sons da fala. A criança pode omitir, substituir ou distorcer sons além da idade esperada: trocas persistentes de fonemas, fala de difícil compreensão, simplificação de palavras, apraxia de fala na infância.
A Apraxia de Fala na Infância é um transtorno motor da fala em que há dificuldade no planejamento e programação dos movimentos necessários para produzir sons: inconsistência na produção de palavras, dificuldade em sequenciar sons, esforço visível ao falar.

Transtornos Associados a Condições Globais do Desenvolvimento
Algumas patologias da linguagem estão associadas a quadros mais amplos, como o Transtorno do Espectro Autista: atraso ou ausência de fala, dificuldades pragmáticas (uso social da linguagem), ecolalia, alterações na comunicação não verbal, aspectos gerais das patologias da linguagem
Independentemente do tipo específico, algumas características são frequentes: déficits na compreensão e/ou expressão verbal, dificuldade na narrativa e organização do discurso, impacto na alfabetização, prejuízo nas interações sociais. Possíveis repercussões emocionais (baixa autoestima, frustração)

Fatores de Risco
Entre os principais fatores associados às patologias da linguagem estão: histórico familiar de dificuldades linguísticas, prematuridade, baixo peso ao nascer, estímulo linguístico reduzido, alterações neurológicas, diagnóstico e intervenção.
O diagnóstico deve ser realizado por equipe multiprofissional, incluindo fonoaudiólogo, psicólogo e, quando necessário, neurologista ou pediatra.
A intervenção precoce é fundamental e pode envolver: terapia fonoaudiológica, estimulação da linguagem em ambiente escolar, orientação familiar, estratégias de comunicação alternativa, quando necessário.
Quanto mais cedo o acompanhamento for iniciado, melhores tendem a ser os resultados no desenvolvimento global da criança:

Impactos no desenvolvimento infantil
As patologias da aquisição de linguagem podem gerar consequências em diversas áreas:
Aspectos acadêmicos,
Dificuldades na linguagem oral impactam diretamente: Alfabetização, compreensão de textos, produção escrita, desempenho escolar geral.
Crianças com transtornos de linguagem apresentam maior risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem.
Aspectos sociais e emocionais
A linguagem é o principal instrumento de interação social. Alterações podem resultar em: isolamento, baixa autoestima, frustração, problemas comportamentais.
O suporte familiar e escolar é essencial para minimizar tais impactos.

Intervenção e tratamento
A principal forma de intervenção é a terapia fonoaudiológica, que deve ser individualizada conforme o diagnóstico.
As abordagens podem incluir: estimulação do vocabulário, treino fonológico, intervenções pragmáticas, estratégias de comunicação alternativa (quando necessário).
Além disso, o envolvimento da família é determinante para o sucesso terapêutico. Orientações sobre como estimular a linguagem no ambiente doméstico potencializam os resultados.

ALTERAÇÕES SEMANTICO-PRAGMÁTICA
:Podem ser decorrentes de várias-dificuldades, incluindo um subtipo de DEL, ou características do espectro autista. Diz respeito à competência comunicativa.
Não basta falar todos os sons da língua e estruturar fases complexas (estes podem ou não estar prejudicados), deve-se falar o conteúdo certo para o momento exigido. (MERÇON, 2007, p.99). Como exemplo de alguns comportamentos linguísticos pode-se citar:
- leva o adulto como instrumento para conseguir o que deseja, no lugar de se manifestar verbalmente ou por gestos ou

expressões faciais;
- pouca intenção de iniciar ou manter um diálogo;
- mesmo que se expresse bem, a troca de ideia é restrita (não há reciprocidade na comunicação)
- mais facilidade para listar palavras ou situações do que para contar histórias
- dificuldade com a linguagem figurada, incluindo a compreensão de metáforas e/ou piadas;
- ingenuidade em situações sociais, com dificuldade em se colocar no ponto de vista dos outros;
- tendência a focar em objetos ou assuntos em particular, em detrimento de uma visão mais global sobre a situação ou assunto.

As patologias relacionadas à aquisição da linguagem referem-se a dificuldades persistentes no desenvolvimento das habilidades linguísticas que não podem ser explicadas apenas por diferenças individuais ou fatores culturais.
Essas alterações podem afetar diferentes componentes da linguagem, como a fonologia (sons da fala), a morfologia (formação das palavras), a sintaxe (organização das frases), a semântica (significado das palavras) e a pragmática (uso da linguagem em contextos sociais).
Entre as principais patologias relacionadas à linguagem estão o atraso de linguagem, o transtorno do desenvolvimento da linguagem, a dislexia e as alterações associadas ao transtorno do espectro autista. Cada uma dessas condições apresenta características específicas, mas todas podem impactar significativamente a comunicação e a aprendizagem da criança.
O atraso de linguagem é uma das alterações mais comuns observadas na infância. Ele ocorre quando a criança apresenta um desenvolvimento linguístico mais lento do que o esperado para sua idade. As crianças com atraso de linguagem podem apresentar vocabulário reduzido, dificuldade para formar frases e limitações na compreensão de instruções. Em alguns casos, o atraso pode ser temporário e a criança consegue alcançar seus pares com o tempo.
Quando o atraso é persistente, pode indicar a presença de outros transtornos do desenvolvimento. Por isso, é importante realizar avaliações adequadas e acompanhar o desenvolvimento da criança.
A avaliação da aprendizagem em uma perspectiva inclusiva deixa de ser um instrumento de classificação e exclusão para se tornar uma ferramenta de mediação pedagógica. Em vez de medir o quanto o aluno se afasta de uma "norma" ideal, a avaliação inclusiva busca compreender as potencialidades e as barreiras que impedem o progresso de cada estudante.

DESLOCAMENTO DO PARADIGMA
Tradicionalmente, a avaliação focava no resultado (avaliação somativa). No contexto da inclusão, o foco migra para a avaliação formativa e processual:
Diagnóstica: Identifica os conhecimentos prévios e as necessidades específicas.
Contínua: Ocorre durante todo o processo, permitindo ajustes imediatos na prática docente.
Mediadora: O professor atua como um facilitador que utiliza o erro como trampolim para a aprendizagem, e não como punição.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS
Para que a avaliação seja de fato inclusiva, ela deve se pautar em três pilares:
Flexibilização Curricular: Não se trata de "facilitar" o conteúdo, mas de adaptar as formas de acesso ao conhecimento.
Diversificação de Instrumentos: Uso de portfólios, observações diárias, autoavaliação, produções orais e projetos, além da prova escrita tradicional.
Valorização do Progresso Individual: O parâmetro de comparação é o próprio histórico do aluno, e não o desempenho da turma.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)
A aplicação do DUA na avaliação propõe que o aluno tenha múltiplas formas de expressar o que aprendeu. Se um aluno possui dificuldades motoras ou de comunicação, a avaliação deve permitir alternativas (tecnologia assistiva, linguagem de sinais, recursos visuais) para que a deficiência não mascare o conhecimento adquirido.
Avaliar para incluir exige uma mudança na cultura escolar. É necessário que a equipe pedagógica compreenda que a equidade não significa tratar todos da

mesma forma, mas oferecer as condições necessárias para que cada um alcance o máximo do seu potencial.

CONCLUSÃO:
As patologias na aquisição da linguagem representam desafios importantes para o desenvolvimento infantil e para o processo de aprendizagem escolar. A compreensão de suas características e manifestações é fundamental para possibilitar a identificação precoce e a implementação de estratégias de intervenção adequadas.
Profissionais da educação, da saúde e as famílias precisam atuar de forma conjunta para garantir que as crianças com dificuldades linguísticas recebam o suporte necessário para desenvolver suas habilidades comunicativas.
Dessa forma, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo, no qual todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.
O desenvolvimento da linguagem implica na aquisição plena do sistema linguístico que possibilita a inserção no meio social, além dos aspectos cognitivos. Dentre todas as questões complexas que envolvem esse processo, o atraso "simples" na aquisição da linguagem dificulta o amadurecimento e a experimentação da linguagem necessária para a aquisição formal da leitura/escrita. Tal fato trará repercussões na interpretação de textos e na elaboração de histórias escritas.
As patologias da aquisição de linguagem representam desafios significativos no desenvolvimento infantil, exigindo atenção especializada e intervenção precoce.
O reconhecimento dos sinais de alerta, a avaliação adequada e o acompanhamento contínuo são fundamentais para promover o desenvolvimento comunicativo e reduzir impactos acadêmicos e sociais.
Investir em diagnóstico precoce, formação de profissionais e orientação às famílias é essencial para garantir que crianças com alterações na linguagem tenham oportunidades plenas de desenvolvimento e inclusão social.
Falhas no desenvolvimento fonológico como problemas na produção dos sons da fala ou discriminação dos mesmos podem refletir na leitura e/ou na escrita. Então pode levar a criança, a trocar ou omitir fonemas ou grafemas. Em relação ao DEL, apenas 10% dessas crianças não apresentam nenhum tipo de problema de leitura.
As alterações de ordem semântico-pragmáticas estão associadas à rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, à dificuldade em atribuir sentido, associar palavras ao significado e compreender a linguagem falada. Desta forma, a aprendizagem não é generalizada e acaba comprometida. Ao pensarmos em aprendizagem, todos os níveis linguísticos estão envolvidos, e negligenciar um deles seria perder a oportunidade de ver o sujeito da linguagem. As patologias da aquisição da linguagem representam desafios significativos para o desenvolvimento infantil. A identificação precoce, o diagnóstico adequado e a intervenção especializada são essenciais para minimizar impactos acadêmicos, sociais e emocionais.
Com suporte adequado e estratégias individualizadas, é possível promover avanços importantes na comunicação e na qualidade de vida das crianças afetadas.
As patologias da aquisição de linguagem representam desafios significativos no desenvolvimento infantil, exigindo atenção especializada e intervenção precoce.
O reconhecimento dos sinais de alerta, a avaliação adequada e o acompanhamento contínuo são fundamentais para promover o desenvolvimento comunicativo e reduzir impactos acadêmicos e sociais.
Investir em diagnóstico precoce, formação de profissionais e orientação às famílias é essencial para garantir que crianças com alterações na linguagem tenham oportunidades plenas de desenvolvimento e inclusão social.
As intervenções para crianças com dificuldades de linguagem podem incluir acompanhamento fonoaudiológico, estimulação da comunicação em ambientes educativos e o uso de estratégias pedagógicas adaptadas.
Profissionais da educação desempenham papel importante nesse processo, pois muitas vezes são os primeiros a perceber dificuldades na comunicação e na aprendizagem dos alunos.
A parceria entre escola, família e profissionais da saúde é fundamental para garantir um acompanhamento adequado e promover estratégias de intervenção que atendam às necessidades da criança.
Atividades lúdicas, leitura compartilhada,

jogos de linguagem e estímulos à interação social são algumas das estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento linguístico.
Além disso, é importante que os professores utilizem metodologias inclusivas que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada criança e promovam oportunidades de participação.
REFERÊNCIAS

HAGE S, G.M. Distúrbio específico de linguagem: aspectos linguísticos e neurobiológicos. In: Tratado de fonoaudiologia. São Paulo. Ed Roca. 2004.

ZORZI J. A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil. 2. Ed. Editora Revinter;2008.

MERÇON S. NEMR K. Gagueira e disfluência comum na infância: análise das manifestações clínicas nos seus aspectos qualitativos e quantitativos. Rev. CEFAC. 2007; 9 (2).

RIBEIRO IM. Conhecimentos essenciais para atender bem a pessoa com gagueira. Coleção CEFAC. 5. Ed. Editora Pulso, 2009.

TDAH E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

HELEN DE ARRUDA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar, de forma aprofundada, as dificuldades de aprendizagem associadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerando seus impactos no contexto escolar, bem como as possibilidades de intervenção pedagógica que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes. Parte-se do entendimento de que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta diretamente aspectos cognitivos, comportamentais e socioemocionais, exigindo, portanto, um olhar atento e qualificado por parte da escola. Como procedimento metodológico, adota-se a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos das áreas da educação, psicologia e neurociências, os quais contribuem para a compreensão das especificidades do transtorno e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. O estudo discute as principais características do TDAH, tais como desatenção, impulsividade e hiperatividade, analisando de que maneira esses fatores interferem na organização das tarefas escolares, na manutenção do foco, na regulação do comportamento e na interação social dos estudantes. Evidencia-se que essas características podem comprometer significativamente o desempenho acadêmico, especialmente quando não há estratégias pedagógicas adequadas que considerem as necessidades especificas desses alunos. Além disso, ressalta-se que a falta de conhecimento e compreensão sobre o transtorno por parte da comunidade escolar e das famílias pode intensificar as dificuldades, gerando, muitas vezes, interpretações equivocadas sobre o comportamento do estudante, o que pode resultar em práticas excludentes ou pouco efetivas. Nesse sentido, o artigo destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas, baseadas na flexibilização curricular, na diversificação de metodologias e na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estruturado. Ressalta-se, ainda, a relevância do trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora, profissionais de apoio e especialistas, como psicólogos e psicopedagogos, visando à construção de estratégias integradas de intervenção.Conclui-se que, embora o TDAH represente um desafio significativo no contexto educacional, a adoção de práticas pedagógicas intencionais, aliadas à formação continuada dos educadores e ao fortalecimento da parceria entre escola e família, pode contribuir de maneira expressiva para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, torna-se possível promover sua autonomia, ampliar suas potencialidades e garantir sua participação ativa e signifi-i cativa no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Dificuldades de Aprendizagem; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é influenciado por múltiplos fatores, que envolvem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e biológicos, configurando-se como um fenômeno complexo e multifacetado. A construção do conhecimento não ocorre de forma isolada, mas resulta da interação entre o sujeito e o meio, sendo mediada por experiências, estímulos, relações interpessoais e condições individuais de desenvolvimento. Nesse contexto, as especificidades de cada estudante devem ser consideradas como elementos centrais para a compreensão de seu percurso escolar. Entre essas especificidades, destacam-se os transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que tem se mostrado cada vez mais presente no ambiente educacional, impactando diretamente o desempenho acadêmico e a participação nas atividades escolares.

O TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que se manifesta de maneira mais intensa e frequente do que o esperado para a faixa etária e nível de desenvolvimento do indivíduo. Tais características não apenas interferem no

comportamento, mas também afetam significativamente processos cognitivos essenciais à aprendizagem, como a atenção sustentada, a memória de trabalho e as funções executivas. Essas funções são responsáveis pela capacidade de planejar, organizar, iniciar e concluir tarefas, além de regular comportamentos e emoções. Dessa forma, estudantes com TDAH podem apresentar dificuldades em manter o foco em atividades prolongadas, seguir instruções sequenciais, administrar o tempo e lidar com demandas escolares que exigem autonomia e autorregulação.

No ambiente escolar, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, especialmente em atividades que requerem concentração contínua, leitura atenta, produção escrita e resolução de problemas matemáticos. A desatenção pode levar à perda de informações importantes durante explicações, enquanto a impulsividade pode resultar em respostas precipitadas e erros evitáveis. A hiperatividade, por sua vez, pode se manifestar na dificuldade de permanecer sentado, no excesso de movimentação e na necessidade constante de estímulos, o que pode ser interpretado como indisciplina. Nesse sentido, é comum que estudantes com TDAH sejam rotulados de forma inadequada, sendo vistos como desinteressados, desorganizados ou pouco comprometidos com as atividades escolares. Essa interpretação equivocada evidencia a necessidade de uma compreensão mais aprofundada, por parte dos profissionais da educação, acerca das características do transtorno e de suas implicações no processo de aprendizagem. A ausência de conhecimento sobre o TDAH pode resultar em práticas pedagógicas pouco eficazes, que não consideram as necessidades específicas desses estudantes, contribuindo para o agravamento das dificuldades e para o comprometimento de sua autoestima e motivação escolar. Além disso, as experiências recorrentes de fracasso podem levar ao desengajamento, à evasão escolar e ao desenvolvimento de dificuldades emocionais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover uma abordagem educacional que reconheça a diversidade presente nas salas de aula e que valorize práticas pedagógicas inclusivas. Isso implica não apenas adaptar estratégias de ensino, mas também repensar concepções sobre aprendizagem, comportamento e avaliação. A escola deve assumir um papel ativo na identificação das necessidades dos estudantes e na construção de um ambiente acolhedor, que favoreça o desenvolvimento integral e a participação de todos.

Assim, discutir as dificuldades de aprendizagem associadas ao TDAH torna-se uma demanda urgente no campo educacional, especialmente considerando o compromisso com a equidade e a inclusão. Compreender como o transtorno se manifesta no contexto escolar e quais estratégias podem ser adotadas para minimizar seus impactos é essencial para garantir o direito à aprendizagem. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar as implicações do TDAH no processo educativo, destacando os desafios enfrentados pelos estudantes e apresentando possibilidades de intervenção pedagógica que contribuam para a promoção de uma educação mais inclusiva, significativa e eficaz.

CARACTERIZAÇÃO DO TDAH E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento de base neurobiológica, que se manifesta, em geral, na infância e pode persistir ao longo da adolescência e da vida adulta. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), o TDAH caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo. Esse padrão deve estar presente em diferentes contextos, como a escola e o ambiente familiar, o que reforça seu caráter abrangente e impactante.

A literatura especializada aponta que o transtorno é classificado em três apresentações principais: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e combinado. Segundo Barkley (2008), uma das principais referências na área, o TDAH não se limita a um problema de atenção, mas envolve, sobretudo, déficits na autorregulação do comportamento. Para o autor, "o TDAH pode ser melhor compreendido como

um transtorno do desenvolvimento da autorregulação" (BARKLEY, 2008, p. 36), o que amplia a compreensão do transtorno para além de manifestações comportamentais superficiais.
No contexto escolar, os sintomas do TDAH afetam diretamente o desempenho acadêmico, uma vez que incidem sobre habilidades essenciais para a aprendizagem. A desatenção compromete a capacidade do estudante de manter o foco em atividades prolongadas, seguir instruções sequenciais e organizar tarefas de forma eficiente. Nesse sentido, Rohde e Halpern (2004) destacam que crianças com TDAH apresentam maior dificuldade em sustentar a atenção em tarefas que exigem esforço mental contínuo, o que impacta negativamente o rendimento escolar.

A hiperatividade e a impulsividade, por sua vez, interferem no comportamento em sala de aula, dificultando a permanência em atividades estruturadas e o cumprimento de regras estabelecidas. Essas manifestações podem ser interpretadas, de maneira equivocada, como indisciplina ou desinteresse, o que contribui para a estigmatização do estudante. Conforme aponta Silva (2009), "o aluno com TDAH muitas vezes não consegue corresponder às expectativas escolares não por falta de capacidade, mas por dificuldades em regular seu comportamento e sua atenção" (SILVA, 2009, p. 58).

Essas características repercutem diretamente nas dificuldades de aprendizagem, especialmente em áreas como leitura, escrita e matemática. A leitura, por exemplo, exige atenção sustentada e capacidade de compreensão, habilidades frequentemente prejudicadas no TDAH. Da mesma forma, a produção escrita demanda organização de ideias, planejamento e revisão, processos que dependem do funcionamento adequado das funções executivas. Nesse sentido, Vygotsky (1991) ressalta a importância das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da aprendizagem, destacando que essas funções são mediadas socialmente e podem ser potencializadas por meio de intervenções adequadas.
Os erros frequentes por falta de atenção, a dificuldade em concluir tarefas e a baixa persistência diante de desafios são aspectos recorrentes entre estudantes com TDAH. Essas experiências repetidas de insucesso escolar podem impactar negativamente a autoestima e a motivação para aprender. De acordo com Bossa (2002), as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas apenas sob a ótica cognitiva, sendo necessário considerar também os aspectos emocionais envolvidos, uma vez que o fracasso escolar pode gerar sentimentos de incapacidade e desvalorização.
Outro aspecto relevante diz respeito às funções executivas, que englobam habilidades como planejamento, organização, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho. Essas funções são fundamentais para o sucesso acadêmico, pois permitem ao estudante gerenciar seu comportamento e suas ações de forma intencional e orientada a objetivos. Barkley (2008) enfatiza que déficits nas funções executivas são centrais no TDAH, afetando diretamente a capacidade de autorregulação e de adaptação às demandas escolares.
A memória de trabalho, por exemplo, é essencial para a retenção e manipulação de informações durante a realização de tarefas, como resolver problemas matemáticos ou compreender um texto. Quando essa habilidade está comprometida, o estudante pode apresentar dificuldades em acompanhar explicações, realizar cálculos mentais e integrar informações. Já o controle inibitório está relacionado à capacidade de inibir respostas impulsivas, sendo fundamental para o autocontrole e para a tomada de decisões mais adequadas.

Além disso, a dificuldade em planejar e organizar tarefas pode levar à desorganização de materiais, ao esquecimento de atividades e ao não cumprimento de prazos, o que impacta diretamente o desempenho escolar. Segundo Fonseca (2014), "as funções executivas são determinantes para o sucesso da aprendizagem, pois regulam o comportamento intencional e a capacidade de adaptação às exigências do meio" (FONSECA, 2014, p. 112).

É importante destacar que o TDAH não implica ausência de capacidade intelectual. Muitos estudantes com o transtorno apresentam potencial cognitivo

preservado ou até acima da média, mas encontram dificuldades em expressar esse potencial devido às limitações impostas pelos sintomas. Dessa forma, o baixo rendimento escolar não deve ser interpretado como falta de habilidade, mas como resultado de um conjunto de fatores que interferem no processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola compreenda o TDAH em sua complexidade, reconhecendo suas implicações no desenvolvimento acadêmico e socioemocional do estudante. A adoção de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades desses alunos é essencial para minimizar os impactos do transtorno e promover uma aprendizagem mais significativa. Como afirma Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, adaptando-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

Assim, compreender a caracterização do TDAH e seus impactos na aprendizagem é um passo fundamental para a construção de práticas educativas mais equitativas, que garantam o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem relacionadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) extrapolam o âmbito estritamente acadêmico, envolvendo também dimensões emocionais, sociais e comportamentais que impactam significativamente a trajetória escolar dos estudantes. Nesse sentido, compreender o TDAH requer uma abordagem ampliada, que considere o sujeito em sua integralidade, reconhecendo que os processos de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados às experiências afetivas e às interações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Estudantes com TDAH frequentemente apresentam dificuldades nas interações sociais, o que pode se manifestar por meio de comportamentos impulsivos, dificuldades em respeitar turnos de fala, interromper colegas ou agir sem considerar as consequências de suas ações. Tais características podem gerar conflitos interpessoais, rejeição por parte dos pares e, em alguns casos, isolamento social. De acordo com Barkley (2008), "as dificuldades sociais em crianças com TDAH estão diretamente relacionadas à impulsividade e à incapacidade de inibir comportamentos inadequados em contextos sociais" (BARKLEY, 2008, p. 145). Esse cenário evidencia que os desafios enfrentados por esses estudantes não se limitam à aprendizagem formal, mas também comprometem sua inserção e participação no grupo.

No ambiente escolar, é comum que esses estudantes sejam rotulados como desinteressados, indisciplinados ou desmotivados, o que revela uma compreensão superficial e, muitas vezes, equivocada acerca do transtorno. Essa rotulação pode contribuir para a construção de expectativas negativas em relação ao desempenho do aluno, influenciando diretamente a forma como ele é tratado por professores e colegas. Segundo Mantoan (2003), práticas excludentes muitas vezes se sustentam em concepções homogêneas de ensino, que desconsideram as diferenças individuais e reforçam processos de marginalização no interior da escola.

A falta de conhecimento sobre o TDAH por parte dos profissionais da educação pode resultar na adoção de práticas pedagógicas inadequadas, que não contemplam as necessidades específicas desses estudantes. Em vez de promover adaptações e estratégias diferenciadas, a escola, por vezes, reforça modelos tradicionais de ensino, baseados na uniformidade e na padronização. Como afirma Bossa (2002), "a escola tende a responsabilizar o aluno por seu fracasso, desconsiderando os fatores que interferem em seu processo de aprendizagem" (BOSSA, 2002, p. 67), o que contribui para a perpetuação das dificuldades.

No que se refere às habilidades acadêmicas, as dificuldades na leitura e na escrita são frequentemente observadas entre estudantes com TDAH. A leitura exige atenção sustentada, decodificação, compreensão e interpretação, processos que podem ser comprometidos pela dificuldade em manter o foco e em selecionar informações relevantes. Da mesma forma, a produção escrita demanda planejamento, organização de ideias, coesão textual e revisão, habilidades diretamente relacionadas às funções executivas. Segundo Rohde e Halpern (2004),

crianças com TDAH apresentam maior incidência de dificuldades em tarefas que exigem organização e persistência, o que impacta significativamente o desempenho em atividades de leitura e escrita.

Na matemática, os desafios também são evidentes, especialmente em atividades que exigem raciocínio lógico, compreensão de enunciados e execução sequencial de cálculos. A dificuldade em manter a atenção pode levar à perda de etapas importantes na resolução de problemas, resultando em erros frequentes. Além disso, a impulsividade pode fazer com que o estudante responda rapidamente, sem analisar adequadamente a situação-problema. Nesse sentido, Fonseca (2014) destaca que "as dificuldades em matemática, frequentemente associadas ao TDAH, estão relacionadas à fragilidade nas funções executivas e na memória de trabalho" (FONSECA, 2014, p. 119).

Outro aspecto relevante refere-se à impulsividade, que pode levar o estudante a emitir respostas precipitadas, interromper atividades e apresentar dificuldades em revisar suas produções. Essa característica compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a qualidade das interações em sala de aula. A ausência de revisão, por exemplo, resulta em erros que poderiam ser evitados, reforçando a percepção de baixo rendimento.
A desorganização também se configura como um fator significativo nas dificuldades de aprendizagem. Estudantes com TDAH frequentemente apresentam dificuldades em gerenciar materiais escolares, registrar tarefas, cumprir prazos e acompanhar a rotina escolar. Essa desorganização não deve ser interpretada como desleixo, mas como uma manifestação das dificuldades nas funções executivas. Conforme aponta Barkley (2008), déficits na organização e no planejamento são características centrais do TDAH, afetando diretamente a capacidade do indivíduo de lidar com demandas estruturadas.
Além dos aspectos cognitivos e comportamentais, é fundamental considerar os impactos emocionais decorrentes dessas dificuldades. Experiências repetidas de fracasso escolar, associadas a críticas constantes e à falta de reconhecimento, podem levar ao desenvolvimento de baixa autoestima, insegurança e desmotivação. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo está profundamente relacionado às interações sociais e ao contexto cultural, sendo influenciado pelas experiências vivenciadas pelo sujeito. Assim, um ambiente escolar pouco acolhedor pode agravar ainda mais as dificuldades do estudante com TDAH.
Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades desses estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, acessível e sensível às diferenças. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não ocorre de forma homogênea e que estratégias diferenciadas são essenciais para garantir a participação de todos. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe a transformação das práticas educativas, de modo a atender às necessidades dos alunos, respeitando suas singularidades.
Portanto, compreender as dificuldades de aprendizagem associadas ao TDAH e suas implicações no contexto escolar é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa. A escola deve assumir seu papel na promoção de práticas inclusivas, que não apenas minimizem os impactos do transtorno, mas também valorizem as potencialidades dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES PARA ESTUDANTES COM TDAH

A adoção de estratégias pedagógicas adequadas é fundamental para favorecer a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), especialmente quando se considera a diversidade de perfis presentes no contexto escolar. Tais estratégias devem partir do reconhecimento das características individuais do estudante, respeitando suas singularidades e potencialidades, ao mesmo tempo em que buscam minimizar os impactos das dificuldades associadas ao transtorno. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser intencional, planejada e fundamentada em princípios inclusivos, de modo a promover a participação ativa do

aluno no processo educativo.
De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe a reorganização das práticas escolares para atender às necessidades de todos os estudantes, o que implica superar modelos tradicionais de ensino centrados na homogeneização. A autora afirma que "ensinar na perspectiva inclusiva exige a revisão de concepções e a adoção de estratégias que considerem as diferenças como parte constitutiva do processo educativo" (MANTOAN, 2003, p. 28). Assim, no caso dos estudantes com TDAH, torna-se imprescindível a implementação de intervenções que favoreçam a atenção, a organização e o engajamento.
Uma das principais abordagens refere-se à organização do ambiente escolar. A redução de estímulos distratores, como ruídos excessivos, movimentação constante e excesso de elementos visuais, pode contribuir significativamente para a concentração do estudante. Além disso, a definição clara de rotinas e regras favorece a previsibilidade, aspecto fundamental para alunos com dificuldades de autorregulação. Barkley (2008) destaca que indivíduos com TDAH apresentam melhor desempenho em ambientes estruturados, nos quais as expectativas são explícitas e consistentes. Nesse sentido, o estabelecimento de uma rotina organizada contribui para a internalização de comportamentos mais adequados ao contexto escolar.
O uso de instruções objetivas, claras e segmentadas também se configura como uma estratégia eficaz. Estudantes com TDAH podem apresentar dificuldades em compreender comandos longos ou complexos, especialmente quando envolvem múltiplas etapas. Dessa forma, a fragmentação das orientações em pequenas partes facilita a compreensão e a execução das atividades. Conforme Rohde e Halpern (2004), a simplificação das instruções e a repetição, quando necessária, são práticas que favorecem o desempenho acadêmico desses estudantes.
A utilização de recursos visuais, como esquemas, mapas conceituais, gráficos e listas, também desempenha um papel importante na organização das informações. Esses recursos auxiliam na estruturação do pensamento e na retenção de conteúdos, contribuindo para a aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novas informações são relacionadas a estruturas cognitivas já existentes, sendo os organizadores prévios ferramentas importantes nesse processo. Assim, os recursos visuais podem atuar como mediadores entre o conteúdo e a compreensão do estudante.
Outro aspecto relevante é a divisão das tarefas em etapas menores e mais gerenciáveis. Essa estratégia permite que o estudante acompanhe seu próprio progresso, reduzindo a sensação de sobrecarga e aumentando a motivação. Além disso, possibilita intervenções mais imediatas por parte do professor, caso sejam identificadas dificuldades em etapas específicas da atividade. Fonseca (2014) ressalta que a fragmentação das tarefas favorece o funcionamento das funções executivas, especialmente no que se refere ao planejamento e à organização.

O uso de metodologias ativas também se mostra altamente eficaz no trabalho com estudantes com TDAH. Essas metodologias colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação, autonomia e engajamento. Estratégias como aprendizagem por pares, atividades práticas, resolução de problemas e uso de tecnologias educacionais promovem maior dinamismo nas aulas, o que pode contribuir para a manutenção da atenção. Segundo Moran (2015), "as metodologias ativas dão sentido à aprendizagem, ao envolver o estudante em situações reais ou simuladas que exigem reflexão e ação" (MORAN, 2015, p. 18).

A aprendizagem por pares, por exemplo, favorece não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, frequentemente comprometidas em estudantes com TDAH. Ao interagir com colegas, o aluno tem a oportunidade de trocar experiências, esclarecer dúvidas e desenvolver estratégias de cooperação. Vygotsky (1991) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação e da colaboração entre os sujeitos.
O acompanhamento individualizado e o feedback constante também são ele-

mentos essenciais no processo educativo desses estudantes. O retorno imediato sobre o desempenho permite que o aluno compreenda seus avanços e identifique aspectos que precisam ser melhorados. Além disso, o reconhecimento dos progressos, mesmo que pequenos, contribui para o fortalecimento da autoestima e da motivação. De acordo com Bossa (2002), a valorização do esforço e das conquistas do aluno é fundamental para a construção de uma imagem positiva de si mesmo como aprendiz.

O incentivo à autonomia também deve ser considerado como um objetivo central das intervenções pedagógicas. Embora estudantes com TDAH necessitem de apoio e mediação, é importante que sejam estimulados a desenvolver estratégias próprias de organização e autorregulação. Isso pode ser feito por meio do uso de agendas, listas de tarefas, checklists e outras ferramentas que auxiliem no gerenciamento das atividades escolares.

Além das práticas em sala de aula, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre professores, família e profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos e neurologistas. Essa articulação possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante e favorece a construção de estratégias mais eficazes. Segundo Rohde e Halpern (2004), a intervenção no TDAH deve ser multidisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e promovendo ações integradas.

A família, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, uma vez que pode contribuir para a continuidade das estratégias adotadas na escola, além de oferecer suporte emocional ao estudante. A comunicação entre escola e família deve ser constante, garantindo o alinhamento das práticas e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas voltadas para estudantes com TDAH devem ser compreendidas como parte de um processo contínuo de reflexão e adaptação, que busca atender às necessidades específicas de cada aluno. Mais do que aplicar técnicas isoladas, trata-se de construir uma prática educativa sensível, flexível e comprometida com a inclusão.

Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não se resume à presença do aluno na escola, mas implica sua participação efetiva e sua aprendizagem. Nesse sentido, a adoção de estratégias adequadas não apenas contribui para o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento integral do estudante, fortalecendo sua autonomia, sua autoestima e sua capacidade de interagir com o mundo.

CONCLUSÃO

O estudo das dificuldades de aprendizagem relacionadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) evidencia, de forma consistente, a complexidade do processo educativo, especialmente quando se considera a diversidade de perfis presentes no contexto escolar. A aprendizagem, enquanto fenômeno multifacetado, não pode ser compreendida de maneira isolada ou padronizada, exigindo dos profissionais da educação uma postura reflexiva, crítica e sensível às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, o TDAH destaca-se como uma condição que desafia práticas pedagógicas tradicionais, ao demandar estratégias diferenciadas que contemplem aspectos cognitivos, comportamentais, emocionais e sociais.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o TDAH impacta significativamente o desempenho acadêmico, sobretudo em atividades que exigem atenção sustentada, organização, planejamento e controle inibitório. Tais habilidades, fundamentais para o sucesso escolar, encontram-se comprometidas em diferentes graus nos estudantes com o transtorno, o que pode resultar em dificuldades persistentes ao longo da trajetória educacional. No entanto, é importante ressaltar que essas dificuldades não estão relacionadas à ausência de capacidade intelectual, mas sim às limitações nas funções executivas e nos mecanismos de autorregulação.

Além dos impactos acadêmicos, observam-se também repercussões importantes no âmbito emocional e social. Experiências recorrentes de fracasso, associadas a interpretações equivocadas por parte de professores e colegas, podem contribuir para o desenvolvimento de baixa autoestima, desmotivação e dificuldades de interação social. Esse cenário reforça a necessidade de uma

compreensão ampliada do TDAH, que vá além dos sintomas visíveis e considere o estudante em sua totalidade, valorizando suas potencialidades e promovendo seu desenvolvimento integral.

Diante desse contexto, torna-se evidente que a escola desempenha um papel central na construção de práticas educativas mais inclusivas. A compreensão adequada do TDAH por parte dos profissionais da educação é essencial para evitar a rotulação e a estigmatização dos estudantes, substituindo interpretações baseadas no senso comum por abordagens fundamentadas no conhecimento científico. Essa mudança de perspectiva possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, no qual o erro é compreendido como parte do processo e as diferenças são respeitadas como elementos constitutivos da prática pedagógica.

A adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, conforme discutido ao longo do artigo, revela-se fundamental para a promoção da aprendizagem significativa. A organização do ambiente, a utilização de recursos visuais, a segmentação das tarefas, o uso de metodologias ativas e o acompanhamento contínuo são práticas que favorecem o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes com TDAH. Além disso, o feedback constante e a valorização dos progressos contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia, aspectos essenciais para a construção de uma trajetória escolar mais positiva.

Outro ponto de destaque refere-se à importância do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados. A atuação integrada desses diferentes agentes possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante e favorece a construção de intervenções mais eficazes e consistentes. A família, nesse processo, assume um papel fundamental ao oferecer suporte emocional e contribuir para a continuidade das estratégias adotadas no contexto escolar, fortalecendo a rede de apoio necessária ao desenvolvimento do aluno.

Cabe ressaltar, ainda, que a efetivação de práticas inclusivas exige não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações nas concepções de ensino e aprendizagem. Trata-se de repensar a escola como um espaço que acolhe a diversidade e que se organiza para atender a todos, rompendo com modelos excludentes e homogêneos. Nesse sentido, a formação continuada dos professores torna-se um elemento essencial, possibilitando a atualização de conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que o TDAH não deve ser compreendido como um impedimento para a aprendizagem, mas como uma condição que demanda adaptações, mediações e estratégias específicas. Quando essas necessidades são reconhecidas e atendidas, é possível não apenas minimizar os impactos do transtorno, mas também potencializar as capacidades dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Assim, garantir o direito à educação de qualidade para estudantes com TDAH implica assumir um compromisso ético e pedagógico com a inclusão, reconhecendo que ensinar é, acima de tudo, compreender o outro em sua singularidade e criar condições para que todos possam aprender, participar e se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

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

BARKLEY, Russell A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOSSA, Nadia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2002.

FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Campinas: Papirus, 2015.

ROHDE, Luis Augusto Paim; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes inquietas: TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade. São Paulo: Gente, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

HELI JUSSARA FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

RESUMO
A valorização da cultura afro-brasileira no contexto da educação básica representa um importante avanço na construção de práticas educacionais comprometidas com o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, a inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para o fortalecimento da identidade cultural, para o combate ao racismo e para a promoção de uma educação baseada no respeito às diferenças. O presente estudo tem como objetivo discutir a importância da inserção da cultura afro-brasileira na educação básica, destacando os principais desafios e as possibilidades para a efetivação dessa proposta no currículo escolar. A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a escola desempenha um papel fundamental na formação de valores sociais e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: cultura afro-brasileira; diversidade étnico-racial; educação básica; currículo escolar; educação antirracista.

INTRODUÇÃO

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação social, cultural e histórica dos indivíduos, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também pela construção de valores, identidades e perspectivas de mundo. Nesse contexto, a escola se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência crítica, da valorização da diversidade e da promoção de relações sociais mais justas e igualitárias. No entanto, durante muito tempo, os currículos escolares brasileiros foram estruturados a partir de perspectivas eurocêntricas que invisibilizaram ou minimizaram as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Essa ausência de representatividade no currículo escolar contribuiu para a reprodução de desigualdades raciais e para o fortalecimento de preconceitos e estereótipos que ainda persistem em diferentes espaços sociais. Diante dessa realidade, o debate sobre a valorização da cultura afro-brasileira no contexto educacional ganhou maior destaque nas últimas décadas, impulsionado por movimentos sociais, pesquisadores e educadores comprometidos com a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Esses movimentos reivindicaram a necessidade de reconhecer a importância da cultura africana e afro-brasileira na formação da identidade nacional, bem como a urgência de combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Nesse cenário, a escola passou a ser reconhecida como um espaço estratégico para promover reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais e para contribuir na construção de uma cultura de respeito à diversidade. Um marco importante nesse processo foi a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino da educação básica. Essa legislação representou um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva, pois reconheceu oficialmente a importância de inserir no currículo escolar conteúdos que abordem a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira. A partir dessa lei, as escolas passaram a ter a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a reflexão sobre temas como identidade, cultura, história e relações raciais.

"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." (FREIRE, 1996, p. 67).

Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva da educação para as relações étnico-raciais ainda enfren-

ta diversos desafios no contexto educacional. Muitas instituições de ensino apresentam dificuldades para inserir de forma consistente os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar, seja pela falta de formação específica dos professores, pela ausência de materiais didáticos adequados ou pela persistência de visões estereotipadas sobre a história e a cultura africana. Essas dificuldades demonstram que a implementação da legislação não depende apenas da existência de normas legais, mas também da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que a valorização da cultura afro-brasileira na educação básica não deve se limitar à abordagem de conteúdos pontuais ou à realização de atividades isoladas em datas comemorativas. Ao contrário, é necessário que a temática esteja integrada de forma transversal no currículo escolar, permeando diferentes áreas do conhecimento e contribuindo para a construção de uma visão mais ampla e plural da história e da cultura brasileira. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam que a formação da sociedade brasileira é resultado da contribuição de diferentes povos e culturas, entre os quais se destacam os africanos e seus descendentes.

A inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar também desempenha um papel importante na construção da identidade dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Ao reconhecer e valorizar as contribuições culturais, sociais e históricas da população negra, a escola contribui para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento desses estudantes. Esse reconhecimento é fundamental para combater processos de exclusão e discriminação que podem afetar o desenvolvimento educacional e social de crianças e jovens.

Além disso, o estudo da cultura afro-brasileira contribui para ampliar o repertório cultural de todos os estudantes, possibilitando o contato com diferentes manifestações artísticas, religiosas, linguísticas e sociais que fazem parte da diversidade cultural brasileira. A música, a dança, a culinária, as tradições religiosas, as formas de organização social e as expressões artísticas de origem africana representam elementos fundamentais da cultura brasileira e devem ser reconhecidos como parte integrante da formação cultural dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se ao papel dos professores na implementação da educação para as relações étnico-raciais. Os educadores desempenham uma função essencial na mediação do conhecimento e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Para que possam desenvolver esse trabalho de forma eficaz, é fundamental que os professores tenham acesso a processos de formação continuada que abordem temas relacionados à história da África, à cultura afro-brasileira e às relações raciais na sociedade brasileira. Essa formação contribui para ampliar o conhecimento dos educadores e para fortalecer suas práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo e na promoção de uma educação antirracista.

Além da formação docente, a produção e a disponibilização de materiais didáticos que abordem a cultura afro-brasileira de forma adequada também são fundamentais para a implementação dessa proposta educacional. Livros, filmes, jogos pedagógicos, recursos digitais e outros materiais educativos podem contribuir para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas. Esses recursos permitem que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas históricas e culturais, ampliando sua compreensão sobre a diversidade presente na sociedade.

Outro fator relevante para a valorização da cultura afro-brasileira na educação básica refere-se ao envolvimento da comunidade escolar nesse processo. A participação de famílias, lideranças comunitárias, artistas e representantes de movimentos culturais pode contribuir para enriquecer as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A realização de eventos culturais, oficinas, apresentações artísticas e rodas de conversa são exemplos de atividades que podem aproximar os estudantes das manifestações culturais afro-brasileiras e fortalecer a relação entre escola e comunidade.

Além disso, a abordagem da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para o enfrentamento do racismo

e para a construção de uma sociedade mais igualitária. Ao promover o conhecimento sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, a escola ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos que foram historicamente construídos. Essa reflexão crítica sobre as relações raciais permite que os estudantes compreendam as desigualdades existentes na sociedade e desenvolvam atitudes mais conscientes e respeitosas em relação à diversidade.

"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." (FREIRE, 1996, p. 67).

Dessa forma, compreender os desafios e as possibilidades para a valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar torna-se fundamental para fortalecer as políticas educacionais voltadas para a educação antirracista. Ao reconhecer a importância da cultura afro-brasileira na formação da sociedade brasileira, o sistema educacional contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de promover o respeito à diversidade e de valorizar as múltiplas identidades culturais presentes no país.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO PERMANENTE SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL

A valorização da cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, com a justiça social e com a promoção da igualdade racial. Ao longo da história do Brasil, a formação da sociedade foi profundamente marcada pela presença e pela contribuição dos povos africanos e de seus descendentes. Entretanto, durante muito tempo, essa contribuição foi invisibilizada ou tratada de maneira superficial nos currículos escolares, reforçando uma visão limitada e eurocêntrica da história e da cultura nacional. Nesse contexto, torna-se fundamental promover um diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira no sistema educacional, de modo a reconhecer a importância dessa herança cultural e a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com o respeito à diversidade.

O diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira no ambiente escolar representa um instrumento essencial para combater práticas discriminatórias e preconceituosas que ainda persistem na sociedade. O racismo estrutural, presente em diferentes dimensões da vida social, tem raízes históricas profundas e se manifesta em diversas formas de exclusão e desigualdade. A escola, enquanto espaço de formação humana e social, possui um papel estratégico na desconstrução dessas desigualdades, promovendo reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais e incentivando o respeito às diferentes identidades culturais que compõem a sociedade brasileira.

Nesse sentido, o sistema educacional deve assumir o compromisso de inserir de forma contínua e significativa o debate sobre a cultura afro-brasileira no currículo escolar. Essa inserção não deve ocorrer apenas em momentos pontuais ou em atividades isoladas, mas precisa ser incorporada de maneira transversal nas diferentes áreas do conhecimento. O estudo da história da África, das contribuições culturais, sociais e econômicas da população negra e das manifestações culturais afro-brasileiras deve fazer parte do processo educativo cotidiano, possibilitando que os estudantes compreendam a diversidade cultural como um elemento fundamental para a construção da identidade nacional.

A importância desse diálogo permanente foi reconhecida oficialmente no Brasil com a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica. Essa legislação representou um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e democrática, pois reconheceu a necessidade de valorizar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. A partir dessa lei, as instituições educacionais passaram a ter a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que abordem as relações étnico-raciais de forma crítica e reflexiva.

"A educação deve promover a compreensão das diferenças culturais e o respeito à diversidade humana." (MORIN, 2000, p.

55).

Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessa proposta ainda enfrenta diversos desafios. Em muitas escolas, a abordagem da cultura afro-brasileira ainda ocorre de forma superficial, limitada a eventos comemorativos ou atividades pontuais realizadas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra. Embora essas iniciativas sejam importantes, elas não são suficientes para promover uma reflexão profunda sobre as relações raciais e sobre o papel da população negra na história e na cultura brasileira. Por essa razão, torna-se fundamental que o diálogo sobre a cultura afro-brasileira seja permanente e integrado ao currículo escolar.

A construção desse diálogo permanente exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias. A gestão escolar desempenha um papel importante nesse processo, pois é responsável por orientar e incentivar a implementação de projetos pedagógicos que valorizem a diversidade cultural. Gestores comprometidos com a promoção da igualdade racial podem incentivar a realização de atividades formativas, projetos interdisciplinares e eventos culturais que estimulem a reflexão sobre a cultura afro-brasileira e suas contribuições para a sociedade.

Os professores também desempenham um papel fundamental na promoção desse diálogo no ambiente escolar. Como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, os educadores têm a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que incentivem o respeito às diferenças e que valorizem a diversidade cultural. Para que isso ocorra de forma eficaz, é fundamental que os professores tenham acesso a processos de formação continuada que abordem temas relacionados à história da África, à cultura afro-brasileira e às relações raciais no Brasil. A formação docente contribui para ampliar o conhecimento dos educadores e para fortalecer suas práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo.

Além disso, o diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira pode contribuir para fortalecer a identidade cultural dos estudantes. Para muitos alunos negros, o reconhecimento da história e das contribuições de seus ancestrais representa um importante fator de valorização da autoestima e de fortalecimento do sentimento de pertencimento. Ao conhecer a trajetória de resistência, luta e contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira, os estudantes passam a compreender que fazem parte de uma história rica e significativa.

Ao mesmo tempo, o estudo da cultura afro-brasileira também contribui para ampliar a visão de mundo de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica. O contato com diferentes manifestações culturais, como a música, a dança, a culinária, as tradições religiosas e as expressões artísticas afro-brasileiras, possibilita uma compreensão mais ampla da diversidade cultural presente na sociedade. Essa experiência contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças.

Outro aspecto importante do diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira refere-se ao enfrentamento de estereótipos e preconceitos que foram historicamente construídos em relação à população negra. Durante muito tempo, a história ensinada nas escolas enfatizou apenas aspectos relacionados à escravidão, deixando de destacar as contribuições culturais, científicas e intelectuais dos povos africanos e afrodescendentes. Ao ampliar o conhecimento sobre essas contribuições, o sistema educacional contribui para desconstruir visões estereotipadas e para promover uma compreensão mais justa e equilibrada da história.

A promoção desse diálogo também pode ser fortalecida por meio da realização de projetos pedagógicos que envolvam diferentes áreas do conhecimento. Atividades interdisciplinares que integrem história, geografia, literatura, artes e sociologia podem proporcionar uma abordagem mais completa e significativa da cultura afro-brasileira. Além disso, a utilização de recursos pedagógicos diversificados, como filmes, músicas, livros, exposições e oficinas culturais, pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

A participação da comunidade também representa um elemento importante na construção desse diálogo permanente. A

aproximação entre escola e comunidade possibilita a valorização de saberes culturais que muitas vezes estão presentes no cotidiano das famílias e das tradições locais. A presença de artistas, líderes comunitários, pesquisadores e representantes de movimentos culturais afro-brasileiros pode enriquecer o processo educativo, proporcionando aos estudantes experiências mais próximas da realidade social e cultural.

Outro fator relevante refere-se à necessidade de promover uma educação antirracista, que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que também enfrente de forma crítica as desigualdades raciais presentes na sociedade. A educação antirracista busca promover reflexões sobre os processos históricos de exclusão e discriminação, incentivando a construção de práticas sociais mais justas e igualitárias. Nesse sentido, o diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira representa um instrumento fundamental para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a promoção da igualdade.

Portanto, a importância do diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira no sistema educacional está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Ao promover o reconhecimento da diversidade cultural e ao valorizar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de compreender a complexidade da história e de respeitar as diferenças que caracterizam a sociedade brasileira.

Dessa forma, torna-se evidente que o sistema educacional possui um papel fundamental na promoção desse diálogo e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. A integração da cultura afro-brasileira no currículo escolar, aliada à formação docente, à participação da comunidade e ao desenvolvimento de projetos educativos, representa um caminho importante para fortalecer a educação antirracista e para promover uma convivência baseada no respeito, na igualdade e na valorização da diversidade cultural.

AS FORMAÇÕES SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A valorização da cultura afro-brasileira no contexto educacional representa um elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural, com a justiça social e com a promoção da igualdade racial. Nesse sentido, o processo de formação voltado para o estudo e a valorização da cultura afro-brasileira torna-se uma estratégia essencial para fortalecer as práticas pedagógicas e institucionais dentro das escolas. As formações sobre cultura afro-brasileira devem envolver não apenas os professores, mas também os gestores escolares, os demais profissionais da educação, os responsáveis pelos estudantes e os próprios alunos, de modo a promover uma compreensão ampla e coletiva sobre a importância da diversidade étnico-racial na construção da sociedade brasileira.

O Brasil possui uma formação histórica profundamente marcada pela presença e pela contribuição dos povos africanos e de seus descendentes. A cultura afro-brasileira está presente em diferentes dimensões da vida social, incluindo a música, a dança, a culinária, as tradições religiosas, a linguagem, as manifestações artísticas e diversas outras expressões culturais. Entretanto, durante muito tempo, essa herança cultural foi invisibilizada ou tratada de maneira limitada no sistema educacional. A predominância de uma visão eurocêntrica na construção dos currículos escolares contribuiu para a marginalização das contribuições africanas e afro-brasileiras, reforçando desigualdades raciais e preconceitos históricos.

A partir das mobilizações sociais e das discussões acadêmicas sobre igualdade racial, surgiram importantes avanços no campo educacional brasileiro, entre os quais se destaca a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003. Essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica, representando um marco importante na construção de uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade cultural e para o combate ao racismo. No entanto, para que essa proposta educacional seja efetivamente implementada, torna-se fundamental investir em processos formativos que permitam aos profissionais da educação compreender a importância dessa temá-

tica e desenvolver práticas pedagógicas adequadas.

Nesse contexto, as formações sobre cultura afro-brasileira desempenham um papel essencial no fortalecimento das ações educativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial. Essas formações podem ocorrer por meio de cursos, palestras, seminários, oficinas pedagógicas e encontros de estudo que abordem aspectos históricos, culturais e sociais relacionados à presença africana na formação da sociedade brasileira. Ao participar desses processos formativos, os profissionais da educação ampliam seus conhecimentos e desenvolvem novas perspectivas para trabalhar a temática da cultura afro-brasileira em sala de aula.

A formação docente representa um dos principais pilares para a implementação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Professores preparados para abordar a cultura afro-brasileira de maneira crítica e contextualizada tornam-se capazes de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças. Além disso, a formação continuada permite que os educadores reflitam sobre suas próprias práticas e sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de estratégias mais eficazes no enfrentamento do racismo.

Entretanto, é importante destacar que as formações sobre cultura afro-brasileira não devem se limitar apenas aos professores. A gestão escolar também desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é responsável por orientar as políticas institucionais e por incentivar a implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da diversidade cultural. Gestores escolares que participam de processos formativos sobre cultura afro-brasileira tornam-se mais preparados para promover ações institucionais que fortaleçam a educação para as relações étnico-raciais dentro das escolas.

"A cultura é um campo de disputas simbólicas que define identidades e formas de pertencimento social." (SILVA, 2010, p. 23).

A participação da gestão escolar nas formações também contribui para a criação de um ambiente institucional mais comprometido com a promoção da igualdade racial. Gestores sensibilizados sobre a importância da cultura afro-brasileira podem incentivar a realização de projetos interdisciplinares, eventos culturais, exposições e atividades educativas que valorizem as manifestações culturais afro-brasileiras. Além disso, podem apoiar a formação continuada dos professores e promover espaços de diálogo sobre a temática dentro da comunidade escolar.

Outro aspecto importante das formações sobre cultura afro-brasileira refere-se ao envolvimento dos responsáveis pelos estudantes nesse processo educativo. A família exerce uma influência significativa na formação de valores e atitudes dos jovens, sendo um importante agente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando os responsáveis participam de atividades formativas ou de eventos educativos promovidos pela escola, ampliam-se as possibilidades de diálogo sobre questões relacionadas à diversidade cultural e ao respeito às diferenças.

A participação da família nas formações sobre cultura afro-brasileira também contribui para fortalecer a parceria entre escola e comunidade. Essa aproximação possibilita a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimentos e a valorização de saberes culturais presentes no cotidiano das famílias. Em muitos casos, os próprios responsáveis possuem experiências e tradições culturais que podem enriquecer o processo educativo, contribuindo para tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes.

Além dos profissionais da educação e das famílias, os estudantes também devem ser protagonistas no processo de formação sobre cultura afro-brasileira. A participação ativa dos alunos em projetos educativos, debates, rodas de conversa e atividades culturais possibilita que desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre a história e a diversidade cultural do país. Ao conhecer as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, os estudantes passam a reconhecer a importância dessas culturas e a valorizar as diferenças presentes no ambiente escolar.

As formações voltadas para os estudantes podem ocorrer por meio de atividades pedagógicas diversificadas, como projetos interdisciplinares, apresentações culturais, oficinas artísticas, exibição de filmes, leitura de obras literárias e visitas a espaços culturais relacionados à história da população negra. Essas atividades contribuem para ampliar o repertório cultural dos alunos e para promover reflexões sobre temas como identidade, racismo, resistência e valorização da diversidade.

Outro aspecto relevante das formações sobre cultura afro-brasileira refere-se ao combate aos estereótipos e preconceitos historicamente construídos em relação à população negra. Durante muito tempo, a história ensinada nas escolas destacou apenas aspectos relacionados à escravidão, deixando de evidenciar as contribuições culturais, científicas e intelectuais dos povos africanos e afrodescendentes. Ao ampliar o conhecimento sobre essas contribuições, as formações educacionais contribuem para desconstruir visões preconceituosas e para promover uma compreensão mais justa da história.

A realização de formações sobre cultura afro-brasileira também contribui para fortalecer a construção de uma educação antirracista. A educação antirracista busca promover reflexões críticas sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade, incentivando a construção de práticas sociais mais justas e igualitárias. Ao abordar temas relacionados à história da África, à cultura afro-brasileira e às relações raciais, o sistema educacional contribui para formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade.

Além disso, essas formações possibilitam que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas mais criativas e inovadoras. O uso de diferentes linguagens culturais, como música, dança, teatro, literatura e artes visuais, pode tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo. Essas manifestações culturais representam importantes ferramentas pedagógicas para trabalhar a temática da diversidade étnico-racial de forma envolvente e contextualizada.

A construção de um processo formativo abrangente, que envolva gestores, professores, famílias e estudantes, contribui para fortalecer o compromisso coletivo com a valorização da cultura afro-brasileira. Quando toda a comunidade escolar participa desse processo, cria-se um ambiente educativo mais sensível às questões relacionadas à diversidade cultural e às relações raciais. Essa participação coletiva contribui para fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, as formações sobre cultura afro-brasileira representam uma estratégia fundamental para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo. Ao promover processos formativos que envolvam diferentes atores da comunidade escolar, o sistema educacional amplia as possibilidades de construir práticas pedagógicas mais inclusivas e de fortalecer o respeito às diferenças culturais.

Portanto, investir em formações sobre cultura afro-brasileira significa reconhecer a importância dessa herança cultural na formação da sociedade brasileira e assumir o compromisso de promover uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades raciais. A participação de gestores, profissionais da educação, responsáveis pelos estudantes e alunos nesse processo formativo contribui para fortalecer o diálogo sobre a diversidade cultural e para construir uma sociedade mais justa, plural e democrática.

"A identidade cultural é um processo em constante construção, formado pelas relações sociais e históricas de um povo." (HALL, 2006, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho permitiram compreender que a valorização da cultura afro-brasileira no sistema educacional constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com a promoção da igualdade racial. Ao analisar a importância do diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira e o papel das formações voltadas para essa temática, torna-se evidente que a educação desempenha um papel central na transformação das relações sociais e na construção de uma sociedade que reconheça e valorize

sua diversidade cultural. Nesse sentido, as ações formativas voltadas para a cultura afro-brasileira representam instrumentos essenciais para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e promover uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

Durante muito tempo, o sistema educacional brasileiro esteve marcado por uma abordagem curricular que privilegiava perspectivas eurocêntricas, invisibilizando ou minimizando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação histórica e cultural do país. Essa ausência de representatividade contribuiu para a reprodução de estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais que ainda se manifestam em diferentes espaços sociais. Diante desse cenário, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar representa não apenas uma exigência legal, mas também uma necessidade ética e pedagógica para promover uma educação mais plural e inclusiva.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco importante na busca por uma educação voltada para a valorização da diversidade étnico-racial. Ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica, essa legislação reconheceu a importância de inserir no currículo escolar conteúdos que abordem as contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. No entanto, a efetivação dessa proposta educacional depende de um processo contínuo de reflexão, formação e compromisso por parte de toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, as formações sobre cultura afro-brasileira desempenham um papel fundamental para fortalecer a implementação dessa proposta educacional. Ao participar de processos formativos, os profissionais da educação têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a história da África, as manifestações culturais afro-brasileiras e as dinâmicas das relações raciais na sociedade brasileira. Esse processo contribui para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas mais conscientes e sensíveis à diversidade cultural presente no ambiente escolar.

A formação docente é um dos pilares para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade. Professores preparados para abordar a temática da cultura afro-brasileira de maneira crítica e contextualizada tornam-se capazes de promover reflexões significativas com os estudantes, incentivando o respeito às diferenças e o reconhecimento das contribuições culturais da população negra. Além disso, a formação continuada permite que os educadores revisitem suas práticas pedagógicas e desenvolvam novas estratégias de ensino que favoreçam a construção de uma educação antirracista.

Entretanto, é importante destacar que a promoção de formações sobre cultura afro-brasileira não deve se restringir apenas aos professores. A gestão escolar também desempenha um papel essencial nesse processo, pois é responsável por orientar as políticas institucionais e incentivar a implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da diversidade cultural. Gestores que participam de processos formativos sobre cultura afro-brasileira tornam-se mais preparados para promover ações educativas que fortaleçam o compromisso institucional com a igualdade racial.

Além da participação dos profissionais da educação, o envolvimento dos responsáveis pelos estudantes também se mostra fundamental nesse processo. A família exerce uma influência significativa na formação de valores e atitudes dos jovens, sendo um importante agente na construção de uma sociedade baseada no respeito e na convivência democrática. Quando os responsáveis participam de atividades formativas ou de eventos educativos promovidos pela escola, ampliam-se as possibilidades de diálogo sobre questões relacionadas à diversidade cultural e ao combate ao racismo.

A participação da família também contribui para fortalecer a parceria entre escola e comunidade, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de saberes culturais. Em muitos casos, os próprios responsáveis possuem conhecimentos e tradições culturais que podem enriquecer o processo educativo, contribuindo para aproximar os estudantes de suas raízes culturais e fortalecer o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto relevante refere-se à participação ativa dos estudantes nas formações e atividades voltadas para a

valorização da cultura afro-brasileira. Os alunos não devem ser apenas receptores de informações, mas protagonistas no processo de construção do conhecimento. A participação em projetos culturais, debates, rodas de conversa e atividades artísticas permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre a diversidade cultural e sobre a importância do respeito às diferenças. Essas experiências educativas contribuem para fortalecer a identidade cultural dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Ao reconhecer as contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira, a escola contribui para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes negros, ao mesmo tempo em que promove uma compreensão mais ampla da diversidade cultural entre todos os alunos.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à necessidade de promover uma educação antirracista dentro das instituições escolares. A educação antirracista busca combater práticas discriminatórias e promover reflexões críticas sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade. Ao abordar temas relacionados à história da África, às contribuições culturais afro-brasileiras e às relações raciais, o sistema educacional contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, o diálogo permanente sobre a cultura afro-brasileira no sistema educacional representa uma estratégia fundamental para promover a valorização da diversidade cultural e para enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade. Esse diálogo deve ocorrer de forma contínua, integrada ao currículo escolar e apoiado por processos formativos que envolvam gestores, professores, estudantes e famílias.

Portanto, conclui-se que as formações sobre cultura afro-brasileira desempenham um papel essencial na construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção da igualdade racial. Ao envolver diferentes atores da comunidade escolar nesse processo formativo, torna-se possível fortalecer o diálogo sobre as relações étnico-raciais e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e inclusiva.

Dessa forma, investir em processos formativos voltados para a cultura afro-brasileira significa reconhecer a importância dessa herança cultural na formação da identidade nacional e assumir o compromisso de promover uma educação que valorize as múltiplas contribuições que compõem a sociedade brasileira. A participação de gestores, profissionais da educação, responsáveis pelos estudantes e alunos nesse processo representa um passo fundamental para fortalecer a educação antirracista e para promover uma convivência baseada no respeito, na igualdade e na valorização da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

A ABORDAGEM PIKLER E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IEDA CRISTINA BENEVIDES

RESUMO
O olhar Pikler na Educação Infantil traz uma perspectiva profundamente humanizada e respeitosa sobre o desenvolvimento da criança. Inspirada pela pediatra húngara Emmi Pikler, essa abordagem defende que o ambiente e a rotina devem ser cuidadosamente organizados para que a criança possa se conhecer, reconhecer suas potencialidades e, ao mesmo tempo, explorar o mundo físico e social ao seu redor. A base dessa filosofia é a confiança. Para Pikler, a criança precisa sentir-se segura para que possa se lançar em experiências autônomas de descoberta. Essa confiança inicial é construída nos momentos de cuidado cotidiano — como nas trocas, no banho e na alimentação — que, ao serem realizados com regularidade e respeito, permitem à criança antecipar o que vai acontecer. Essa previsibilidade gera estabilidade emocional, semelhante ao conceito de apego seguro proposto por John Bowlby, e abre espaço para que a criança explore o ambiente com liberdade e tranquilidade. O ambiente, nesse contexto, não é apenas físico, mas também relacional. Ele deve ser acolhedor, organizado e pensado para favorecer interações significativas. A rotina, por sua vez, não é vista como algo rígido, mas como um recurso que dá segurança e estrutura, permitindo que a criança reconheça seus próprios ritmos e necessidades. Assim, o olhar Pikler valoriza a criança como sujeito ativo, capaz de construir sua própria aprendizagem a partir da confiança, da autonomia e da relação com o meio. É uma filosofia que coloca o cuidado como parte essencial da educação, entendendo que cada gesto, cada momento de atenção e cada rotina vivida com respeito são oportunidades para fortalecer vínculos e promover o desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente; Confiança; Rotina.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo evolutivo rápido que estimula o crescimento e a maturação do cérebro desde a concepção. As crianças aprendem por meio da exploração sensorial e do brincar, o que facilita a consolidação das habilidades cognitivas e sociais. Trata-se de um processo dinâmico e ascendente, crucial nos primeiros anos de vida para a formação de conexões neurais, em que as experiências iniciais podem ter um impacto positivo duradouro.

A atualização do Currículo da Cidade de São Paulo é um exemplo concreto dessa valorização, ao reconhecer o brincar como atividade central e como direito das crianças. Esse princípio dialoga diretamente com Pikler, que via o movimento livre e espontâneo como essencial para o desenvolvimento saudável.

A filosofia pikleriana nasceu da prática clínica e observacional de Emmi Pikler no Instituto Lóczy, em Budapeste, onde ela acompanhou centenas de crianças pequenas. Seus estudos mostraram que:

Relações afetivas estáveis e respeitosas entre adultos e crianças são fundamentais.

A autonomia deve ser promovida desde cedo, permitindo que a criança explore o ambiente e descubra suas capacidades.

O cuidado cotidiano (alimentação, banho, trocas) é momento privilegiado de vínculo e confiança, não apenas de rotina.

A liberdade de movimento é indispensável para que a criança desenvolva força, equilíbrio e consciência corporal.

Pikler defendia que cada bebê deve ser tratado como pessoa, envolvido nos próprios cuidados e respeitado em seu ritmo. Esse respeito fortalece a identidade e a autoestima, além de criar um ambiente de confiança que favorece o desenvolvimento integral.

O movimento livre é talvez o ponto mais marcante de sua pedagogia: ao contrário da superproteção ou da antecipação de etapas (como forçar a criança a sentar ou andar antes do tempo), Pikler acreditava que o desenvolvimento motor acontece melhor quando a criança controla o ritmo de seus esforços físicos. Isso a torna mais prudente, consciente de seus limi-

tes e menos propensa a acidentes. (FALK, 2004, p. 11).

Portanto, a pedagogia Pikler nos lembra que a Educação Infantil deve ser construída sobre relações respeitosas, ambientes seguros e rotinas que deem previsibilidade e confiança às crianças. É uma abordagem que coloca o cuidado e o brincar no centro da aprendizagem, reconhecendo que é nesse espaço que se formam as bases para o desenvolvimento integral e para uma vida adulta mais equilibrada.

BENEFÍCIOS DA ABORDAGEM PIKLER

A abordagem desenvolvida por Emmi Pikler trouxe uma verdadeira revolução para a Educação Infantil ao colocar a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Seus estudos no Instituto Lóczy, em Budapeste, mostraram que respeitar o ritmo natural de cada bebê e oferecer liberdade de movimento, aliados a vínculos afetivos seguros, gera impactos profundos e positivos no crescimento integral.

Entre os principais benefícios da pedagogia Pikler, destacam-se:

Liberdade de movimento: ao permitir que a criança explore seu corpo sem restrições, ela desenvolve força, equilíbrio, coordenação e consciência corporal de forma natural e segura.

Autonomia: a criança aprende a confiar em suas próprias capacidades, tornando-se mais independente e consciente de seus limites.

Apego seguro: os momentos de cuidado (alimentação, banho, trocas) são vividos como oportunidades de vínculo afetivo, fortalecendo a relação de confiança entre adultos e criança.

Desenvolvimento integral: além dos aspectos motores, a liberdade e o respeito promovem concentração, atenção e maior disposição para aprender.

Respeito ao ritmo individual: cada criança é vista como única, sem comparações ou pressões para atingir marcos de desenvolvimento antes do tempo.

Autoestima e identidade: ao ser tratada como pessoa desde cedo, envolvida em seus próprios cuidados, a criança constrói uma imagem positiva de si mesma e fortalece sua autoconfiança.

Proporcionamos às crianças boas condições no que se refere a cuidados e educação. Estávamos atentos a vesti-los com roupas adequadas e, com um espaço suficiente, dar-lhes a possibilidade de mover-se por sua própria vontade, sem colocar em perigo sua própria segurança ou de seus companheiros. Tiveram também em todo momento a possibilidade de realizar livremente as diferentes fases do movimento. Devido às boas relações adulto-criança, obtidas por nosso trabalho, as crianças observadas tinham um estado emocional satisfatório e mostravam-se ativas durante o tempo de vigília. No entanto, em nenhum momento influenciamos em seu desenvolvimento motor com qualquer ajuda direta ou indireta nem mediante proibições. (PIKLER, 2018, p.126)

Assim como Maria Montessori, Pikler relacionou movimento e inteligência, mas foi além ao documentar detalhadamente cada etapa do desenvolvimento motor. Ambas contribuíram para mudar paradigmas educacionais, mostrando que o respeito à criança e sua autonomia são pilares para uma infância saudável.

A pedagogia Pikler nos ensina que cuidar e educar não são processos separados: são momentos de encontro, respeito e confiança que permitem à criança crescer em plenitude, com segurança emocional e liberdade física.

O deslocamento livre, como destaca Soares (2017, p. 43):

É um dos pilares para que a criança aprenda a aprender, desenvolvendo autonomia e concluindo aquilo que inicia. Essa liberdade de movimento amplia a percepção espacial, desperta o interesse pelo entorno e permite que cada criança escolha a posição mais confortável para manipular objetos ou observar o ambiente.

Na abordagem de Emmi Pikler, cabe ao adulto preparar um ambiente seguro, motivador e atrativo, que convide ao movimento e à exploração. A livre circulação traz benefícios que vão além do físico: alcançam o psicológico, o emocional e o socioafetivo. Por isso, o papel do educador ou cuidador é observar atentamente o progresso da criança, oferecer materiais e desafios adequados, mas sem intervir diretamente, permitindo que

ela conquiste suas habilidades de forma autônoma.
Um exemplo prático é o uso do triângulo Pikler, muitas vezes acompanhado de rampas ou arcos de escalada. Esse recurso favorece o desenvolvimento da coordenação motora grossa, fortalece a confiança e a autoconfiança da criança e possibilita que ela supere obstáculos em seu próprio ritmo. Ao contrário de dispositivos como carrinhos ou andadores, que restringem movimentos e podem antecipar posturas inadequadas, os elementos Pikler respeitam o tempo de cada criança e promovem um desenvolvimento motor mais saudável e seguro.
Preparar o espaço é essencial: pisos protegidos com tapetes, áreas livres de perigos e distrações, e materiais que estimulem a exploração. O adulto, nesse contexto, exerce uma ajuda indireta, garantindo segurança e observando o processo, mas sem impor etapas ou acelerar o desenvolvimento.
Assim, os elementos Pikler não são apenas brinquedos, mas ferramentas pedagógicas que permitem às crianças experimentar, explorar e crescer com liberdade, consciência corporal e segurança. É uma forma de unir cuidado, respeito e aprendizagem em um mesmo ambiente.
O Método Pikler parte de uma visão profundamente respeitosa da infância, reconhecendo que mesmo os bebês, antes de falar, já são capazes de se comunicar e expressar suas necessidades, seus medos e suas conquistas. O riso espontâneo ao superar um desafio é a prova da alegria e da satisfação que sentem ao perceber sua própria capacidade.
Emmi Pikler defendia que a criança possui uma competência inata para se desenvolver de forma autônoma nos aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Para isso, é essencial que o adulto prepare ambientes seguros e estimulantes, mas sem intervir diretamente no processo. O papel do educador ou cuidador é de atenção compreensiva e indireta: observar, estar presente e responder às demandas da criança, sem antecipar etapas ou impor movimentos.
Alguns pontos centrais do método:
Autonomia e liberdade de movimento: a criança deve ter espaço para explorar e realizar cada fase do desenvolvimento motor sem ajuda externa. Isso fortalece sua mobilidade postural, sua autoconfiança e sua consciência corporal.
Relações afetivas seguras: o vínculo adulto-criança é construído nos momentos de cuidado (alimentação, banho, trocas), que devem ser vividos com calma, respeito e atenção plena.
Ambiente preparado: o espaço deve ser seguro, acolhedor e rico em materiais simples e desestruturados, que convidem ao jogo livre e à exploração espontânea.
Respeito ao ritmo individual: cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, e comparações ou pressões externas podem comprometer sua autonomia e autoestima.
Ao oferecer objetos fáceis de manusear e seguros, próximos ao bebê, o adulto possibilita que ele explore de acordo com seu interesse. O jogo livre, sem instruções prévias, permite que a criança tire suas próprias conclusões e construa aprendizagens significativas.
Em síntese, o Método Pikler promove um desenvolvimento mais harmonioso porque confia na capacidade natural da criança de aprender com seus movimentos, conquistas e até mesmo com seus fracassos. O adulto, ao oferecer segurança e afeto, cria as condições para que a criança cresça ativa, espontânea e confiante em suas próprias habilidades.

OS VÍNCULOS AFETIVOS DE ACORDO COM EMMI PIKLER

O desenvolvimento infantil, um processo que engloba mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, evoluiu de um foco no biológico e no psicológico para uma compreensão mais ampla que o vincula ao contexto social. Essa nova perspectiva reconhece a influência significativa do ambiente social no desenvolvimento e ganhou destaque em pesquisas no Equador e na América Latina, ampliando o foco para a construção social do desenvolvimento infantil.
Segundo Amar (2015) , o desenvolvimento humano é composto por três elementos básicos: especiação, individuação e socialização. A especiação refere-se à satisfação de necessidades biológicas ligadas ao mundo físico, de acordo com um código genético preestabelecido. A individuação implica a natureza única do desenvolvimento de cada pessoa e seus eventos de vida particulares. A socializa-

ção é o terceiro elemento que compõe o desenvolvimento humano.
A socialização é essencial para o desenvolvimento infantil, influenciada pela cultura, políticas públicas e instituições sociais, com variações no valor atribuído à independência e na abordagem da educação infantil. Proporcionar um ambiente adequado e compreender a diversidade do desenvolvimento são fundamentais para um crescimento saudável e holístico. A família, a comunidade e o ambiente social desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças por meio da interação com o meio em que vivem.
Emmi Pikler (1902–1984), pediatra húngara, deixou um legado profundo ao dirigir o orfanato Lóczy em Budapeste e desenvolver uma metodologia que buscava evitar os efeitos negativos da chamada "síndrome hospitalar" em crianças institucionalizadas. Sua preocupação era garantir que os pequenos não sofressem prejuízos no desenvolvimento afetivo, psicomotor e da personalidade, tão comuns em ambientes de cuidado coletivo rígido e pouco humanizado.
O conceito de paternidade/maternidade em Pikler se fundamenta em dois pilares centrais:
Necessidade de vínculo: a criança precisa de relações afetivas estáveis com adultos cuidadores, que lhe ofereçam segurança e confiança para explorar o mundo.
Necessidade de autonomia: cada bebê deve ser respeitado em seu ritmo de desenvolvimento, sem intervenções que antecipem etapas ou limitem sua liberdade de movimento.
Sua pedagogia propõe uma mudança de perspectiva na relação adulto-criança: em vez de impor ou acelerar processos, o adulto deve confiar nas capacidades naturais do bebê e oferecer um ambiente seguro e acolhedor.
Os princípios básicos da abordagem Pikler incluem:
Atividade autônoma e livre circulação: o bebê não deve ser colocado em posições que não consiga alcançar sozinho, nem em dispositivos que restrinjam seus movimentos (como carrinhos ou andadores).
Não intervenção direta no desenvolvimento motor: a criança deve descobrir por si mesma como rolar, sentar, engatinhar e andar, garantindo um desenvolvimento mais natural, harmonioso e consciente.
Respeito ao ritmo individual: cada conquista é fruto da própria iniciativa da criança, fortalecendo sua autoconfiança e consciência corporal.
Portanto, a pedagogia Pikler valoriza o cuidado como momento de vínculo e respeito, e o movimento livre como caminho para um desenvolvimento integral. Ao colocar o bebê deitado de costas, por exemplo, Pikler permitia que ele, gradualmente, descobrisse como virar-se, sentar-se e levantar-se, sem pressões externas. Essa prática simples, mas revolucionária, assegura que a criança cresça com segurança, autonomia e confiança em suas próprias capacidades.
Esse relacionamento afetivo privilegiado é a base para que a criança se sinta segura e confiante em explorar o mundo. Por isso, cada momento de cuidado — trocar, alimentar, dar banho — deve ser vivido como oportunidade de diálogo e conexão. Antecipar o que será feito, explicar com calma e esperar a receptividade da criança são gestos que fortalecem sua autonomia e autoestima, além de mostrar que ela é respeitada como sujeito ativo.
Sem esse cuidado integral, que considera tanto as necessidades físicas quanto as emocionais, não há desenvolvimento harmonioso. O método Pikler nos lembra que o autoconhecimento e a autonomia só florescem quando a criança se sente amada, compreendida e livre para descobrir suas próprias capacidades em um ambiente seguro e afetuoso.

DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Embora existam diversas teorias sobre o desenvolvimento infantil, elas carecem de uma abordagem holística que integre os aspectos culturais e sociais e suas interações. Isso leva a intervenções que não conseguem captar a complexidade do desenvolvimento, e as pesquisas frequentemente omitem uma perspectiva longitudinal abrangente. Essas limitações precisam ser reconsideradas para avançarmos em direção a uma abordagem mais inclusiva e equitativa.
O desenvolvimento infantil é influenciado por fatores internos e externos, sendo o status socioeconômico um fator externo fundamental que afeta a saúde

e as oportunidades futuras. Essa relação entre desenvolvimento infantil e status socioeconômico, enraizada em aspectos históricos e culturais, exige uma abordagem holística para sua plena compreensão, ressaltando a importância de se considerar a historicidade na análise do desenvolvimento.

Estudos longitudinais são fundamentais para compreender como as influências sociais afetam o desenvolvimento infantil e a eficácia das políticas públicas para uma infância saudável. O desenvolvimento é visto como um processo contínuo de reconstrução, influenciado pela cultura, e a neurociência oferece insights sobre a evolução cerebral e comportamental. Bronfenbrenner, citado por Monreal e Guitart (2012) , destaca a importância do ambiente no desenvolvimento infantil por meio de seu modelo bioecológico, que distingue três níveis de influência ambiental. O microssistema, que inclui família, escola e comunidade, é o nível mais diretamente ligado à criança. Esse modelo ressalta como o ambiente contribui para o desenvolvimento, tratando a diversidade como um valor enriquecedor por meio de interações variadas e oportunidades de crescimento, e enfatiza a importância da dinâmica familiar e cultural na adaptação e socialização da criança.

A cultura, definida como um conjunto dinâmico de conhecimentos e signifi-i cados, contribui para a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Noriega e Fariñas (2015) destacam a importância de adaptar os ambientes educativos a essa variabilidade, promovendo apoio individualizado e inclusão para permitir que as crianças desenvolvam seus talentos únicos. Essa abordagem ressalta a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças individuais no processo educativo, facilitando uma educação mais eficaz e personalizada.

O ambiente educacional é vital para explorar e vivenciar a diversidade, pois é um espaço onde crianças com diferentes estilos de aprendizagem, valores, interesses, culturas e identidades interagem. De acordo com Moya e Gil (2001), citados por Ayala (2020), isso fomenta o desenvolvimento do pensamento e enriquece as relações socioculturais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020a) destaca que as desigualdades na aprendizagem e no desenvolvimento infantil começam na primeira infância, suscitando reflexões sobre o impacto da educação inclusiva no desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Este tipo de educação promove a aceitação das diferenças, desafiando abordagens padronizadas que geram exclusão. A este respeito, Remorini e Rowensztein (2022) enfatizam a importância de adaptar a educação à diversidade e às dinâmicas sociais, buscando escolas inclusivas que reconheçam e valorizem as diversas experiências e capacidades individuais. A educação inclusiva alinha-se à perspectiva biopsicossocial, focando-se na aprendizagem que considera cada criança como única, promovendo a sua participação ativa e o seu desenvolvimento pessoal. De acordo com a UNESCO (2020b) : esta abordagem não só prepara os indivíduos para contribuírem eficazmente para a sociedade, como também envolve a adaptação e o acompanhamento ativo do seu desenvolvimento, envolvendo toda a comunidade educativa, incluindo professores e gestores escolares, na criação de um ambiente diverso e enriquecedor.

Interpretando Arciniegas (2019) e Booth e Ainscow (2015), eles destacam a importância de apreciar e valorizar a diversidade em suas múltiplas formas, incluindo aspectos culturais, linguísticos, étnicos e pessoais, enfatizando a necessidade de ir além de modelos centrados em déficits para fomentar interações enriquecedoras na educação infantil. Eles defendem uma educação inclusiva que considere o desenvolvimento infantil como um processo multidimensional, no qual a família e o ambiente educacional desempenham papéis cruciais na promoção da convivência harmoniosa e no respeito à autonomia e ao ritmo natural das crianças. Além disso, Pikler (1969), citado por Gutiérrez-Ruiz, Martino-Ortiz, Barreto-Salinas e Pacherrez-Valladares (2021), destaca a importância da interação criança-ambiente e da individualidade do bebê. Enfatiza-se a criação de ambientes estimulantes que permitam às crianças explorar e desenvolver suas habilidades de forma autônoma, ressaltando a importância da observação e da adaptação às necessidades individuais para um desenvolvimen-

to holístico e respeitoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de Emmi Pikler, embora menos conhecida que Montessori ou Reggio Emilia, vem ganhando espaço em escolas de Educação Infantil, especialmente em São Paulo. Sua filosofia parte de uma observação muito sensível: os bebês se desenvolvem melhor em ambientes calmos, onde o ritmo das atividades de cuidado não é apressado nem mecânico.

Pikler percebeu que quando os cuidadores estão estressados e realizam tarefas rapidamente, os bebês ficam irritados e inseguros. Por isso, ela defendia a desaceleração como princípio pedagógico, criando uma atmosfera de paz e respeito. Esse cuidado não é apenas físico, mas também emocional, pois transmite à criança a sensação de ser valorizada e compreendida.

Outro ponto essencial é que os momentos de cuidado — como banho, troca de fraldas e vestir — não devem ser vistos como tarefas rotineiras, mas como oportunidades de vínculo. Quando realizados com calma e atenção, esses momentos permitem que o bebê se torne um parceiro ativo, participando do processo e aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo.

Dessa forma, a pedagogia Pikler mostra que o desenvolvimento infantil não depende apenas de estímulos motores ou cognitivos, mas também da qualidade das relações afetivas e da segurança emocional oferecida pelo adulto. É nesse equilíbrio entre liberdade e vínculo que a criança cresce confiante, autônoma e cooperativa.

REFERÊNCIAS

ARCINIEGAS, M. Entre políticas públicas, educação inclusiva e modelos de cuidado. ISBN: 978-9942-783-07-3. Equador: Repositório Digital da Universidade Nacional de Educação. 2019.

AYALA, J. Uma abordagem ao conceito de diversidade a partir da formação de educadores da primeira infância na Colômbia. Journal of Inclusive Education, 13 (1), 92-103, e-ISSN: 1889-4208. Espanha: Universidade de Jaén: Grupo de Pesquisa: "Desenvolvimento e Pesquisa da Educação na Andaluzia" (DIEA). 2020.

CEPAL. Panorama Social da América Latina e do Caribe: A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável. Chile: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); publicação das Nações Unidas. 2022.

FALK, Judith. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução: Suely Amaral Mello. JM Editora, 2004. 88p.

GAT. Livro Branco sobre Intervenção Precoce. Terceira Edição, Documentos 55/2005. Madrid, Espanha: Federação Estadual de Associações de Profissionais de Intervenção Precoce; Conselho Real da Deficiência. 2005.

MARTINS, J., & RAMALLO, M. (2015 a,b). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23 (6), 1097-1104, e-ISSN: 1518-8345. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654. Acesso em 2 dez.2025.

PIKLER, Emmi. Moverse en Libertad: desarollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 2018. 9ª reimpressão. Tradução autora.

SOARES, Suzana M. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

UNESCO (2020 a,b). Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e Educação: Todos Sem Exceção. Primeira Edição, ISBN: 978-92-3-300143-5. Paris, França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

AS ARTES, O MUNDO CONTEMPORÂNEO E OS MUSEUS

ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES

RESUMO
A evolução das manifestações artísticas visuais desde o final dos anos 60 trouxe à luz diversas formas de comunicação artística, como a videoarte, a representação ao vivo e as intervenções nas áreas urbanas, entre outras inovações que surgiram nessa época. No contexto dessas novas abordagens, a criação artística em forma de instalações emergiu como um exemplo proeminente no cenário das artes visuais, especialmente em eventos de exposição, acervos museológicos e atividades comerciais. Seria pertinente indagar sobre os critérios adotados por cada instituição para classificar suas obras como instalações. Provavelmente, em razão da variedade de significados atribuídos ao termo "instalação", poderíamos concluir que não existe uma tradição consolidada de nomenclatura. Contudo, essa constatação apenas encobre a questão, uma vez que nas últimas duas décadas tem sido desafiador classificar trabalhos como desenhos, gravuras ou fotografias. A categorização de linguagens artísticas e correntes estéticas tradicionais enfrenta dificuldades semelhantes às encontradas com as instalações, a arte computacional, os happenings, a arte online, as performances, entre outras expressões.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Comunicação; Instalação.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento contínuo de ferramentas de interação destinadas a diversos públicos, poderia o futuro dos museus estar assegurado no que diz respeito à evolução de suas funções?

As práticas educativas dos museus, independentemente de sua natureza, podem ser interpretadas como formas de interação que permitem ao público explorar objetos e o discurso expositivo de maneiras diversas (GRINSPUM, 2000, p 54).

Dessa maneira, os museus não só fomentam interações sociais entre visitantes provenientes de contextos diversos, como também contribuem para cultivar um sentimento de pertencimento entre eles, compartilhando uma experiência estética.

Nas últimas décadas, a relação entre museu e público passou por uma transformação significativa, na qual a voz deste último tem ganhado cada vez mais destaque, contrastando com o modelo tradicional de museu em que a voz do público era negligenciada. A proliferação de práticas participativas no âmbito museológico é uma evidência marcante dessa mudança, e a literatura especializada está se tornando mais abrangente e refinada.

Se, como indicado por Paulo Freire, é por meio da palavra que o ser humano se faz, então o diálogo se apresenta como o caminho essencial para a educação, a preservação do patrimônio cultural e a prática educativa nos museus, uma vez que o ato de dialogar faz parte da essência histórica do ser humano. Esse campo de conhecimento fundamentado na educação dialógica parte do pressuposto de que os indivíduos constroem suas experiências cotidianas. Proporciona a oportunidade de iniciar a compreensão a partir do concreto, do senso comum, para então atingir uma compreensão mais aprofundada e crítica da realidade. É ouvir as pessoas falarem sobre como interpretam seu mundo e caminhar junto a elas rumo a uma compreensão crítica e científica do mesmo (CABRAL; RANGEL, 2008: p.163).

OS MUSEUS EDUCAM ACERCA DA CULTURA LOCAL

Para que uma cultura seja respeitada e sobreviva em meio à globalização, aqueles pertencentes à cultura dominante devem ser instruídos sobre as culturas minoritárias e seus modos de vida.

A EXPERIÊNCIA COM A ARTE

As artes estimulam níveis superiores de pensamento que se transmite ao aprendizado de outras disciplinas acadêmicas, assim como à vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a

observar, interpretar, enxergar diferentes perspectivas, analisar e sintetizar. Num mundo em que os estudantes frequentemente precisam navegar por um oceano de informações para discernir quais fatos são confiáveis e pertinentes para um determinado tema, as habilidades de pensamento crítico são essenciais para a prontidão universitária e para a aprendizagem continua. Conforme Ferraz e Fusari (2009):

É crucial compreender que a arte se manifesta por meio de modos específicos da atividade criativa humana, à medida que interagem com o ambiente em que vivem, se reconhecem e compreendem. Em outras palavras, o valor da arte reside em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e vivências. A prática do desenho para as crianças, por exemplo, é de suma importância, pois promove sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18)

As artes demandam medição, manipulação de números e pensamento proporcional, fomentando, assim, o raciocínio matemático. Os alunos também absorvem padrões (ritmos musicais e padrões de dança), relações espaciais e geométricas (padrões de arte visual) e habilidades tridimensionais (manipulação de argila). Estudantes envolvidos nas artes, especialmente na música, superam seus colegas não envolvidos nas artes em avaliações de matemática. A integração de instrução matemática nas artes também facilita a aquisição de habilidades computacionais e de estimativa, além de desafiar conceitos como frações.
Obras de arte proporcionam um contexto visual para aprender sobre períodos históricos. Música, pintura, teatro e dança auxiliam a literatura a ganhar vida.
As artes ensinam os jovens sobre beleza, proporção e elegância. Os alunos podem explorar conflitos, poder, emoções e a própria existência. O poder das artes reside em sua maravilhosa capacidade de nos proporcionar alegria, auxiliar na compreensão da tragédia, fomentar a empatia e dar vida às palavras escritas. Conforme Silvestre (2010, p.17):

Independentemente da cultura em que o aluno está imerso, é responsabilidade e direito da escola saber integrar diversas culturas, valorizando cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando para incentivar os alunos a se reconhecerem. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais, proporciona aos alunos a oportunidade de se conhecerem cada vez mais, bem como de conhecerem o outro e o mundo em que estão inseridos.

As crianças absorvem quantidades extraordinárias de novas informações e necessitam processar o aprendizado de forma segura e reflexiva. A arte possibilita a exploração de sentimentos e o enfrentamento de eventos cotidianos e significativos.
Os materiais artísticos oferecem uma forma segura de expressar emoções. Sentimentos e ideias podem ser reduzidos a uma escala gerenciável e manipulados conforme desejado. Movimento, imagem, cor, linha e imaginação, todos auxiliam as crianças a se expressarem de maneira multidimensional - uma forma que as palavras talvez não consigam reproduzir ou que possa ser mais confortável para elas do que as palavras.
A arte é uma atividade que mobiliza todos os sentidos - visão, som, tato, olfato e paladar - dependendo da atividade. As sinapses cerebrais das crianças são estimuladas quando experimentam e criam, seja apertando tinta entre os dedos, misturando cores e materiais, ou desenhando com base na imaginação ou no que veem à sua frente. Conforme os PCN ARTES (2001, p.105.):

As atividades propostas na área de artes devem garantir e auxiliar as crianças e os jovens a desenvolverem formas interessantes, imaginativas e criativas de fazer e refletir sobre a arte, exercitando suas formas de expressão e comunicação.

A arte está intrinsecamente ligada à criatividade, um atributo cada vez mais reconhecido como um dos fatores fundamentais para o sucesso de indivíduos, organizações e sociedades.
As atividades artísticas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Os alunos do Ensino Fundamental aprendem sobre si mesmos e sobre os outros por meio de atividades artísticas, como a escultura.

Isso os ajuda a construir autoestima.

O ensino artístico desempenha um papel crucial no processo de instrução e crescimento, oferecendo à criança a oportunidade de compreender sua trajetória como ser humano, estimulando e ampliando sua visão de mundo, e permitindo o desenvolvimento da autonomia, da colaboração, do pensamento crítico e da responsabilidade - elementos essenciais para a formação cidadã e, por conseguinte, para a edificação social. (SCHWALL, 2001, p.48)

Por fim, a arte é significativa porque possibilita que as crianças do Ensino Fundamental sejam criativas. Cada escultura de argila moldada ou cada pintura em cavalete é única e original para cada criança em seu próprio contexto. A arte é inclusiva e todo esforço pode ser valorizado.
Segundo Vygotsky, o progresso no desenho requer duas condições essenciais. Primeiramente, é necessário dominar o ato motor. Assim, de acordo com Vygotsky (1989), inicialmente, o desenho é uma representação do gesto que, com o tempo, evolui para a representação da imagem. Nesse sentido, a criança percebe que pode retratar graficamente um objeto. Essa capacidade sinaliza que o desenho é um precursor da escrita, uma vez que a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de signifi-i cado proporcionada pela criança, constituindo uma realidade conceituada.
Ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil, Vygotsky identifica quatro etapas distintas: Simbólica, Simbólico-formalista, Formalista Veraz e Formalista Plástica.

Na etapa simbólica, os desenhos são simplificados, com bonecos representando a figura humana de forma resumida. Nesse estágio, as crianças desenham objetos "de memória" sem se preocupar muito com a fidelidade à representação real. É o momento em que a criança retrata de forma simbólica objetos de forma bastante diferente de sua aparência real (VYGOTSKY, 1987, p. 94).

Segundo o autor, nesse estágio, há grande arbitrariedade e liberdade no desenho infantil.
Na etapa simbólico-formalista, observa-se uma maior elaboração nos traços e formas do grafismo infantil. Nesse período, a criança começa a sentir a necessidade de não se limitar apenas à reprodução dos aspectos concretos do objeto representado, buscando estabelecer mais relações entre o todo representado e suas partes. Embora os desenhos ainda sejam simbólicos, é possível identificar o início de uma representação mais próxima da realidade.
Por outro lado, na etapa formalista veraz, as representações gráficas tornam-se mais fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, diminuindo os elementos simbólicos presentes nas etapas anteriores.
Por fim, na etapa formalista plástica, observa-se uma transição clara para um novo estilo de desenho, com um desenvolvimento viso-motor mais evidente. O indivíduo emprega técnicas projetivas e convenções mais realistas. O desenho deixa de ser uma atividade em si mesma e transforma-se em um trabalho criativo. No entanto, há uma redução na frequência dos desenhos, sendo mais comum entre aqueles que desenham por prazer criativo.

A DEFINIÇÃO DE ARTE
A Arte é considerada fundamental no processo de compreensão e avaliação de representações imaginárias ou reais do mundo. Está intrinsecamente ligada à beleza, à sensibilidade estética e à criatividade inerente a cada indivíduo, manifestando-se em criações atraentes e agradáveis à vista.
De acordo com o dicionário Houaiss, a origem da palavra Arte remonta ao Sânscrito, significando "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", representando uma ação transformadora realizada pelo ser humano. Para os latinos, artis ou ars denota a maneira de agir ou ser, sendo uma habilidade adquirida ou natural.
Portanto, a Arte é considerada todo conhecimento técnico de produção humana. Ao longo do tempo, surgem mudanças no contexto artístico, originando diversas formas de expressão de acordo com as necessidades e motivações de cada civilização ou período. No entanto, sua essência original persiste, sendo a capacidade de manipular produtos, utilizando métodos ou materiais para

expressar sentimentos e ideias. Segundo antropólogos, a Arte abrange diversos conceitos e é parte integrante da cultura de uma nação, com cada sociedade desenvolvendo sua arte em consonância com a cultura local. Mello (2001, p. 430) afirma que "O que é belo para determinado povo pode não sê-lo para outros. Em suma, negar isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social".

A Arte está presente em todas as sociedades, em todos os continentes e em todas as épocas. Ela representa a necessidade humana de se expressar, se comunicar com o divino, com os semelhantes e consigo mesmo, criando e exibindo seus mundos. No entanto, seu desenvolvimento como forma de arte depende da sociedade e do ambiente nos quais o indivíduo está imerso (MENDES E CUNHA, 2004, p. 80).

Após o período do romantismo, a concepção de arte sofreu transformações. O que antes era considerado apenas uma habilidade técnica passou a ser valorizado pelo sentimento, superando o conhecimento técnico.

A visão de Platão sobre a arte baseia-se na ideia de reminiscência, sugerindo que o mundo real é uma imitação do mundo ideal. Neste contexto, a arte, como uma forma de cópia do mundo real (da natureza e da natureza transformada pela cultura), seria considerada inferior a este, que por sua vez é inferior ao mundo ideal (MELLO, 2001, p. 427-428).

Segundo Mello (2001):

A arte rompeu com o princípio platônico e passou a ser vista como uma forma especial da consciência humana. Para Platão, a arte não era vista como uma manifestação completa da ideia. De acordo com sua teoria, objetos modificados naturalmente seriam considerados originais, enquanto algo alterado pela mão humana não capturaria a forma original da ideia com fidelidade, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações feitas pelo indivíduo teriam da ideia original apenas o material a ser utilizado, como tecido ou madeira, sendo sua função, na visão de Platão, secundária, com significado estético ou prático. A produção artística não segue uma linha rígida de obediência à razão ou lógica; na arte, tudo é permitido, esculpindo um universo de possibilidades onde tudo é desconstruído e recriado. (p.429)

De acordo com Schopenhauer (1991):

A arte reproduz as ideias eternas percebidas por meio da pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, podendo ser expressa em artes plásticas, poesia ou música, conforme o meio no qual se manifesta. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único propósito é a comunicação desse conhecimento (SCHOPENHAUER, 1991, p. 17).

A Arte, em sua dinâmica, engloba uma variedade de conceitos, sendo sua manifestação baseada nas origens de um povo por meio de sua perspectiva, cultura e época. Schopenhauer (1991, p. 25) destaca que "o artista nos permite contemplar o mundo através de seus olhos".

A ARTE E O CURRÍCULO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a educação infantil, um conjunto de três volumes, Leite Filho (2001) comenta que esse documento oferece diretrizes essenciais para os professores que trabalham nesse nível educacional.

No entanto, é importante ressaltar que o documento não tem caráter obrigatório, deixando a critério da equipe pedagógica decidir se deseja incorporar ou não as propostas apresentadas. De acordo com o RCN (BRASIL, 1998), a educação infantil deve proporcionar às crianças acesso à cultura, contribuindo para seu desenvolvimento e interação social.

Segundo o RCN (1998) a construção da identidade da criança está fundamentada no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo, sendo que somente a educação baseada na interação social pode contribuir para esse processo. Publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como propósito servir como um material instrumental e didático, sendo opcional a adoção total ou parcial pelas instituições, ou sua combinação com outras propostas de ensino.

O RCNEI é composto por três volumes (volume I - Introdução, volume II - Formação Pessoal e Social, volume III - Conhecimento de Mundo). Na terminologia empregada pelo RCNEI, são utilizados termos como "meio" e "suporte". "Suporte" refere-se ao material utilizado para o desenvolvimento de um determinado trabalho (cartolina, isopor etc.), enquanto "meio" é o instrumento empregado para essa finalidade (pincel, lápis, borracha etc.), sendo estes termos específicos do conhecimento do profissional de Arte.
O professor que leciona Arte na educação infantil geralmente não possui formação especifica nessa área, sendo classificado como um professor polivalente com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI, o professor polivalente deve possuir conhecimento em diversos conteúdos, desde cuidados básicos essenciais até conteúdos específicos de conhecimento, requerendo uma formação profissional abrangente (BRASIL, 1998).
A formação do professor polivalente sugere a ideia de uma formação generalista, sendo desafiador assimilar conhecimento de várias áreas educacionais. Em consequência, pode-se afirmar que a formação desse educador polivalente abrange apenas informações superficiais e fragmentadas das diversas áreas de ensino.
No entanto, ao analisar o documento, o Referencial pressupõe a presença de um docente altamente qualificado, capaz de compreender diferentes terminologias e de moldar práticas educacionais específicas, refletindo sobre elas diariamente. Portanto, o documento apresenta uma visão um tanto distante da realidade, considerando que essa área educacional ainda necessita de atenção e desenvolvimento.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA ARTE

A arte é um reflexo do contexto social e não ocorre em um vazio; é uma atividade que transcende uma única definição, alcançando a essência humana. Ela é algo que não pode ser transferido de um ser humano para outro e, principalmente, é um produto das culturas. Da mesma forma, a educação não ocorre em um vácuo; ela deve emergir de uma criação e permanecer inserida na sociedade.
Através de uma educação prazerosa, o aluno adquire as condições necessárias para desenvolver seu pensamento crítico. A educação por meio da Arte capacita a criança a agir na sociedade, estimula a capacidade crítica e intelectual, e possibilita a recriação de ações e ideias, seguindo seu próprio conceito, conforme destacado pela autora:

> O aluno se expressará através do desenho da mesma forma que pela linguagem falada e escrita. Daí surge o desenho espontâneo, no qual ele expressará o que viu, o que pensa e o que sente. Deve-se conceder à criança total liberdade em suas manifestações, para que possa ser melhor compreendida e orientada, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua iniciativa e capacidade criativa. (BARBOSA, 2011, p. 163).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional integra a Arte como disciplina obrigatória em todos os anos da Educação Básica. Os educadores, ao possuírem formação especifica, auxiliam para que as linguagens artísticas sejam consideradas como ferramentas essenciais, no entanto, muitas vezes não dedicam à Arte o mesmo entusiasmo que dedicam a outras disciplinas. Em outras palavras, não enxergam a Arte como uma disciplina com características únicas que podem ser o foco de articulações e reflexões no ensino por parte dos educadores.
Conforme Cross (1983, p. 110) afirma, "Não se pode conduzir uma aula de Arte na escola sem considerar a natureza da Arte, da cultura, do planejamento, de tudo o que existe no mundo exterior, a fim de formar opiniões sobre os valores expressos nesse ambiente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus são verdadeiros templos do conhecimento, atuando como guardiões de histórias, culturas e civilizações. Desempenham um papel essencial na preservação e celebração das artes, proporcionando às pessoas a oportunidade de explorar e conectar-se com o patrimônio artístico da humanidade.
A preservação do patrimônio artístico é a principal função dos museus. Eles abrigam obras de arte de valor histórico e cultural inestimável, protegendo-as dos efeitos do tempo e das adversidades am-

bientais. Sem os museus, muitas dessas obras correriam o risco de se perder ou deteriorar, privando as futuras gerações da oportunidade de apreciar o legado artístico deixado por diferentes épocas e sociedades.

Além disso, os museus são espaços de aprendizado e inspiração. Eles oferecem programas educacionais que auxiliam as pessoas a compreender melhor a história, a técnica e o contexto das obras de arte em exposição. Por meio de visitas guiadas, exposições interativas e workshops, os museus tornam a arte acessível a todos, independentemente da idade ou do nível de conhecimento prévio. Esse contato com a arte pode despertar a criatividade, estimular a curiosidade e inspirar novas gerações de artistas.

A arte tem o poder de provocar reflexões e diálogos sobre questões sociais, políticas e filosóficas. Os museus oferecem um ambiente seguro para que essas discussões ocorram, mediadas pelas obras de arte que desafiam percepções e inspiram novas perspectivas. Exposições temáticas frequentemente abordam tópicos relevantes e atuais, envolvendo o público em conversas significativas.

Para além dos benefícios culturais e educacionais, os museus de arte também possuem um impacto econômico considerável. Eles atraem turistas de diversas partes do mundo, gerando receita para a economia local. Eventos especiais, exposições temporárias e coleções de renome internacional ajudam a destacar cidades no cenário cultural global, contribuindo para o desenvolvimento do turismo e das indústrias criativas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

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

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997,130p.

CABRAL, Magaly; RANGEL, Aparecida. Processos educativos: de ações esparsas à curadoria. In: CADERNO de diretrizes museológicas: mediação em museus: curadorias, exposições e ação educativa. Belo Horizonte: Superintendência de Museus, 2008, n. 2. p.158-168.

COLI, Jorge. Manet. O enigma do olhar. Revista Eletrônica Print by FUNREI Disponível em: <http://www.funrei.br/revistas/filosofia> Acesso em 30 out 2024.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. Teatro na escola: proposta para a educação moderna. Disponivel em: http://www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 11 de out 2020.

DESGRANGES, Flavio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.

GOMBRICH, Ernst Hans. A História da Arte. 16 ed. São Paulo: LTC, 2008.

GRINSPUM, D. Educação para o patrimônio: museu de arte e escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000: Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) Universidade de São Paulo (FEUSP).

GULLAR, Ferreira. Sobre Arte. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1982. FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1991.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro, 2014. Seminário Regional de Informações de Custos e Qualidade do Gasto no Setor Público. Disponivel em: <http://www.cesed.br/portal/documentos/posgraduacao/roteiroelaboracaorelato experiencia.pdf>. Acesso em 20 jan.2025.

MORAIS, Frederico. Panorama das artes plásticas séculos XIX e XX. Apresentação Ernest Mange. 2. ed. rev. São Paulo: Itaú Cultural, 1991. SMITH, Edward Lucie, Dicionário de termos de arte, Lisboa, Publicações D.Quixote, 1990.

STERN, Arno. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

VYGOTSKY, L; LURIA, A.R., LEONTIEV. A. M. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001

WÖLFFLIN, H., Conceitos Fundamentais da História da Arte. 4ª ed., São Paulo - SP, Martins Fontes, 2000.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA PARA O FUTURO

IVANA COLOMBO FREIRE SILVA

RESUMO
Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da Educação Infantil como ponto de partida para a construção de uma formação pautada na não violência, destacando o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a prevenção de comportamentos agressivos ao longo da vida. A atividade lúdica constitui um recurso indispensável para que a criança explore o mundo, compreenda suas emoções e estabeleça vínculos significativos com familiares, colegas e demais pessoas de seu convívio. Para que o brincar cumpra sua função educativa e emocional, é indispensável que família e escola ofereçam ambientes acolhedores, seguros e estimulantes — tanto física quanto psicologicamente. Esses espaços funcionam como importantes fatores de proteção, favorecendo a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver conflitos de maneira saudável. Durante a infância, as crianças atravessam diferentes fases de desenvolvimento, cada uma marcada por avanços cognitivos, sociais e psicomotores. O brincar, ao acompanhar essas etapas, contribui para a ampliação das habilidades de comunicação, para o fortalecimento da imaginação e para a construção de relações baseadas no respeito e na cooperação. Assim, investir em práticas lúdicas desde os primeiros anos de vida significa promover uma educação que valoriza o diálogo, a sensibilidade e a convivência pacífica.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Educação Não Violenta.

INTRODUÇÃO

Quando a criança se envolve em atividades lúdicas, ela estabelece uma ponte entre imaginação e realidade. Ao brincar, experimenta maneiras distintas de compreender o mundo, cria estratégias para lidar com situações novas e testa soluções para desafios que surgem espontaneamente durante o jogo. Esse processo favorece a construção de diferentes formas de raciocínio e estimula a criatividade, permitindo que a criança manifeste espontaneidade, autenticidade e fantasia dentro de um espaço simbólico regido por regras próprias.

Os brinquedos, além de proporcionarem prazer, podem atuar como instrumentos pedagógicos de grande valor. Como as crianças passam longos períodos em contato com objetos lúdicos desde muito cedo, esses momentos podem ser transformados em oportunidades de aprendizagem, desde que respeitem o estágio de desenvolvimento em que cada uma se encontra. Assim, o brincar deixa de ser apenas entretenimento e passa a contribuir para o crescimento cognitivo, emocional e social.

Quando utilizado de forma intencional e sensível, o brinquedo torna-se um recurso educativo capaz de promover interações baseadas no diálogo e na cooperação, favorecendo práticas de comunicação não violenta. O ato de brincar funciona como um canal para expressar emoções, elaborar fantasias, lidar com inquietações e compartilhar experiências, sempre dentro de um ambiente que respeita o ritmo e as necessidades da criança.

O brincar nasce inicialmente no campo da imaginação. Para que isso aconteça, a criança precisa reconhecer a diferença entre o mundo real e o universo simbólico da brincadeira. A realidade fornece os elementos que alimentam o faz de conta, e a criança, ao dominar a linguagem simbólica, consegue transformar objetos, situações e personagens em representações significativas.

Embora o lúdico desempenhe papel essencial no desenvolvimento infantil, muitos adultos — sejam familiares, educadores ou membros da sociedade — ainda não compreendem plenamente sua importância para a aprendizagem integral. Historicamente, a brincadeira já ocupou diferentes lugares na cultura. Na Antiguidade greco-romana, era vista como simples passatempo ou forma de descanso. Com o Romantismo, surge uma nova concepção: a infância passa a ser reconhecida como fase própria, marcada pela espontaneidade, liberdade e imaginação, e o brincar ganha status de

expressão natural da criança.
No século XVIII, a primeira infância é associada ao universo da fantasia e da poesia. Já no século XX, estudiosos como Piaget e Vygotsky aprofundaram a compreensão sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento humano. Para Piaget, o jogo é uma forma de assimilação da realidade, uma conduta livre que permite à criança expressar sua vontade e obter prazer. Vygotsky, por sua vez, entende o brincar como uma situação imaginária construída socialmente, na qual a criança internaliza regras, papéis e significados que surgem das interações com o outro.

TEORIAS A RESPEITO DO BRINCAR
(Teoria Socioantropológica do Brincar)
A perspectiva socioantropológica entende o brincar como uma prática cultural profundamente enraizada nas tradições, valores e modos de vida de cada sociedade. Autores clássicos como Johan Huizinga, em sua obra Homo Ludens, já afirmavam que o jogo é um dos pilares da cultura humana, antecedendo inclusive a própria organização social. Para Huizinga, o brincar não é apenas um comportamento infantil, mas um fenômeno cultural que atravessa gerações e se manifesta em rituais, festividades, competições e formas de expressão simbólica. Dentro dessa visão, o brincar depende de uma cultura geral para existir, mas também produz uma cultura própria, chamada de cultura lúdica. Essa cultura lúdica, como explica Gilles Brougère, é composta por um conjunto de procedimentos, regras implícitas, gestos, narrativas e modos de interação que permitem que o ato de brincar aconteça. Ela não surge espontaneamente: é construída socialmente, transmitida entre pares e transformada conforme o contexto histórico e social.
A cultura lúdica, portanto, funciona como um repertório simbólico que possibilita que as crianças iniciem, mantenham e reinventem brincadeiras. É por meio dela que as crianças aprendem como começar um jogo, como convidar outras crianças, como negociar regras e como encerrar uma atividade. Cada grupo social — seja uma comunidade indígena, um bairro urbano, uma escola rural ou um centro de acolhimento — desenvolve sua própria forma de brincar, com objetos, gestos e narrativas que fazem sentido naquele contexto.
Assim, as culturas lúdicas não são universais. Elas variam conforme o meio social, econômico, histórico e cultural em que a criança está inserida. Uma criança que cresce em um ambiente rural terá referências lúdicas diferentes de uma criança que vive em um grande centro urbano. Da mesma forma, brincadeiras tradicionais podem desaparecer, ressurgir ou se transformar ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais.
Essa perspectiva reforça que o brincar é um fenômeno cultural dinâmico, que se reinventa continuamente e que revela muito sobre a sociedade que o produz.

(Teoria Psicológica do Brincar)
A abordagem psicológica, fundamentada em autores clássicos como Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky e Sigmund Freud, compreende o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e motor da criança.
Piaget: o brincar como assimilação da realidade
Para Piaget, toda atividade motora da criança possui um caráter lúdico, pois está ligada ao prazer de agir. Ele afirma que o brincar é uma forma de assimilação, na qual a criança incorpora elementos da realidade ao seu próprio esquema mental. A alegria que acompanha os movimentos infantis — correr, pular, balançar os braços, manipular objetos — revela que o brincar é uma expressão natural da energia vital da criança.
Wallon: emoção e movimento como base do lúdico
Henri Wallon destaca que o brincar é inseparável da emoção. Para ele, a criança expressa seus sentimentos por meio dos gestos, das ações motoras e das brincadeiras corporais. A atividade lúdica é, portanto, uma forma de comunicação afetiva, na qual a criança revela estados internos, desejos e necessidades. A motricidade infantil, marcada pela espontaneidade e pela intensidade emocional, é vista como uma manifestação lúdica em si mesma.
Vygotsky: o brincar como criação de mundos imaginários
Vygotsky, por sua vez, afirma que o brincar é o espaço onde a criança cria situações imaginárias que lhe permitem agir

além de suas capacidades reais. No jogo simbólico, ela assume papéis, negocia regras e internaliza normas sociais. A atividade lúdica, portanto, não é apenas expressão, mas também aprendizagem social.

Freud: o brincar como elaboração emocional

Freud interpreta o brincar como uma forma de a criança elaborar conflitos internos, medos e desejos. Ao brincar, ela revive situações difíceis, transforma experiências dolorosas e encontra alívio emocional. A brincadeira funciona como um mecanismo de sublimação, permitindo que impulsos agressivos ou angústias sejam expressos de maneira simbólica e não violenta.

(A Alegria Motora como Expressão Lúdica)

A teoria psicológica também destaca que a própria incontinência motora infantil — a necessidade de se mover, correr, saltar, tocar, manipular objetos — já carrega um caráter lúdico. A criança experimenta prazer em testar seus limites corporais, sincronizar movimentos, explorar o espaço e descobrir novas possibilidades de ação.

Essa alegria motora é visível nos gestos espontâneos das crianças: o sorriso ao correr, o brilho no olhar ao pular, a satisfação ao manipular um brinquedo. Esses movimentos não são apenas exercícios físicos, mas expressões emocionais que revelam a intensidade da experiência infantil.

(Integração das Teorias: o brincar como fenômeno complexo)

Ao integrar as perspectivas socioantropológica e psicológica, compreendemos que o brincar é:

Cultural, porque depende de tradições, valores e práticas sociais.

Psicológico, porque envolve emoção, cognição, imaginação e motricidade.

Social, porque se constrói na interação com outras crianças e adultos.

Histórico, porque muda conforme o tempo e o contexto.

Simbolicamente rico, porque permite que a criança represente e transforme a realidade.

Assim, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um fenômeno humano complexo, que revela a forma como a criança pensa, sente, aprende e se relaciona com o mundo.

A ludicidade está presente no uso da linguagem, aparecendo através da musicalidade, do ritmo e da rima.

De acordo com Kishimoto, o brincar acompanha o desenvolvimento infantil e se transforma conforme a criança cresce. Isso pode ser observado desde os primeiros meses de vida, quando o bebê experimenta sons, movimentos e expressões apenas para sentir prazer. Esse tipo de ação espontânea caracteriza o que se chama de brincadeira funcional. Quando a criança passa a repetir essas ações de forma intencional, cria-se um ciclo composto por intenção, ação e resultado — processo fundamental para o avanço da atividade lúdica e para a busca constante por novas experiências.

Esse movimento se repete ao longo da infância. Um exemplo é o desenho infantil: entre três e quatro anos, é comum que a criança diga que "ainda não sabe o que está desenhando", pois o sentido da imagem só se completa ao final da ação. Nesse momento, o gesto inicialmente prazeroso transforma-se em gesto orientado, aproximando-se de uma atividade de trabalho, como aponta Kishimoto.

Brincar com gestos, sons e palavras é essencial para que, mais tarde, a criança consiga utilizá-los de maneira consciente e intencional. Educar na primeira infância significa integrar a criança ao ambiente que a cerca, permitindo que ela explore, observe e interaja com tudo o que compõe seu espaço.

Para Kishimoto, o brincar é um fenômeno social que [redacted] e construção de identidade. A criança recria o mundo a partir de símbolos próprios, reinterpretando situações reais e atribuindo novos significados a elas. Por isso, o brincar é reconhecido como uma atividade típica da infância e indispensável ao desenvolvimento humano.

A atividade lúdica favorece o crescimento social, cognitivo e emocional. Ao brincar, a criança enfrenta desafios, formula hipóteses e busca compreender situações do cotidiano. A interação com outras crianças possibilita o confronto de ideias, a negociação de regras e a construção da autonomia, além de estimular atitudes cooperativas e o enfrentamento da realidade de forma ativa.

A brincadeira possui uma função edu-

cativa singular: permite que a criança aprenda de maneira criativa, voluntária e consciente. Na Educação Infantil, o brincar deve ser entendido como uma situação organizada, na qual a criança precisa tomar decisões, seguir regras e lidar com imprevistos — elementos que contribuem para o desenvolvimento do autocontrole.

A aprendizagem infantil tem no brincar um de seus pilares. Por meio dele, a criança exercita a imaginação, compreende papéis sociais e internaliza normas de convivência. As brincadeiras devem respeitar as características de cada faixa etária e podem assumir diferentes formas: jogos tradicionais, atividades simbólicas, brincadeiras de regras ou de construção. Todas elas estimulam habilidades físicas, resistência corporal, moralidade, linguagem e saúde mental.

Como afirma Kishimoto, é por meio das brincadeiras que a criança se integra a diferentes grupos, explora o ambiente, amplia suas formas de expressão e fortalece seu bem-estar físico e emocional.

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA, UMA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

O ato de brincar surge como uma necessidade humana fundamental, especialmente na infância, quando a criança busca compreender o mundo que a cerca por meio da imitação de modelos culturais e sociais. Ao reproduzir gestos, comportamentos e papéis observados no cotidiano, a criança cria pontes simbólicas entre sua experiência interna e o universo adulto, inserindo-se gradualmente em um contexto cultural específico. Esse processo, além de favorecer a adaptação ao meio, estimula o desenvolvimento motor, a coordenação de movimentos, a lateralidade e o domínio progressivo do próprio corpo.

Quando o brincar ocorre em grupo, sua potência educativa se amplia significativamente. A convivência com outras crianças exige negociação, escuta, cooperação e respeito às regras coletivas. Nesse ambiente, a criança percebe que suas ações não existem isoladamente; ao contrário, precisam dialogar com as ideias, desejos e contribuições dos colegas. Assim, ela aprende a assumir papéis, construir narrativas compartilhadas e lidar com conflitos de forma simbólica, o que fortalece sua autonomia e capacidade de convivência.

Além disso, o brincar oferece um espaço seguro para a elaboração de frustrações. Ao vivenciar situações imaginárias, a criança experimenta emoções intensas — medo, raiva, alegria, surpresa — em um cenário menos ameaçador do que a realidade concreta. Essa vivência simbólica funciona como um mecanismo de autorregulação emocional, permitindo que a criança compreenda seus sentimentos e desenvolva estratégias para lidar com eles.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial que adultos — professores, cuidadores, mediadores — criem condições favoráveis para que o brincar aconteça de forma rica e significativa. As crianças não brincam com a intenção explícita de aprender; no entanto, o aprendizado emerge naturalmente da experiência lúdica. Cabe ao adulto organizar ambientes estimulantes, oferecer materiais variados e interagir de maneira sensível, propondo desafios, ampliando repertórios e enriquecendo as possibilidades de exploração.

Autores como Winnicott destacam que o brincar é um espaço transicional, onde a criança experimenta liberdade criativa e constrói sua subjetividade. Já Brougère afirma que o jogo é uma prática cultural, carregada de significados sociais. Huizinga, por sua vez, defende que o brincar é uma das bases da cultura humana, presente em todas as sociedades e épocas.

Os contos de fadas e as brincadeiras simbólicas também desempenham papel importante na elaboração emocional. Eles permitem que a criança expresse medos, desejos e conflitos internos por meio da fantasia, funcionando como uma forma de catarse e de educação não violenta. Ao representar personagens, enfrentar monstros imaginários ou resolver dilemas fictícios, a criança encontra caminhos para lidar com situações que, na vida real, seriam difíceis de enfrentar. Essa função terapêutica do brincar é especialmente evidente em crianças institucionalizadas ou vítimas de violência. Durante sessões de brinquedo terapêutico, muitas revelam fragmentos de seu passado, expressam angústias presentes e projetam expectativas futuras. No entanto, devido ao estágio de desenvolvimento cognitivo, passado, presente e

futuro se misturam, criando uma narrativa fluida e simbólica. O tempo do brincar é o "agora", o instante imediato, onde a criança reconstrói sua história e reorganiza suas emoções.
Nesse processo, o brincar se torna uma ponte entre o desconhecido e o familiar. A criança explora o mundo oscilando entre fantasia e realidade, experimentando, inventando, repetindo e transformando situações. Essa relação dinâmica entre criança e mundo constitui o núcleo do brincar: um espaço onde tudo pode ser ressignificado, onde experiências são revisitadas e onde novas possibilidades emergem.
Do ponto de vista da BNCC, o brincar é reconhecido como eixo estruturante da Educação Infantil, pois promove aprendizagens relacionadas aos campos de experiência, como:
Corpo, gestos e movimentos
Traços, sons, cores e formas
O eu, o outro e o nós
Escuta, fala, pensamento e imaginação
A neurociência também reforça a importância do brincar: durante atividades lúdicas, o cérebro infantil ativo áreas relacionadas à memória, linguagem, planejamento, empatia e tomada de decisões. Isso significa que brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo complexo que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.
Dessa forma, o brincar deve ser compreendido como um direito da criança, um instrumento de aprendizagem, um espaço de expressão emocional e um caminho para a construção de relações mais humanas e não violentas. É no brincar que a criança experimenta o mundo, reconstrói sua história, amplia sua imaginação e fortalece sua identidade.

O BRINCAR E O ATO DE EDUCAR
Atualmente, o brincar é visto como uma etapa do desenvolvimento da criança, pois através do brincar cria as relações com o mundo, favorecendo a socialização. A brincadeira incentiva a criança a cooperar com os outros e, com isso, distinguir as diferentes opiniões. Na linguagem há um desenvolvimento maior, pois a partir da fala, a criança aprende a respeitar as regras.
Portanto, o brincar é uma das etapas fundamentais de todo processo ensino aprendizagem do ser humano, auxilia o seu desenvolvimento e incentiva a criança a ter mais autonomia e criatividade.
O brincar é uma ação que acontece no plano da imaginação e, para que isso ocorra, é preciso existir uma diferença entre a brincadeira e a realidade que oferece conteúdos para ela se realizar. Isso implica em que a criança que brinca vai adquirir grande domínio da linguagem simbólica. O brincar significa divertir, gracejar, entreter, um conjunto de atividades que se assemelham entre si pelo seu caráter lúdico.
Sendo um ato simbólico que se inicia nos primeiros meses de vida, o recém-nascido conhece o mundo através dos sentidos. Inicia pela exploração da boca (sucção) e depois realiza certos gestos como engatinhar e sentar.
Em torno dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental aconteceu na vida da criança: os objetos funcionam como símbolos e ao mesmo tempo produzem em seu corpo mudanças que facilitam o contato com o mundo.
Suas atividades comuns são jogar e soltar objetos. O principal brinquedo das crianças de até doze meses é seu próprio corpo, pois através deles conseguem produzir sons e aprendem a emiti-los, ocorrendo os primeiros balbucios.
A primeira atividade lúdica feita pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia do desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder.
De um a três anos, a criança inicia seu processo de autonomia, começando pelo andar e melhorando sua coordenação. Surge um novo interesse pelos brinquedos ocos onde pode ter objetos dentro. Assim começa-se a explorar tudo que seja penetrável e a utilizar tudo o que seja penetrável como: olhos, ouvidos, boca, tudo que permite fazer suas experiências de exploração.
Para a estimulação, nesta fase, o educador deve recorrer às atividades motoras, principalmente as que favorecem andar, correr, saltar, entre outras. Para o desenvolvimento, os brinquedos de empurrar, puxar, lançar, como os carrinhos e triciclos.
As atividades cantadas estimulam além do movimento, a interação entre as linguagens, onde se desenvolve o processo de socialização. A atividade cantada atua no incentivo da criança no processo ensi-

no-aprendizagem.
Dos quatro aos seis anos, as crianças continuam praticando atividades motoras, mas ocorre o surgimento da imaginação e com isso o aparecimento do simbolismo (faz-de-conta).
Nessas situações as crianças podem brincar de representar animais, pessoas, objetos, etc. Podem dramatizar situações da realidade externa como brincar de vendinha, casinhas, escolinha, onde a criança observa, analisa, interioriza e significa.
A criança é um ser em transformação, e a escola é um lugar apropriado, ou o mais adequado para ajudá-la a descobrir o mundo e a sociedade em que ela se insere. Ao brincar, jogar, cantar a criança facilita a forma de se comunicar com aqueles que precisam relacionar-se com ela, por meio de uma linguagem própria aos seus devaneios e às suas próprias fantasias imaginárias, colocando em prática seus conhecimentos, podendo pensar nas situações da realidade imediata.
É por meio do brincar que diversas relações se estabelecem entre a criança, adultos e outras crianças. A criança é um ser total, em que as ações corporais realizadas durante o brincar permitem que ela se desenvolva socialmente, afetivamente, fisicamente e cognitivamente.
Algumas brincadeiras ajudam as crianças na exploração do próprio corpo, além de estimularem a interação com os outros, a exploração de objetos, ou seja, na construção do conhecimento.
As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal.
As brincadeiras com regras fixas (pelas crianças) ajudam na compreensão de normas, desenvolvimento de hipóteses, a superação dos erros, favorecem uma maneira da criança construir o conhecimento através das relações determinadas. O brincar é uma das fundamentais aprendizagens do ser humano.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor, enquanto mediador do processo educativo, desempenha um papel essencial na organização e no enriquecimento das experiências lúdicas das crianças. Sua função não se limita a supervisionar o brincar, mas envolve estruturar ambientes que favoreçam a imaginação, a criatividade e a autonomia. Isso inclui selecionar materiais variados, disponibilizar objetos simbólicos, organizar fantasias, propor jogos, delimitar espaços e garantir tempo suficiente para que o brincar aconteça de forma plena e significativa.
Durante as brincadeiras, o educador tem a oportunidade de observar atentamente o comportamento das crianças, identificando avanços, dificuldades, interesses e modos particulares de interação. Essa observação contínua permite construir uma compreensão profunda dos processos de desenvolvimento — tanto individuais quanto coletivos — e possibilita intervenções pedagógicas mais sensíveis e adequadas às necessidades de cada criança.
Ao oferecer materiais diversificados e ambientes estruturados, o professor amplia as possibilidades de exploração e expressão. Isso favorece o desenvolvimento de competências imaginativas, criativas, organizacionais e sociais. A criança, ao manipular objetos, criar narrativas e assumir papéis, exercita habilidades cognitivas, emocionais e motoras que são fundamentais para sua formação integral.
O educador deve também planejar situações que permitam diferentes formas de brincar: jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta, jogos de regras, atividades de construção, brincadeiras tradicionais e experiências corporais. Essa diversidade possibilita que a criança escolha temas, personagens, parceiros e modos de brincar que façam sentido para ela, elaborando emoções, sentimentos, conhecimentos e normas sociais de maneira pessoal e autônoma.
É fundamental que o professor compreenda que, no brincar, a criança reorganiza e estabiliza aquilo que sabe sobre o mundo. Ela recria situações vividas, reelabora experiências e constrói novos significados. Assim, o brincar não é apenas um momento de lazer, mas um espaço privilegiado de aprendizagem. Por isso, toda ação pedagógica deve ser cuidadosamente refletida, planejada, executada e avaliada, garantindo que o brincar seja respeitado como direito e como linguagem própria da infância.
Portanto, o professor não é apenas um organizador de atividades, mas um cura-

dor de experiências, um observador sensível, um mediador de relações e um promotor de aprendizagens significativas. Seu papel é garantir que o brincar seja vivido em sua plenitude, como direito, como linguagem e como caminho para a construção de uma infância rica, potente e profundamente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, muitas vezes subestimado por adultos como uma atividade sem propósito, precisa ser ressignificado no contexto educacional contemporâneo. A ideia de que o brincar representa "tempo perdido" deve ser superada, pois é justamente por meio da atividade lúdica que a criança expressa sentimentos, desejos, medos e
necessidades internas. Quando acompanhada por um adulto sensível e preparado, a criança encontra no brincar um espaço seguro para transformar emoções intensas em ações simbólicas, não violentas e socialmente aceitáveis.
O brincar não é uma habilidade inata, mas uma prática aprendida nas interações sociais e culturais. Desde muito cedo, a criança observa, imita, experimenta e internaliza modos de brincar que fazem parte do repertório cultural de sua comunidade. Assim, o brincar envolve múltiplas aprendizagens: cognitivas, emocionais, sociais, motoras e simbólicas. Cada brincadeira, por mais simples que pareça, carrega significados profundos e contribui para a formação integral do sujeito.
Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, o brincar é uma ação que estimula processos cognitivos, afetivos e sociais. A criança, ao brincar, exercita a imaginação, amplia a criatividade, desenvolve a linguagem, fortalece vínculos e aprende a lidar com regras e limites.
A brincadeira simbólica, por exemplo, permite que a criança recrie situações do cotidiano, resgate brincadeiras tradicionais e elabore experiências vividas. Isso contribui diretamente para o processo de ensino aprendizagem, pois a criança aprende de forma ativa, significativa e prazerosa.
Para nós, educadores, é fundamental valorizar a ludicidade como linguagem própria da infância. Isso significa propor atividades em que o brincar esteja presente como eixo estruturante, e não como complemento. A ludicidade deve atravessar o planejamento pedagógico, orientando a organização dos espaços, a seleção de materiais, a mediação das interações e a avaliação das aprendizagens.
Conclui-se que, por meio do brincar, as crianças aprendem de forma significativa, prazerosa e não violenta. Elas desenvolvem habilidades sociais, aprendem a conviver em grupo, compreendem regras e limites e constroem uma visão mais equilibrada e cooperativa do mundo. Cabe a nós, educadores, garantir que o brincar seja respeitado como direito, valorizado como linguagem e reconhecido como caminho essencial para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de construir relações mais humanas e pacíficas.

REFERÊNCIAS

ARIGONE, B.G. Preservação da cultura popular e educação: jogos e brinquedos cantados no contexto escolar. Mogi das Cruzes: 2003. Dissertação de mestrado.

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeiras formando ludoeducadores. Editora Articulação. 2003.

_____. Criança/brinquedo: uma relação diretamente proprocional. 1999.

_____. O espaço da brincadeira no processo de alfabetização. 1996.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. 1998.

MICHELET, A. O mestre e o jogo. 1986.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. 2016. SEINCMAN, Mônica. Vida e Morte no Brincar: A Função do Brincar e o Trabalho do Luto Na Clínica Psicanalítica Com Bebês E Crianças Com Problemas No Desenvolvimento. Via Lettera Editora. 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR INDIVIDUALMENTE E COLETIVAMENTE

JACIARA FERREIRA DE MATOS

RESUMO

O presente artigo aborda de maneira aprofundada a importância do brincar, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, na Educação Infantil, evidenciando suas múltiplas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Considera-se que o ato de brincar extrapola a simples atividade lúdica, configurando-se como linguagem fundamental da infância, pela qual a criança constrói sentidos, elabora experiências e interage com o mundo que a cerca.
A discussão fundamenta-se em autores clássicos da pedagogia e da psicologia, como Fröbel, considerado o "pai do jardim de infância", e Vygotsky, que destacou o papel do jogo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de incorporar contribuições de pesquisas contemporâneas que reforçam a indissociabilidade entre brincar, cuidar e educar.
Apresenta-se, ainda, uma análise detalhada do Currículo da Cidade de São Paulo (2022), documento orientador das práticas pedagógicas no município, destacando de que maneira a dimensão lúdica está explicitamente contemplada nas diretrizes curriculares, nas propostas de experiências e nas práticas de educação integral. Essa análise permite compreender que o brincar é reconhecido como eixo estruturante para o trabalho pedagógico e como ferramenta indispensável para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
O presente artigo aborda a importância do brincar, tanto individual quanto coletivo, na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Fundamenta-se em autores clássicos, como Fröbel e Vygotsky, além de pesquisas contemporâneas que reforçam a indissociabilidade entre brincar, cuidar e educar. Apresenta também uma análise do Currículo da Cidade de São Paulo (2022), documento orientador das práticas pedagógicas no município, destacando como a dimensão lúdica está presente nas diretrizes curriculares e nas práticas de educação integral. A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica, com análise de obras teóricas e documentos oficiais. Como resultado, verifica-se que o brincar — em suas formas individuais e coletivas — é elemento estruturante da aprendizagem, favorecendo a construção de vínculos, a expressão criativa, a socialização e

a autonomia. Conclui-se que a valorização do brincar no cotidiano escolar é condição indispensável para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Currículo da Cidade de São Paulo; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT
This article provides an in-depth discussion of the importance of play, both in its individual and collective dimensions, in Early Childhood Education, highlighting its multiple contributions to the child's holistic development. Play is understood as going beyond a simple recreational activity, being configured as a fundamental language of childhood, through which children build meaning, elaborate experiences, and interact with the surrounding world.
The discussion is grounded in classical authors from pedagogy and psychology, such as Fröbel, considered the "father of kindergarten," and Vygotsky, who emphasized the role of play in the development of higher psychological functions. It also incorporates contributions from contemporary research that reinforce the inseparability of playing, caring, and educating.
Furthermore, the article presents a detailed analysis of the Curriculum of the City of São Paulo (2022), a guiding document for pedagogical practices in the municipality, highlighting how the ludic dimension is explicitly included in curricular guidelines, experiential proposals, and integral education practices. This analysis allows us to understand that play is recognized as a structuring axis of pedagogical work and as an essential tool

to ensure the learning and development rights established in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The study adopts a bibliographic methodology, focusing on theoretical works and official documents. The results show that play — in its individual and collective forms — is a structuring element of learning, fostering the construction of social bonds, creative expression, socialization, and autonomy. It is concluded that valuing play in everyday school life is an indispensable condition for achieving quality Early Childhood Education.
Keywords: Early Childhood Education; Play; Curriculum of the City of São Paulo; Child Development; Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura a fase inicial da educação básica no Brasil, sendo um ambiente pedagógico voltado especialmente para o desenvolvimento de crianças entre zero e cinco anos de idade. Essa fase tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo suas dimensões física, psicológica, intelectual e social. Essa formação holística busca não apenas o preparo para as etapas seguintes do processo educacional, mas também o fortalecimento das bases para o exercício pleno da cidadania, da autonomia e do convívio social. Nesse percurso, a Educação Infantil atua em articulação com a família e a comunidade, ampliando as oportunidades de aprendizagem e garantindo o direito à infância em sua plenitude (BRASIL, 1996).

"A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996, p. 23).

Dentro desse cenário, o brincar emerge como elemento fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das relações sociais entre as crianças. O brincar transcende o simples entretenimento, sendo reconhecido como linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças expressam ideias, sentimentos, desejos e compreensões do mundo. Através do brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, consolidando seu papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Desde os primórdios da Educação Infantil, importantes pensadores reconheceram o valor do brincar para o desenvolvimento infantil. Friedrich Fröbel, educador alemão responsável pela criação do conceito de jardim de infância, ressalta que "o brinquedo representa a forma mais elevada de desenvolvimento humano durante a infância" (FRÖBEL, 1887, p. 55). Para ele, o brinquedo funcionava como uma linguagem natural e fundamental, permitindo à criança compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

Complementando essa perspectiva, o psicólogo Lev Vygotsky destaca que "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade" (VYGOTSKY, 1994, p. 122). Essa observação revela que a brincadeira constitui um espaço privilegiado para que a criança experimente novos papéis, desenvolva a imaginação e amplie suas capacidades cognitivas e sociais, favorecendo a aprendizagem em um contexto de interação social e emocional.

A atual legislação educacional e os documentos orientadores também reafirmam essa compreensão do brincar. O Currículo da Cidade de São Paulo (2022), por exemplo, reconhece que "o brincar é linguagem da criança e deve ser contemplado como eixo estruturante das práticas pedagógicas" (SÃO PAULO, 2022, p. 37). Tal reconhecimento implica que o brincar deve estar presente de forma intencional e organizada nas propostas pedagógicas, contemplando tanto o brincar individual quanto o coletivo. Assim, o brincar favorece aprendizagens significativas, fortalece os vínculos afetivos e contribui para a construção de relações sociais que respeitam a diversidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a Educação Infantil, ao valorizar o brincar em suas diversas formas, reafirma sua missão de oferecer uma formação que respeite a singularidade da criança, estimulando sua criatividade, autonomia e protagonismo desde os primeiros anos de vida.

2. DESENVOLVIMENTO

A concepção de brincar na Educação Infantil possui respaldo em diversas correntes pedagógicas e teóricas, que reforçam seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Para Vygotsky (1994), a brincadeira é muito mais que uma simples atividade de lazer; ela cria uma "zona de desenvolvimento proximal" onde a criança, com o apoio de adultos ou pares mais experientes, amplia suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse espaço de mediação social, a criança é desafiada a ir além de suas habilidades atuais, promovendo aprendizagens significativas que são essenciais para seu crescimento.
De acordo com VYGOTSKY, "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. Como no foco de uma lente de aumento, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento em forma condensada; nela, a criança experimenta, cria uma situação imaginária e estabelece regras de comportamento, o que possibilita a formação de novas relações sociais e a criação da zona de desenvolvimento proximal." (VYGOTSKY, 1994, p. 117).
Elkonin (1998), outro importante teórico da psicologia do desenvolvimento infantil, amplia essa compreensão ao afirmar que a atividade lúdica não só desenvolve habilidades, mas também serve como uma ferramenta para a elaboração simbólica de experiências e emoções vividas. O brincar, portanto, funciona como uma linguagem própria da infância, permitindo que a criança processe e compreenda o mundo ao seu redor por meio da criação simbólica, do faz de conta e da expressão emocional. Essa dimensão simbólica torna-se um canal privilegiado para a construção do pensamento e da afetividade.
No mesmo sentido, Damasceno, Leandro e Fantacini (2017) defendem que "o brincar, o cuidar e o educar são dimensões interligadas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança". Essa perspectiva ressalta que o ato de brincar não pode ser dissociado do cuidado e da ação educativa, pois juntos formam um conjunto inseparável que favorece a construção de uma aprendizagem plena e humanizada. Assim, o planejamento pedagógico deve considerar diferentes modalidades de brincar, contemplando o lúdico como parte central da rotina escolar e garantindo ambientes ricos em estímulos que respeitem os tempos e interesses da criança.
A compreensão do brincar na Educação Infantil, portanto, transcende a ideia de simples entretenimento, constituindo-se como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, a criança experimenta, cria, socializa, expressa emoções e constrói conhecimentos de forma ativa e significativa. Esse processo lúdico favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, alinhando-se aos princípios de uma Educação Infantil que busca formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.
É fundamental destacar que o brincar pode ocorrer em duas modalidades principais: o brincar individual e o coletivo, ambos com papéis complementares no processo educativo. Enquanto o brincar individual favorece a autonomia, a autorregulação emocional e a construção da identidade, o brincar coletivo potencializa as relações sociais, a empatia e a cooperação, formando vínculos afetivos importantes para o convívio em sociedade. Portanto, a prática pedagógica deve valorizar essas duas dimensões, promovendo experiências que integrem momentos de exploração solitária e de interação social, criando um ambiente equilibrado e acolhedor para o desenvolvimento pleno da criança.
Dessa forma, as bases teóricas e pedagógicas reafirmam a importância do brincar como direito e necessidade, ressaltando seu papel estruturante na Educação Infantil e a necessidade de sua intencionalidade no planejamento pedagógico. Cabe a educadores, famílias e gestores garantir espaços, tempos e materiais que estimulem o lúdico em suas múltiplas formas, respeitando a singularidade de cada criança e promovendo um desenvolvimento integral, saudável e feliz.

2.1 Brincar Individual

O brincar individual caracteriza-se pela atividade em que a criança explora,

imagina e cria de forma autônoma, sem necessariamente interagir diretamente com outras crianças. Brincar dessa forma desempenha papel essencial no fortalecimento da autonomia, da atenção e da criatividade. Ao brincar sozinha, a criança tem a oportunidade de desenvolver seu universo simbólico, consolidar a autoexpressão e experimentar livremente suas ideias, emoções e movimentos, criando um espaço próprio de aprendizagem e descoberta.

Kishimoto (2011) enfatiza que o brincar individual é um espaço privilegiado para que a criança desenvolva sua capacidade de autorregulação e reflexão. É nesse momento que ela aprende a lidar consigo mesma, estabelecer diálogos internos e construir sentidos próprios para suas experiências. Esse processo contribui para a formação da identidade e para o fortalecimento da autoconfiança, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Para Kishimoto, o brincar solitário não representa isolamento, mas uma etapa essencial para que a criança possa se reconhecer enquanto sujeito, articulando seu mundo interno e suas emoções (KISHIMOTO, 2011).

Além disso, Fröbel (1887), um dos primeiros teóricos da Educação Infantil, destaca que o brincar individual é expressão do desenvolvimento interno da criança, sendo meio pelo qual ela

pode dar forma às suas descobertas, medos, desejos e aprendizagens. Segundo ele, esse momento de brincadeira solitária é um processo criativo e transformador que ajuda a criança a organizar suas experiências e a construir significados pessoais (FRÖBEL, 1887). Por isso, o educador deve observar e respeitar esses momentos, criando ambientes que favoreçam a livre exploração e o silêncio produtivo, onde a criança possa mergulhar em suas investigações e criações sem interrupções.

Vygotsky (1994) também contribui para a compreensão do brincar individual ao afirmar que, mesmo quando a criança brinca sozinha, há intensa mediação simbólica. Ela utiliza signos, imagens e narrativas internalizadas na cultura, que lhe possibilitam expandir suas capacidades cognitivas e emocionais. O brincar individual, nesse sentido, é um espaço para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento abstrato, fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1994). Vygotsky ressalta ainda que o brincar é a "zona de desenvolvimento proximal" da criança, um momento em que ela consegue ir além de suas capacidades imediatas, criando e testando novas possibilidades.

Piaget (1976), por sua vez, entende o brincar individual como fundamental para a assimilação e acomodação das experiências, processos básicos do desenvolvimento cognitivo. No brincar solitário, a criança constrói mentalmente regras, experimenta diferentes soluções para problemas e desenvolve o pensamento lógico, habilidades que irão subsidiar seu aprendizado futuro (PIAGET, 1976). Para Piaget, o brincar individual é momento de grande concentração e internalização, quando a criança organiza o mundo em sua mente e aprofunda sua compreensão do real.

Além da dimensão cognitiva, o brincar individual possui um importante papel no desenvolvimento afetivo. Winnicott (1975) argumenta que esse tipo de brincar cria um "espaço potencial", um ambiente emocional seguro onde a criança pode expressar seus sentimentos e emoções de forma criativa, facilitando o equilíbrio psicológico. Esse espaço de criatividade e autonomia emocional é fundamental para que a criança construa um senso de identidade saudável e se prepare para relações interpessoais futuras (WINNICOTT, 1975).

Assim, o brincar individual configura-se como prática indispensável para a Educação Infantil, pois promove a construção da autonomia, da criatividade, da autorregulação emocional e do pensamento crítico. Cabe ao educador e à família respeitar e incentivar esses momentos, garantindo ambientes que ofereçam materiais diversificados e possibilidades para a exploração livre, fortalecendo a criança enquanto sujeito ativo e protagonista de seu desenvolvimento.

2.2 Brincar Coletivo

O brincar coletivo envolve a interação entre crianças, podendo incluir também a mediação do adulto. Essa modalidade é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais, como cooperação, respeito às diferenças, negociação

de conflitos e construção de regras coletivas.
Segundo Vygotsky (1994), o brincar coletivo é espaço privilegiado para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, pois a criança aprende e cresce na interação com outras crianças e com o adulto mediador. Nesse contexto, ocorre a socialização efetiva, o desenvolvimento da linguagem e o aprendizado das normas sociais essenciais para a convivência em sociedade.
Kishimoto (2011) reforça que o brincar em grupo permite à criança experimentar diferentes papéis sociais, desenvolver empatia e compreender perspectivas alheias, elementos importantes para a construção da cidadania desde os primeiros anos. Além disso, o brincar coletivo potencializa o sentimento de pertencimento e vínculo, aspectos emocionais que sustentam o desenvolvimento afetivo saudável.
O Currículo da Cidade de São Paulo (2022) orienta que as práticas pedagógicas devem contemplar momentos tanto para o brincar individual quanto para o coletivo, pois ambos se complementam e contribuem para a aprendizagem integral. O documento destaca que o planejamento deve prever espaços e tempos adequados para a diversidade dessas experiências lúdicas, assegurando que as crianças possam transitar livremente entre a exploração solitária e a interação social.
A construção dessas experiências possibilita o desenvolvimento de competências variadas e vivência de aprendizagens significativas, na medida em que o brincar é compreendido como linguagem da criança e estratégia pedagógica fundamental.

2.3 O brincar na perspectiva histórica

Desde as primeiras civilizações, o brincar foi percebido como atividade com diferentes funções e significados dentro da cultura infantil. Nas sociedades tradicionais, estava relacionado à preparação para o mundo adulto, por meio da imitação de atividades laborais e sociais, funcionando como espaço simbólico onde a criança assimilava normas e valores do grupo.
Com Friedrich Fröbel (1887), fundador do conceito de jardim de infância, o brincar ganha dimensão pedagógica, passando a ser entendido como processo estruturado e essencial para o desenvolvimento humano. Fröbel afirmava que "o brinquedo é a expressão mais elevada do desenvolvimento humano na infância", ressaltando o caráter ativo e expressivo da criança durante o jogo. Segundo ele, brinquedos e brincadeiras são instrumentos de mediação que promovem o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade.

No século XX, Jean Piaget (1976) apresenta uma análise detalhada sobre o brincar, classificando-o em três tipos: sensório-motor, simbólico (faz de conta) e de regras. Para Piaget, o brincar simboliza a assimilação da realidade pela criança, possibilitando a construção do conhecimento por meio da ação. O brincar é forma de representação que reflete a maturação cognitiva da criança.
Lev Vygotsky (1994), por sua vez, destaca o papel social do brincar, apontando que é no jogo que a criança cria a "zona de desenvolvimento proximal" — espaço onde realiza atividades cognitivas e sociais mais complexas do que poderia sozinha, graças à mediação de adultos ou pares experientes. Vygotsky argumenta que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e das habilidades sociais.
Dmitri Elkonin (1998), continuador da linha vygotskiana, reforça que o brincar é a atividade central na infância, pela qual a criança elabora simbolicamente emoções e vivências. O brincar possibilita a elaboração psicológica de situações vividas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e para a construção do mundo interno da criança.

2.4 Brincar individual segundo os teóricos

O brincar individual ocorre quando a criança está sozinha, explorando objetos, materiais e suas próprias ideias de forma autônoma. Tizuko Morchida Kishimoto (2011) destaca que essa modalidade é crucial para a construção da autonomia e da autorregulação emocional. No contexto do brincar individual, a criança tem

a oportunidade de explorar, criar, imaginar e experimentar suas próprias ideias livremente, sem influências externas, o que contribui para o fortalecimento da criatividade, o desenvolvimento da concentração e a habilidade de solucionar problemas de forma autônoma. Segundo Kishimoto, esse momento favorece o desenvolvimento da capacidade reflexiva, permitindo que a criança organize seus pensamentos e emoções de forma independente (KISHIMOTO, 2011).
É importante ressaltar que o brincar individual não deve ser confundido com isolamento social, pois essa é uma etapa necessária do desenvolvimento em que a criança aprende a estar consigo mesma, desenvolvendo um diálogo interno e ampliando seu repertório simbólico. Essa experiência de "estar só" com suas ideias é fundamental para a construção da identidade e do autoconhecimento. Como afirma Winnicott (1975), o brincar individual é "espaço potencial" onde a criança pode ser criativa e estabelecer uma relação saudável entre o eu e o mundo externo, permitindo o desenvolvimento emocional e psicológico (WINNICOTT, 1975).

Vygotsky (1994) complementa essa perspectiva ao enfatizar que, mesmo no brincar solitário, há uma intensa mediação simbólica, pois a criança utiliza signos, imagens e narrativas internalizadas na cultura em que está inserida. O brincar individual, portanto, não acontece em um vácuo social, mas está imerso em referências culturais que a criança reconstrói e resignifica em seu próprio ritmo. Segundo ele, "o brincar é uma atividade simbólica que estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mesmo quando realizado individualmente" (VYGOTSKY, 1994, p. 126). A capacidade da criança de transformar objetos e situações durante o brincar reflete a construção da imaginação e do pensamento abstrato.
Além disso, o brincar individual permite que a criança construa suas próprias regras, organize o tempo e o espaço da brincadeira, aprofundando sua compreensão do mundo por meio da experimentação pessoal. Essa modalidade de brincar é fundamental para o desenvolvimento do pensamento autônomo, da iniciativa e da reflexão crítica. Piaget (1976) destaca que, ao brincar individualmente, a criança desenvolve processos cognitivos importantes, como a assimilação e a acomodação, que são essenciais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, o brincar solitário promove a capacidade da criança de testar ideias, resolver problemas e criar novas formas de interação com o ambiente (PIAGET, 1976).
Vale ainda destacar que o brincar individual é um momento de expressão emocional, onde a criança pode representar sentimentos, medos e desejos, facilitando o processamento de suas experiências. Para Froebel (1887), um dos pioneiros da Educação Infantil, o brincar solitário é uma forma de a criança se conectar consigo mesma, harmonizando suas emoções e integrando suas vivências, o que contribui para o equilíbrio psicológico e para a saúde emocional (FROEBEL, 1887).
Portanto, o brincar individual configura-se como uma prática essencial para a Educação Infantil, pois promove o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. É fundamental que educadores e famílias reconheçam e respeitem esse tempo de brincar solitário, oferecendo espaços, materiais e oportunidades que incentivem a autonomia e a criatividade, sem pressões ou interferências excessivas.

2.5 Brincar coletivo segundo os teóricos

O Currículo da Cidade de São Paulo (2022) expressa claramente a valorização do brincar como direito fundamental da criança e prática pedagógica central na Educação Infantil. O documento orienta que "o brincar deve ser planejado e incorporado intencionalmente em diferentes

contextos e espaços, reconhecendo a importância das modalidades individual e coletiva para o desenvolvimento integral" (SÃO PAULO, 2022, p. 37).
Além disso, enfatiza que "o brincar deve ocorrer em ambientes variados, desde espaços externos ao ar livre até cantos de leitura e áreas específicas na sala de

aula, permitindo que a criança escolha e viva diferentes formas de brincar, conforme seus interesses e necessidades" (SÃO PAULO, 2022, p. 38). Essa diversidade favorece a autonomia e a socialização, ampliando as oportunidades de aprendizagens múltiplas.
O currículo ainda orienta que os educadores "promovam a mediação durante as brincadeiras, estimulando o desenvolvimento da linguagem, a expressão dos sentimentos e a construção do conhecimento. A mediação pedagógica deve respeitar os tempos e ritmos das crianças, favorecendo um ambiente acolhedor, desafiador e seguro para a exploração do mundo lúdico" (SÃO PAULO, 2022, p. 40).
Por fim, o documento reforça que "o brincar deve ser entendido como linguagem da criança, essencial para que ela manifeste sua cultura, suas emoções e formas de compreender o mundo", reafirmando o compromisso da Educação Infantil em garantir espaços que respeitem e valorizem essa dimensão lúdica (SÃO PAULO, 2022, p. 41).

2.6 Abordagens Pedagógicas no Contexto do Currículo da Cidade de São Paulo

O Currículo da Cidade de São Paulo (2022) expressa claramente a valorização do brincar como direito fundamental da criança e prática pedagógica central na Educação Infantil. O documento orienta que "o brincar deve ser planejado e incorporado intencionalmente em diferentes contextos e espaços, reconhecendo a importância das modalidades individual e coletiva para o desenvolvimento integral" (SÃO PAULO, 2022, p. 37).
Além disso, enfatiza que "o brincar deve ocorrer em ambientes variados, desde espaços externos ao ar livre até cantos de leitura e áreas específicas na sala de aula, permitindo que a criança escolha e viva diferentes formas de brincar, conforme seus interesses e necessidades" (SÃO PAULO, 2022, p. 38). Essa diversidade favorece a autonomia e a socialização, ampliando as oportunidades de aprendizagens múltiplas.
O currículo ainda orienta que os educadores "promovam a mediação durante as brincadeiras, estimulando o desenvolvimento da linguagem, a expressão dos sentimentos e a construção do conhecimento. A mediação pedagógica deve respeitar os tempos e ritmos das crianças, favorecendo um ambiente acolhedor, desafiador e seguro para a exploração do mundo lúdico" (SÃO PAULO, 2022, p. 40).

Por fim, o documento reforça que "o brincar deve ser entendido como linguagem da criança, essencial para que ela manifeste sua cultura, suas emoções e formas de compreender o mundo", reafirmando o compromisso da Educação Infantil em garantir espaços que respeitem e valorizem essa dimensão lúdica (SÃO PAULO, 2022, p. 41).

3. CONCLUSÃO

O brincar, em suas modalidades individual e coletiva, revela-se como um eixo estruturante e indispensável na Educação Infantil, desempenhando papel crucial no processo de promoção do desenvolvimento integral da criança. Por meio dessa atividade, as crianças têm a oportunidade de desenvolver não apenas a autonomia e a criatividade, mas também importantes capacidades cognitivas, habilidades sociais e vínculos afetivos duradouros. O brincar transcende, portanto, a simples concepção de entretenimento ou lazer; constitui-se como uma linguagem própria da infância, um meio essencial pelo qual as crianças expressam seus sentimentos, comunicam ideias, elaboram hipóteses sobre o real e constroem significados acerca de si mesmas e do mundo que as cerca, além de socializarem de maneira ativa com seus pares e adultos.
A análise teórica realizada no campo da Educação Infantil evidencia que o brincar individual desempenha função relevante na constituição da identidade infantil, na autorregulação emocional e na consolidação de processos cognitivos superiores. Esse momento de brincadeira solitária permite que a criança explore seu universo interno, exercite a concentração, desenvolva sua imaginação simbólica e fortaleça a autoexpressão, aspectos fundamentais para a construção da subjetividade. Sob a perspectiva de Vygotsky (1994), a brincadeira individual

cria condições para que a criança atue em sua "zona de desenvolvimento proximal", ampliando suas potencialidades e antecipando níveis de desenvolvimento que, sem o jogo simbólico, dificilmente seriam alcançados.

Por outro lado, o brincar coletivo potencializa a dimensão social da aprendizagem, promovendo habilidades como empatia, cooperação, negociação, solidariedade e respeito às diferenças. O jogo compartilhado constitui-se como espaço privilegiado de interação, no qual a criança aprende a lidar com regras, a assumir papéis sociais diversificados e a construir vínculos afetivos que contribuem para sua inserção cultural e social. Conforme Piaget (1971), é justamente no jogo coletivo que emergem práticas de cooperação e o exercício da reciprocidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento moral e para a formação de sujeitos autônomos.

Essas duas formas de brincar — individual e coletiva — não devem ser compreendidas como experiências isoladas ou antagônicas, mas como práticas complementares e indissociáveis no processo educativo. Ambas precisam ser reconhecidas e incorporadas de maneira intencional, planejada e sistemática nas práticas pedagógicas, visto que contribuem de modo integrado para

o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos emocionais, cognitivos, físicos, sociais e culturais.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2022) reforça essa concepção ao destacar a centralidade do brincar na Educação Infantil, orientando práticas pedagógicas que valorizem e contemplem as múltiplas formas de ludicidade. Esse documento reconhece o brincar não apenas como atividade lúdica, mas como um direito inalienável da infância, a ser garantido na rotina escolar e nas políticas públicas de educação. Além disso, enfatiza a necessidade de que o brincar esteja intrinsecamente articulado às estratégias pedagógicas, de modo a assegurar uma educação integral que respeite e valorize a singularidade de cada criança, promovendo seu desenvolvimento pleno, harmônico e inclusivo.

Dessa forma, torna-se imprescindível que educadores, gestores e famílias atuem de maneira articulada e colaborativa na criação de ambientes educativos ricos em possibilidades lúdicas, que sejam seguros, acolhedores, estimulantes e desafiadores. Esses ambientes devem favorecer a livre exploração, a criatividade e a interação social, garantindo que o brincar seja legitimado e respeitado como dimensão constitutiva da infância.

A valorização do brincar contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e socialmente ativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com sensibilidade e responsabilidade. Investir no brincar na Educação Infantil é, portanto, investir na construção de uma base sólida para o desenvolvimento humano, respeitando o direito à infância e promovendo a formação de cidadãos plenos, conscientes de seu potencial e preparados para atuar de maneira significativa na sociedade. Reconhecer o brincar como direito, necessidade e linguagem da infância é garantir que a Educação Infantil cumpra, de modo efetivo e transformador, sua função social e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. DAMASCENO, M. L.; LEANDRO, D.; FANTACINI, R. Brincar, cuidar e educar: fundamentos para a educação infantil. Revista de Educação, v. 12, n. 3, p. 45-59, 2017.

FRÖBEL, F. A educação pela brincadeira. São Paulo: Editora Nacional, 1887. KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

AS LUTAS COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

JAMES SILVA COUTINHO

RESUMO
A Educação Física escolar possui um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico, social, cultural e emocional. Por meio das diferentes práticas corporais trabalhadas no ambiente escolar, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências que favorecem a construção de conhecimentos relacionados ao corpo, ao movimento e à convivência social. Entre os conteúdos que compõem a cultura corporal do movimento, destacam-se as lutas, que representam manifestações culturais presentes em diferentes sociedades e períodos históricos, podendo ser trabalhadas pedagogicamente no contexto educacional. No entanto, ainda existe certo receio ou desconhecimento por parte de alguns educadores em relação à inserção das lutas nas aulas de Educação Física, muitas vezes associando essa prática à violência ou à agressividade. Nesse contexto, torna-se importante compreender que as lutas, quando abordadas de forma pedagógica e planejada, podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância das lutas como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, destacando suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos e para a ampliação das práticas pedagógicas no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em produções acadêmicas que abordam o ensino das lutas na Educação Física escolar, bem como suas possibilidades pedagógicas no contexto educacional. Os resultados apontam que o ensino das lutas pode favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, além de promover valores importantes para a convivência social, como respeito, disciplina, autocontrole, cooperação e responsabilidade. Além disso, a presença desse conteúdo nas aulas de Educação Física contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes, proporcionando experiências corporais diversificadas e significativas. Conclui-se, portanto, que a inserção das lutas no contexto escolar representa uma importante estratégia pedagógica, capaz de enriquecer o processo educativo, ampliar as experiências corporais dos estudantes e contribuir para sua formação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Lutas; Ensino Fundamental; Cultura Corporal; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha um papel importante no processo de formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento integral por meio das diferentes práticas corporais. No ambiente escolar, essa área do conhecimento possibilita que os alunos ampliem suas experiências com o movimento, compreendendo o corpo não apenas como instrumento de atividade física, mas também como meio de expressão, comunicação e interação social. Ao longo do processo educativo, os alunos têm a oportunidade de vivenciar diversas manifestações da cultura corporal do movimento, como jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas. Essas práticas possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de favorecerem a construção de conhecimentos relacionados ao corpo, ao movimento e à convivência em sociedade.

Nesse sentido, a Educação Física contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de suas capacidades corporais, estimulando o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito às diferenças. As atividades corporais realizadas nas aulas também favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção espacial e do controle corporal, aspectos importantes para o crescimento físico e para a participação em diferentes atividades do cotidiano. Além disso, as experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física contribuem para a construção de valores sociais importantes, como respeito às regras, trabalho em equipe, solidariedade

e responsabilidade.
Entre os conteúdos que compõem a cultura corporal do movimento, as lutas constituem uma importante manifestação cultural presente em diferentes sociedades e períodos históricos. Ao longo da história, diferentes povos desenvolveram práticas corporais de combate que, além de possuírem características técnicas específicas, também expressam valores culturais, tradições e formas de organização social. Diversas práticas de luta, como judô, capoeira, jiu-jitsu, karatê e outras modalidades, fazem parte da cultura corporal e possuem valores educativos que podem contribuir significativamente para o processo de formação dos alunos.
Apesar de sua relevância cultural e pedagógica, o ensino das lutas ainda é pouco explorado em muitas escolas. Em diversos contextos educacionais, esse conteúdo acaba sendo deixado de lado, muitas vezes em razão de preconceitos ou da falta de formação específica dos professores para trabalhar as lutas no ambiente escolar. Em alguns casos, ainda existe a ideia equivocada de que as lutas estimulam comportamentos violentos entre os alunos, o que acaba dificultando sua inserção nas aulas de Educação Física. Entretanto, é importante compreender que as lutas, quando trabalhadas de forma pedagógica e planejada, não estão associadas à violência, mas sim ao desenvolvimento de habilidades corporais, ao respeito às regras e à convivência social. No contexto escolar, as atividades relacionadas às lutas podem ser adaptadas para a realidade dos estudantes, priorizando aspectos como controle corporal, equilíbrio, coordenação motora, respeito ao colega e cooperação entre os participantes. Dessa forma, as lutas passam a ser compreendidas como uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos.
Além disso, o ensino das lutas pode contribuir para ampliar o repertório cultural dos estudantes, possibilitando o contato com diferentes manifestações corporais presentes em diversas culturas. Ao conhecer a história e os princípios de diferentes modalidades de luta, os alunos têm a oportunidade de compreender a diversidade cultural existente no mundo, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização das diferentes formas de expressão corporal. Essa diversidade de práticas favorece a construção de uma educação mais completa, que reconhece e valoriza as múltiplas manifestações da cultura corporal do movimento.
Outro aspecto importante refere-se ao fato de que as atividades relacionadas às lutas também podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Durante as práticas de oposição e interação corporal, os alunos aprendem a lidar com desafios, respeitar limites, controlar emoções e desenvolver atitudes de disciplina e autocontrole. Essas experiências são fundamentais para a formação de indivíduos capazes de conviver de forma harmoniosa em diferentes contextos sociais.
Diante dessas considerações, torna-se evidente que a presença das lutas nas aulas de Educação Física pode enriquecer o processo educativo, ampliando as possibilidades pedagógicas e proporcionando experiências corporais diversificadas aos estudantes. Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância das lutas como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, destacando suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e para o enriquecimento das práticas pedagógicas no contexto escolar.

AS LUTAS NA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

As lutas fazem parte da cultura corporal do movimento e representam práticas corporais desenvolvidas ao longo da história em diferentes sociedades. Essas manifestações culturais possuem características próprias e refletem aspectos históricos, sociais e culturais dos povos que as desenvolveram. Ao longo do tempo, diferentes civilizações criaram formas de combate que, além de possuírem objetivos de defesa ou competição, também passaram a representar tradições culturais e valores sociais importantes para determinados grupos.
No contexto da Educação Física, a cultura corporal do movimento compreende diferentes formas de expressão corporal que fazem parte da vida em sociedade. Entre essas manifestações encontram-se os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e também as lutas.

Essas práticas corporais permitem que os estudantes compreendam o movimento humano não apenas como uma atividade física, mas como uma forma de expressão cultural que está presente em diferentes contextos sociais e históricos. As lutas, nesse sentido, constituem uma dessas manifestações da cultura corporal e podem ser compreendidas como práticas que envolvem estratégias de oposição entre dois ou mais participantes, respeitando regras previamente estabelecidas. Diferentemente da violência, as lutas apresentam princípios organizados que envolvem respeito às normas, controle das ações e reconhecimento do outro como parceiro de prática. No ambiente escolar, essas práticas podem ser adaptadas de forma pedagógica, priorizando atividades seguras e educativas que valorizem o aprendizado e a participação dos estudantes.

Além de seu valor cultural, as lutas também apresentam importantes possibilidades educativas. Quando inseridas no ambiente escolar, elas podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação, agilidade, força e resistência. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento motor das crianças e podem ser estimuladas por meio de atividades que envolvem deslocamentos, esquivas, imobilizações e jogos de oposição adaptados para a realidade escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da percepção corporal e do controle dos movimentos. Durante as atividades relacionadas às lutas, os estudantes aprendem a reconhecer os limites do próprio corpo, a controlar a intensidade de suas ações e a agir de maneira consciente em relação ao colega. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da consciência corporal e para o aprimoramento das habilidades motoras.

Além dos aspectos físicos e motores, as lutas também promovem valores importantes para a formação dos estudantes, como respeito ao adversário, disciplina, autocontrole, responsabilidade e cooperação. Esses valores são fundamentais para a convivência social e para a construção de relações baseadas no respeito mútuo. Nas práticas de luta, os alunos aprendem que o objetivo não é machucar o outro, mas sim participar de uma atividade que envolve regras, estratégias e respeito ao parceiro de prática.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que o ensino das lutas na escola também pode contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre diferentes culturas. Muitas modalidades de luta têm origem em contextos culturais específicos, como o judô e o karatê no Japão, o taekwondo na Coreia ou a capoeira no Brasil. Ao conhecer essas práticas, os alunos têm a oportunidade de compreender a diversidade cultural existente no mundo, valorizando diferentes tradições e formas de expressão corporal.

Dessa forma, a presença das lutas nas aulas de Educação Física pode contribuir para ampliar as experiências corporais dos alunos, possibilitando o contato com diferentes manifestações culturais e promovendo aprendizagens significativas no contexto escolar.

Quando planejadas de maneira adequada, essas atividades favorecem o desenvolvimento físico, social e cultural dos estudantes, enriquecendo o processo educativo e ampliando as possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar.

AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A inserção das lutas na Educação Física escolar tem sido discutida por diversos estudiosos da área, que destacam a importância desse conteúdo para a formação integral dos estudantes. As lutas fazem parte da cultura corporal do movimento e, portanto, constituem um conhecimento relevante que pode ser trabalhado no contexto educacional. Nas aulas de Educação Física, essas práticas podem ser abordadas de forma pedagógica, priorizando o desenvolvimento de habilidades corporais e sociais, sem incentivar comportamentos agressivos. Pelo contrário, quando bem orientadas, as atividades relacionadas às lutas contribuem para o desenvolvimento do respeito mútuo, do autocontrole e da disciplina entre os alunos.

No ambiente escolar, as atividades relacionadas às lutas devem ser adaptadas de acordo com a faixa etária dos alunos e com os objetivos pedagógicos propostos pelo professor. É importante que o educador planeje as atividades considerando as características do grupo, o espaço disponível e os materiais que podem ser utilizados durante a aula. Dessa

forma, as lutas podem ser introduzidas de maneira progressiva, respeitando o nível de desenvolvimento dos estudantes e garantindo a segurança durante as práticas.

Em vez de reproduzir técnicas específicas de modalidades esportivas, como ocorre em academias ou centros de treinamento, as aulas de Educação Física podem explorar jogos de oposição, atividades de equilíbrio, desafios corporais e brincadeiras que envolvam interação entre os alunos. Essas atividades permitem que os estudantes experimentem situações de enfrentamento corporal de forma lúdica e educativa, favorecendo o aprendizado por meio da vivência prática.

Essas propostas possibilitam que os estudantes compreendam os princípios básicos das lutas, como ataque, defesa, equilíbrio, deslocamento, estratégia e controle corporal, de maneira segura e adequada ao contexto escolar. Ao participar dessas atividades, os alunos aprendem a utilizar o corpo de forma consciente, desenvolvendo maior percepção corporal e aprimorando suas habilidades motoras.

Além disso, o ensino das lutas também pode favorecer a reflexão sobre aspectos culturais e históricos relacionados a essas práticas. Muitas modalidades de luta possuem origens culturais específicas e carregam consigo tradições e valores importantes para diferentes povos. Ao conhecer essas histórias, os estudantes ampliam seu repertório cultural e passam a compreender as lutas não apenas como formas de combate, mas também como expressões culturais presentes em diversas sociedades.

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de trabalhar valores como respeito, cooperação, responsabilidade e ética durante as atividades. Nas lutas, os alunos aprendem a respeitar regras, reconhecer limites e lidar com situações de vitória e derrota, experiências que contribuem para o desenvolvimento social e emocional. Essas vivências ajudam os estudantes a desenvolver atitudes de empatia, tolerância e respeito em relação aos colegas.

Além disso, as atividades de luta também podem estimular a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento estratégico. Durante os jogos de oposição, os alunos precisam tomar decisões rápidas, observar as ações do colega e buscar soluções para alcançar determinados objetivos dentro das regras estabelecidas. Esse processo favorece o desenvolvimento cognitivo e estimula a capacidade de análise e tomada de decisões.

Outro benefício importante refere-se ao fortalecimento da autoconfiança dos estudantes. Ao superar desafios corporais e perceber sua evolução nas atividades propostas, os alunos passam a reconhecer suas próprias capacidades, desenvolvendo maior segurança para participar das aulas e interagir com os colegas. Esse processo contribui para uma participação mais ativa nas atividades escolares.

Dessa forma, a presença das lutas nas aulas de Educação Física pode ampliar significativamente as possibilidades pedagógicas dessa disciplina, proporcionando experiências corporais diversificadas e significativas para os estudantes. Quando trabalhadas de forma planejada e consciente, essas práticas contribuem não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a formação social, cultural e emocional dos alunos, fortalecendo o papel da Educação Física no processo educativo.

CONTRIBUIÇÕES DAS LUTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

As lutas podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento dos alunos, tanto no aspecto físico quanto no aspecto social e emocional. No contexto da Educação Física escolar, essas práticas corporais representam uma importante possibilidade pedagógica para ampliar as experiências de movimento dos estudantes e favorecer diferentes aprendizagens relacionadas ao corpo e à convivência social.

No que se refere ao desenvolvimento motor, as atividades relacionadas às lutas estimulam diversas habilidades, como coordenação motora, equilíbrio, agilidade, força e velocidade. Essas capacidades são fundamentais para o desenvolvimento físico das crianças e podem ser estimuladas por meio de exercícios que envolvem deslocamentos, mudanças de direção, esquivas, empurrões controlados e jogos de oposição. Ao vivenciar essas atividades, os alunos desenvolvem maior domínio sobre seus movimentos e ampliam suas possibilidades de ação

corporal.
Além disso, as lutas também favorecem o desenvolvimento da percepção corporal e do controle dos movimentos, aspectos importantes para a realização de diversas atividades físicas e esportivas. Durante as atividades de luta, os alunos são desafiados a compreender melhor o funcionamento do próprio corpo, percebendo seus limites, suas possibilidades de movimento e a necessidade de controlar a intensidade das ações. Esse processo contribui para o desenvolvimento da consciência corporal, permitindo que os estudantes utilizem o corpo de forma mais segura e eficiente em diferentes situações.
Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da atenção e da capacidade de tomada de decisões. Nas atividades de luta, os alunos precisam observar constantemente as ações do colega, antecipar movimentos e buscar estratégias para alcançar determinados objetivos dentro das regras estabelecidas. Esse processo favorece o desenvolvimento do pensamento estratégico e estimula habilidades cognitivas importantes, como concentração, percepção e resolução de problemas.
Outro benefício refere-se ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. As lutas exigem disciplina, respeito às regras e controle das emoções, elementos fundamentais para a convivência em grupo. Durante as atividades, os alunos aprendem que é necessário agir com responsabilidade, respeitar o colega e compreender que a prática envolve cooperação e parceria, mesmo quando há situações de oposição entre os participantes.
Ao participar dessas atividades, os alunos também aprendem a lidar com diferentes emoções, como frustração, ansiedade e entusiasmo. Situações de vitória e derrota fazem parte das práticas de luta e podem ser trabalhadas pedagogicamente para estimular atitudes de respeito, empatia e superação. Dessa forma, os estudantes desenvolvem maior capacidade de lidar com desafios e aprendem a respeitar tanto os colegas quanto as regras estabelecidas para a prática.
Além disso, as atividades de luta também podem contribuir para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, uma vez que proporcionam desafios que estimulam a superação pessoal e o desenvolvimento da autoconfiança. Ao perceberem sua evolução nas atividades e reconhecerem suas próprias capacidades, os alunos passam a se sentir mais seguros para participar das aulas e interagir com os colegas.
Outro ponto importante refere-se ao fato de que as práticas de luta podem favorecer a inclusão de diferentes alunos nas aulas de Educação Física. Como muitas atividades podem ser adaptadas e realizadas de forma cooperativa, os estudantes têm a oportunidade de participar de acordo com suas possibilidades, respeitando seus limites e desenvolvendo suas habilidades de maneira progressiva.
Dessa forma, a inserção das lutas no contexto escolar pode contribuir para uma formação mais completa dos estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também o crescimento social, emocional e cognitivo. Quando planejadas de forma adequada, essas atividades ampliam as possibilidades pedagógicas da Educação Física e proporcionam experiências corporais significativas para os alunos.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DAS LUTAS

O ensino das lutas na escola pode ser realizado por meio de diferentes estratégias pedagógicas que valorizem o movimento, a interação entre os alunos e o respeito às regras. Para que esse conteúdo seja trabalhado de maneira adequada no contexto escolar, é fundamental que o professor organize atividades que priorizem a segurança dos estudantes e os objetivos educacionais da disciplina. Dessa forma, as lutas podem ser abordadas como uma prática corporal educativa, que estimula o aprendizado por meio da vivência, da experimentação e da reflexão sobre o movimento.
Uma das possibilidades pedagógicas é a utilização de jogos de oposição, nos quais os alunos participam de desafios corporais que envolvem ações como empurrar, puxar, equilibrar-se ou deslocar o colega, sempre respeitando limites de segurança e regras previamente estabelecidas. Esses jogos permitem que os estudantes experimentem situações de enfrentamento corporal de forma lúdica e controlada, desenvolvendo habilidades motoras importantes e aprendendo a

lidar com a presença do outro durante a atividade.
Outra estratégia consiste na realização de atividades que estimulem o controle corporal, o equilíbrio e a percepção do próprio corpo no espaço. Podem ser propostas disputas de território, desafios de deslocamento, jogos de imobilização adaptados ou atividades que envolvam o contato corporal controlado entre os alunos. Essas práticas possibilitam que os estudantes compreendam princípios fundamentais das lutas, como equilíbrio, base de apoio, deslocamento, ataque e defesa, sem que seja necessário reproduzir técnicas específicas de modalidades esportivas.
Além disso, o professor pode utilizar atividades que estimulem a cooperação e o trabalho em dupla ou em pequenos grupos. Nessas propostas, os alunos são convidados a resolver desafios corporais em conjunto, buscando estratégias para cumprir determinadas tarefas dentro das regras estabelecidas. Esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento da comunicação, do respeito ao colega e da capacidade de trabalhar em equipe.
Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de trabalhar o conteúdo das lutas de forma interdisciplinar, relacionando-o com aspectos históricos, culturais e sociais. O professor pode promover discussões sobre a origem cultural de diferentes modalidades de luta, como capoeira, judô, karatê, taekwondo e outras práticas corporais presentes em diferentes culturas. Essas conversas ajudam os estudantes a compreender que as lutas não são apenas formas de combate, mas também manifestações culturais que carregam tradições, valores e histórias de diferentes povos.
Nesse sentido, a abordagem das lutas nas aulas de Educação Física também contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes, incentivando o respeito à diversidade cultural e às diferentes formas de expressão corporal presentes no mundo. Ao conhecer essas práticas, os alunos desenvolvem uma visão mais ampla sobre a cultura corporal do movimento e passam a valorizar diferentes manifestações culturais.
Outro recurso pedagógico que pode ser utilizado pelo professor é a adaptação de materiais e espaços para a realização das atividades. Colchonetes, tatames improvisados, cones ou marcações no chão podem ser utilizados para delimitar áreas de prática e garantir maior segurança durante as atividades. A organização do espaço e o planejamento das propostas são fundamentais para que os alunos participem das atividades de maneira segura e adequada.
Dessa forma, o ensino das lutas pode contribuir para tornar as aulas de Educação Física mais diversificadas, dinâmicas e significativas para os estudantes. Ao oferecer diferentes experiências corporais, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, as lutas passam a ser compreendidas como um conteúdo pedagógico relevante, capaz de enriquecer o processo educativo e promover aprendizagens que vão além do aspecto físico, envolvendo também dimensões sociais, culturais e emocionais.

CONCLUSÃO

As lutas constituem uma importante manifestação da cultura corporal do movimento e possuem grande potencial educativo quando inseridas de forma adequada no contexto escolar. Essas práticas corporais fazem parte da história e da cultura de diferentes povos, representando formas de expressão que envolvem movimento, estratégia, respeito e disciplina. No ambiente escolar, o ensino das lutas pode contribuir para ampliar as experiências corporais dos estudantes, proporcionando vivências que vão além das práticas esportivas mais tradicionais presentes nas aulas de Educação Física.
Nas aulas de Educação Física, as lutas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, social e emocional dos estudantes. Por meio de atividades que envolvem jogos de oposição, desafios corporais e exercícios de equilíbrio e controle do corpo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades motoras importantes, como coordenação, agilidade, força, equilíbrio e percepção corporal. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento físico das crianças e contribuem para a ampliação de suas capacidades de movimento.
Além dos benefícios relacionados ao desenvolvimento motor, as lutas também favorecem o desenvolvimento de as-

pectos sociais e emocionais. Durante as atividades, os alunos aprendem a respeitar regras, reconhecer limites e compreender a importância do respeito ao colega. A prática das lutas exige disciplina, concentração e controle das emoções, elementos que contribuem para o desenvolvimento de atitudes responsáveis e para a construção de relações baseadas no respeito e na cooperação.

Ao longo deste estudo, foi possível observar que o ensino das lutas na escola pode ampliar significativamente as experiências corporais dos alunos e favorecer a construção de aprendizagens significativas. Quando planejadas de forma pedagógica e adaptadas à realidade escolar, essas atividades possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades físicas, cognitivas e sociais de maneira integrada, contribuindo para sua formação integral.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que as lutas também podem estimular o desenvolvimento do pensamento estratégico e da tomada de decisões. Durante as atividades de oposição, os alunos precisam observar as ações do colega, planejar movimentos e buscar soluções para alcançar determinados objetivos dentro das regras estabelecidas. Esse processo contribui para o desenvolvimento da atenção, da concentração e da capacidade de resolver problemas.

Além disso, a inserção das lutas nas aulas de Educação Física também contribui para a valorização da diversidade cultural, permitindo que os alunos conheçam diferentes manifestações corporais presentes em diversas sociedades. Muitas modalidades de luta possuem origens culturais específicas e carregam consigo histórias, tradições e valores importantes para diferentes povos. Ao conhecer essas práticas, os estudantes ampliam seu repertório cultural e passam a compreender melhor a diversidade existente no mundo.

Dessa forma, destaca-se a importância de que os professores de Educação Física ampliem suas práticas pedagógicas, incorporando o ensino das lutas como parte do currículo escolar. A valorização desse conteúdo pode contribuir para tornar as aulas mais diversificadas, motivadoras e significativas para os estudantes, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem dentro da disciplina.

Também é importante ressaltar que o trabalho com as lutas na escola não exige necessariamente o ensino técnico de modalidades específicas, como ocorre em academias ou centros de treinamento. No contexto escolar, o mais importante é explorar os princípios básicos dessas práticas por meio de atividades adaptadas, seguras e adequadas à faixa etária dos alunos, priorizando sempre os objetivos pedagógicos da Educação Física.

Portanto, conclui-se que as lutas representam uma importante estratégia pedagógica no ensino fundamental, capaz de enriquecer o processo educativo e contribuir para a formação de alunos mais participativos, conscientes e preparados para conviver em sociedade. Ao serem trabalhadas de forma planejada e responsável, essas práticas podem ampliar as experiências corporais dos estudantes, fortalecer valores sociais importantes e contribuir para uma educação mais completa e significativa.

REFERÊNCIAS

BORGES, Thiago Ferreira de. O ensino das lutas na formação de professores de Educação Física: uma perspectiva a partir da dialética sujeito-objeto e da experiência docente. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 45, e20230063, 2023.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; REIS, Gustavo Carvalho. Os relatos de lutas no currículo cultural da Educação Física: outras possibilidades de dizer e fazer. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 47, e20250095, 2025.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Produção do conhecimento em lutas no currículo da Educação Física escolar. Movimento, Porto Alegre, v. 25, e25024, 2019. https://doi.org/10.22456/1982-8918.78143.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 465-476, 2018.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE SOBRE DISLEXIA E DISCALCULIARESUMO

JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir os impactos da discalculia e da dislexia no processo de aprendizagem, analisando os desafios enfrentados pelos alunos e o papel fundamental da escola na mediação e superação dessas barreiras. Ambas as condições, embora distintas, interferem diretamente no desempenho acadêmico, gerando inseguranças, frustrações e, muitas vezes, a exclusão desses estudantes do processo escolar. Ao compreender que as dificuldades não se resumem ao aluno, mas também estão relacionadas às metodologias aplicadas, este estudo busca refletir sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de atender às especificidades de cada sujeito. A proposta é sensibilizar educadores sobre a importância do diagnóstico precoce, da intervenção adequada e da construção de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa. A reflexão acerca da formação docente, da flexibilização do currículo e da utilização de recursos diversificados também se faz presente, uma vez que esses elementos são determinantes para promover uma educação mais equitativa e acolhedora. Assim, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento de uma escola que compreende a diversidade como riqueza, e não como obstáculo.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Discalculia. Inclusão escolar.

ABSTRACT
This article aims to discuss the impacts of dyscalculia and dyslexia on the learning process, analyzing the challenges faced by students and the fundamental role of the school in overcoming these barriers. Both conditions, although distinct, directly affect academic performance, often generating insecurity, frustration, and even the exclusion of these students from the school environment. Understanding that the difficulties are not restricted to the student but are also related to the teaching methodologies applied, this study seeks to reflect on more inclusive pedagogical practices capable of meeting the specific needs of each individual. The proposal is to raise educators' awareness of the importance of early diagnosis, appropriate interventions, and the construction of strategies that promote meaningful learning. Reflection on teacher training, curriculum flexibility, and the use of diverse resources is also present, as these elements are decisive in fostering a more equitable and welcoming education. Thus, this work intends to contribute to strengthening a school that understands diversity as an asset rather than an obstacle.

KEYWORDS: Dyslexia. Dyscalculia. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A escola tem, historicamente, o papel de promover o desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo suas potencialidades e necessidades. No entanto, quando o processo de aprendizagem se depara com dificuldades específicas, como a discalculia e a dislexia, surgem desafios que exigem do educador uma atuação sensível, competente e adaptativa.

Nem sempre o ambiente escolar está preparado para identificar e intervir de forma adequada diante de sinais que indicam dificuldades no aprendizado. Isso faz com que muitos estudantes percorram sua trajetória escolar acumulando fracassos, desmotivação e, em casos mais graves, o abandono.

A discalculia e a dislexia são transtornos de aprendizagem que impactam diretamente as competências básicas de leitura, escrita e raciocínio matemático. Esses transtornos não estão relacionados à capacidade intelectual, mas a modos específicos de funcionamento neurológico, que interferem no processamento da linguagem e dos números.

Diante desse cenário, é necessário que a escola se posicione como espaço de acolhimento e de construção de estratégias que respeitem as particularidades de cada aluno. Isso requer uma mudança de olhar e de práticas, saindo do modelo tradicional e assumindo uma postura inclusiva e flexível.

Muitos alunos com dislexia encontram

extrema dificuldade em decodificar palavras, interpretar textos e escrever de forma adequada. Já a discalculia provoca obstáculos na compreensão de conceitos matemáticos básicos, como operações, sequências e relações numéricas.
Esses desafios não podem ser tratados como falta de interesse ou de esforço por parte dos estudantes. Pelo contrário, exigem que os profissionais da educação estejam atentos aos sinais, buscando orientações, formações e parcerias com especialistas, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neuropsicólogos.
A escola precisa ir além de repassar conteúdo. É fundamental criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a experimentação, o uso de recursos visuais, táteis e tecnológicos, além de metodologias que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem.
A atuação do professor, nesse contexto, torna-se protagonista. Ele não é apenas transmissor de conhecimento, mas mediador, facilitador e, acima de tudo, alguém que acredita no potencial de cada aluno, independentemente das dificuldades que se apresentem.
A flexibilização curricular, a utilização de materiais adaptados, a oferta de avaliações diferenciadas e a construção de um plano de ensino personalizado são estratégias essenciais para garantir que esses estudantes tenham acesso pleno ao conhecimento.
Portanto, compreender a dislexia e a discalculia não é uma opção, mas uma necessidade urgente no contexto educacional. Cabe à escola se reinventar, acolher, intervir e construir possibilidades reais de superação, transformando obstáculos em pontes para o sucesso acadêmico e pessoal dos seus alunos.

ENTENDENDO A DISLEXIA E A DISCALCULIA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

A compreensão da dislexia e da discalculia é um passo fundamental para que os profissionais da educação possam atuar de forma mais assertiva, empática e inclusiva. Ambas as condições são classificadas como transtornos específicos de aprendizagem, cada uma afetando uma área distinta do desenvolvimento acadêmico.
A dislexia é caracterizada pela dificuldade no processamento das informações relacionadas à linguagem, comprometendo habilidades de leitura, escrita e ortografia. Já a discalculia afeta diretamente as competências matemáticas, dificultando a compreensão de números, operações e raciocínios lógicos.
É importante destacar que esses transtornos não estão vinculados à inteligência. Alunos com dislexia e discalculia possuem potencial cognitivo preservado, sendo capazes de desenvolver aprendizagens significativas, desde que recebam os apoios e as estratégias pedagógicas adequadas.

"A dislexia não é um problema de visão, preguiça ou desatenção, mas sim uma diferença no processamento da linguagem que afeta a precisão e a fluência na leitura" (Revista Psicopedagogia, 2018, p. 45).

No ambiente escolar, é comum que esses estudantes sejam erroneamente rotulados como preguiçosos, desinteressados ou distraídos, o que agrava ainda mais sua autoestima e seu desenvolvimento emocional. O desconhecimento sobre esses transtornos perpetua práticas excludentes e pouco eficazes.
Por isso, compreender os sinais desde as etapas iniciais da vida escolar é essencial. Na dislexia, observa-se atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade para rimar, confusão na ordem das letras e na compreensão de textos. Já na discalculia, há dificuldades na contagem, na memorização de sequências numéricas e na resolução de problemas simples.
"O reconhecimento precoce da dislexia e da discalculia é fundamental para que a escola intervenha de forma eficaz, evitando fracassos acadêmicos e emocionais" (Cadernos de Educação, 2019, p. 77).

Além disso, tanto a dislexia quanto a discalculia apresentam impactos emocionais significativos. Crianças que vivenciam repetidos insucessos escolares tendem a desenvolver ansiedade, insegurança, baixa autoestima e, em alguns casos, aversão ao ambiente escolar.

"É na escola que esses alunos experimentam, muitas vezes, a dor do não conseguir, do não acompanhar e, consequentemente, do não pertencer" (Revista Brasileira de Educação Especial, 2020, p.

102).

Nesse cenário, o papel do professor é determinante. É ele quem, na maioria das vezes, pode perceber os sinais e buscar intervenções que façam a diferença na trajetória dos estudantes. Para isso, a formação continuada torna-se imprescindível.
O desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas é uma das chaves para atender esses alunos. Estratégias como o uso de recursos visuais, atividades práticas, jogos, tecnologias assistivas e metodologias que estimulem diferentes canais sensoriais podem ser altamente eficazes.

"A utilização de metodologias ativas e recursos multimodais promove avanços significativos no desenvolvimento de alunos com dislexia e discalculia" (Oliveira, 2021, p. 89).

A avaliação também deve ser repensada. Avaliações tradicionais, baseadas exclusivamente na escrita, acabam penalizando esses estudantes. A diversificação dos instrumentos avaliativos permite que eles demonstrem seus conhecimentos de formas mais compatíveis com seu modo de aprender.
Outro aspecto relevante é o fortalecimento da parceria entre escola, família e profissionais especializados. O trabalho conjunto permite construir uma rede de apoio sólida, capaz de oferecer suporte tanto acadêmico quanto emocional.
Os professores precisam entender que adaptar não significa reduzir conteúdo, mas sim criar caminhos diferentes para que todos os alunos possam acessar o conhecimento. Isso demanda criatividade, empatia e disponibilidade para ressignificar práticas.
A inclusão desses estudantes passa, inevitavelmente, pela mudança de cultura dentro da escola. Uma cultura que valorize a diversidade, que reconheça as diferenças como parte do processo educativo e que promova o desenvolvimento integral de todos.
Por fim, é preciso romper com o paradigma da padronização. A aprendizagem não é um processo linear e uniforme. Cada aluno carrega consigo uma história, um ritmo e uma forma singular de se apropriar do conhecimento. Reconhecer isso é o primeiro passo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE À DISLEXIA E DISCALCULIA
Compreender os desafios impostos pela dislexia e pela discalculia é essencial para que a prática pedagógica seja realmente inclusiva e transformadora. Esses transtornos específicos de aprendizagem exigem do educador sensibilidade, criatividade e, sobretudo, preparo técnico e emocional.
Na rotina escolar, é comum que os professores se sintam inseguros diante das dificuldades apresentadas por esses alunos. Isso acontece, muitas vezes, pela ausência de uma formação inicial voltada para as práticas inclusivas e pelo desconhecimento dos recursos disponíveis.

"O maior obstáculo encontrado pelos educadores não está apenas na falta de recursos, mas na ausência de conhecimento sobre como lidar pedagogicamente com esses transtornos" (Revista Psicopedagogia, 2018, p. 53).

Adotar práticas pedagógicas diferenciadas não é mais uma opção, mas sim uma necessidade. O ensino pautado exclusivamente na oralidade e na escrita linear não atende às demandas de alunos que possuem caminhos próprios de aprendizagem.
O primeiro grande desafio é romper com o modelo tradicional de ensino. Isso significa abandonar práticas centradas no professor e adotar metodologias que favoreçam a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento.

"As metodologias tradicionais acabam por reforçar as dificuldades dos alunos com dislexia e discalculia, tornando o ambiente escolar excludente" (Cadernos de Educação, 2019, p. 85).

Outro ponto crítico está na avaliação. Quando a escola se limita a instrumentos rígidos, como provas escritas, acaba desconsiderando as reais competências desses estudantes, contribuindo para que fracassem não por falta de conhecimento, mas por barreiras no modo como são avaliados.

"É preciso compreender que avaliar não é apenas medir, mas sim acolher as diferentes formas de expressão e aprendizagem" (Revista Brasileira de Educação Especial, 2020, p. 110).

Superar esses desafios passa, necessariamente, pela adoção de práticas que priorizem a diversidade dos processos cognitivos. Utilizar recursos visuais, mapas mentais, vídeos, atividades práticas e jogos não apenas favorece a aprendizagem, como também promove o engajamento e o protagonismo dos estudantes.
As tecnologias educacionais surgem como grandes aliadas nesse processo. Softwares específicos para treino de leitura, aplicativos que auxiliam na construção do raciocínio lógico e ferramentas de acessibilidade digital são fundamentais no apoio ao desenvolvimento dos alunos.
Além disso, a personalização do ensino permite que o educador adapte suas práticas às necessidades específicas dos estudantes, oferecendo caminhos alternativos para que todos alcancem os objetivos propostos.

"Quando o professor compreende as especificidades dos processos cognitivos de seus alunos, ele se torna capaz de planejar intervenções eficazes e inclusivas" (Silva, 2022, p. 97).

Contudo, essa transformação não ocorre de forma isolada. É indispensável que a escola como um todo esteja comprometida com uma cultura inclusiva, o que envolve desde a gestão até todos os profissionais que fazem parte do ambiente escolar.
O apoio da família também é um elemento chave. Quando há alinhamento entre os responsáveis e a escola, cria-se um ambiente de segurança, no qual o aluno se sente acolhido para enfrentar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades.
O trabalho colaborativo com profissionais externos, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neuropsicólogos, contribui para que o professor tenha acesso a diagnósticos precisos e a estratégias de intervenção mais eficientes.
Formações continuadas, voltadas especificamente para a compreensão da dislexia e da discalculia, são indispensáveis. Elas proporcionam aos docentes ferramentas práticas e teóricas para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar.
Por fim, é fundamental compreender que a construção de uma prática pedagógica inclusiva não é um caminho fácil, nem imediato, mas é, sem dúvida, um processo possível, necessário e transformador.
Mais do que ensinar conteúdos, o papel do educador é garantir que todos os alunos, com suas singularidades, sejam respeitados, acolhidos e, sobretudo, tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CAMINHOS PARA SUPERAR AS BARREIRAS DA DISLEXIA E DA DISCALCULIA
Ao compreender os desafios impostos pela dislexia e pela discalculia, torna-se urgente discutir as estratégias pedagógicas que possibilitem a superação das barreiras que esses transtornos impõem no processo de ensino e aprendizagem.
A ação docente, quando bem planejada e direcionada, faz toda a diferença no percurso escolar desses alunos.
O primeiro passo para construir práticas efetivas é reconhecer que cada estudante tem um ritmo e uma forma própria de aprender. Esse entendimento rompe com a lógica da padronização e abre espaço para metodologias que respeitam as singularidades.

"O sucesso educacional de alunos com transtornos de aprendizagem está diretamente ligado à utilização de práticas pedagógicas diversificadas e centradas no aluno" (Revista Psicopedagogia, 2018, p. 59).

A adoção de recursos visuais é uma das estratégias mais eficazes, tanto para estudantes com dislexia quanto com discalculia. Diagramas, mapas conceituais, quadros, cores e símbolos facilitam a organização das informações, tornando-as mais acessíveis.
Além disso, o uso de jogos pedagógicos contribui significativamente para a aprendizagem. Eles estimulam a memória, o raciocínio lógico e promovem a construção do conhecimento de maneira lúdica e motivadora.

"O ambiente lúdico é altamente favorável

para alunos com transtornos de aprendizagem, pois reduz a ansiedade e favorece a construção de saberes" (Cadernos de Educação, 2019, p. 91).

Outro caminho é trabalhar com textos adaptados, que tenham linguagem mais acessível, frases curtas e uso de imagens ilustrativas. No caso da matemática, materiais concretos, como blocos lógicos, ábacos e recursos manipuláveis, ajudam na compreensão dos conceitos.

"A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é capaz de relacionar o conteúdo novo com seus conhecimentos prévios, especialmente quando se utiliza de materiais concretos e situações do cotidiano" (Revista Brasileira de Educação Especial, 2020, p. 115).

As metodologias ativas, como sala de aula invertida, rotação por estações, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, favorecem não apenas alunos com dislexia e discalculia, mas toda a turma, uma vez que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

"Incorporar diferentes metodologias possibilita que os alunos se tornem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem" (Oliveira, 2021, p. 102).

O uso da tecnologia educacional também se destaca como ferramenta potente. Softwares de leitura, sintetizadores de voz, calculadoras adaptadas e aplicativos específicos auxiliam tanto na superação das dificuldades quanto na promoção da autonomia dos alunos.
O planejamento de atividades deve prever etapas diversificadas, que incluam momentos individuais, em dupla e em grupo, valorizando a colaboração entre os estudantes, o que estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tão importantes para o sucesso acadêmico.
Outro aspecto importante é o reforço positivo. Valorizar cada pequena conquista contribui para fortalecer a autoestima dos alunos, elemento fundamental para que eles se mantenham motivados frente aos desafios escolares.
A gestão do tempo também precisa ser considerada. Alunos com dislexia e discalculia frequentemente necessitam de mais tempo para realizar atividades e avaliações, o que não significa privilégio, mas sim condição de equidade.
O acompanhamento constante, através de feedbacks construtivos, permite que o professor identifique avanços e dificuldades, ajustando as intervenções sempre que necessário.
A parceria com profissionais especializados deve ser contínua e colaborativa. Psicopedagogos, fonoaudiólogos e neuropsicólogos contribuem de forma decisiva na elaboração de estratégias mais assertivas e individualizadas.
Por fim, cabe à escola, enquanto instituição social, garantir que seus espaços, tempos, práticas e relações estejam voltados para a construção de uma educação inclusiva, capaz de acolher, compreender e promover a aprendizagem de todos, sem exceção.
A superação das barreiras impostas pela dislexia e pela discalculia não depende apenas do esforço dos alunos, mas, principalmente, do compromisso ético e pedagógico dos educadores e da comunidade escolar.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DISLEXIA E DISCALCULIA

O enfrentamento das barreiras impostas pela dislexia e pela discalculia não é uma responsabilidade exclusiva do professor. O sucesso no processo de inclusão desses alunos depende de uma ação conjunta entre escola, família e comunidade.
A comunicação eficaz entre escola e família é a base desse processo. Quando há diálogo aberto, respeito mútuo e colaboração, as estratégias se tornam mais assertivas e o desenvolvimento do estudante acontece de forma mais significativa.

"A parceria entre a escola e a família é condição indispensável para que os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam acolhidos e apoiados em seu desenvolvimento" (Revista Educação Especial, 2019, p. 88).

Muitas vezes, as famílias também enfrentam desafios, como a falta de informação sobre o transtorno, sentimento de culpa ou até resistência em aceitar o diagnóstico. Nesse contexto, cabe à escola oferecer acolhimento, orientação e suporte.

O acolhimento, tanto da criança quanto da família, é um gesto pedagógico potente. Ele fortalece os laços, gera segurança emocional e cria um ambiente favorável ao desenvolvimento.

"Quando as famílias são bem-informadas e participam ativamente do processo educativo, os impactos das dificuldades de aprendizagem tendem a ser significativamente reduzidos" (Cadernos de Educação, 2020, p. 69).
A gestão escolar tem papel fundamental na construção desse ambiente colaborativo. Ela deve promover momentos de escuta, formações e rodas de conversa que envolvam não só os docentes, mas também os responsáveis.

"A inclusão efetiva acontece quando a escola compreende que educar não é um ato isolado, mas uma construção coletiva que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar" (Revista Psicopedagogia, 2021, p. 112).

Garantir um espaço de diálogo permanente permite que as famílias compartilhem suas angústias, tirem dúvidas e participem ativamente das decisões pedagógicas que impactam diretamente na vida escolar dos seus filhos.
Outro aspecto essencial é o alinhamento entre as intervenções realizadas na escola e aquelas que acontecem no ambiente terapêutico. Quando há essa sintonia, o progresso do aluno é mais consistente e visível.
As reuniões pedagógicas devem ser espaços não apenas para discutir rendimento escolar, mas também para construir, conjuntamente, planos de ação que atendam às necessidades dos alunos de maneira integral.
A escuta sensível por parte dos professores é outro fator determinante. Reconhecer os avanços, compreender as limitações e saber mediar os desafios sem julgamentos é o que fortalece o vínculo entre todos os envolvidos.

"A corresponsabilidade entre escola e família não é apenas desejável, mas essencial para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aprendizagem de alunos com transtornos específicos" (Moraes, 2022, p. 101).

Os profissionais de apoio, como psicopedagogos e orientadores educacionais, também desempenham papel crucial nesse processo. Eles atuam como pontes entre a escola, a família e os serviços especializados, articulando ações que favorecem o desenvolvimento do estudante.
Promover encontros, oficinas e rodas de conversa com as famílias não deve ser visto como atividade secundária, mas como parte integrante do projeto pedagógico da escola.
Além disso, é fundamental que tanto a família quanto a escola reconheçam que a trajetória de um aluno com dislexia ou discalculia não deve ser pautada na busca pela normalização, mas na valorização das suas potencialidades.
O desenvolvimento não ocorre de forma linear, e cada conquista, por menor que pareça, representa um avanço significativo no percurso educacional e pessoal do estudante.
O compromisso compartilhado, fundamentado na empatia, na escuta e na corresponsabilidade, é o caminho mais sólido para garantir que os alunos com dislexia e discalculia se sintam pertencentes, capazes e protagonistas de sua própria aprendizagem.

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO APOIO A ALUNOS COM DISLEXIA E DISCALCULIA
O avanço da tecnologia tem se mostrado [redacted] aliado na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ferramentas digitais, aplicativos e recursos interativos oferecem alternativas eficientes para potencializar a aprendizagem de alunos com dislexia e discalculia.
A utilização da tecnologia vai além de simples recursos complementares.
Ela atua como uma ponte que conecta diferentes estilos de aprendizagem, possibilitando que cada aluno acesse o conhecimento de acordo com suas necessidades.

"A tecnologia assistiva, quando bem aplicada, promove autonomia, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a inclusão escolar" (Revista Educação Especial, 2021, p. 78).

Entre os recursos mais utilizados para alunos com dislexia, destacam-se os softwares de leitura em voz alta, os aplicativos que transformam texto em áudio e os corretores ortográficos inteligentes,

que facilitam o desenvolvimento da escrita e da leitura.
Para os estudantes com discalculia, plataformas que utilizam jogos matemáticos, resolução de problemas em ambientes virtuais e aplicativos que trabalham com manipulação de números de forma visual são extremamente eficazes.

"O uso de ferramentas digitais no ensino da matemática permite que os alunos visualizem conceitos abstratos, tornando a aprendizagem mais concreta e acessível" (Cadernos de Educação, 2020, p. 93).

A gamificação também surge como estratégia inovadora e potente. Ela transforma atividades tradicionais em desafios lúdicos, estimulando o engajamento e a motivação dos alunos.

"A inserção de elementos de jogos no processo de ensino favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, especialmente em alunos com dificuldades de aprendizagem" (Revista Psicopedagogia, 2019, p. 110).

Ferramentas como mapas mentais digitais, quadros interativos e softwares de organização de ideias auxiliam tanto na organização dos conteúdos quanto no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

"A tecnologia não substitui o professor, mas amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, tornando-a mais personalizada e eficiente" (Silva, 2022, p. 84).

Cabe à escola promover a formação dos docentes para o uso adequado desses recursos, garantindo que a tecnologia seja utilizada como instrumento de mediação, e não como um fim em si mesma.
Além dos benefícios no aspecto pedagógico, a tecnologia também contribui para o fortalecimento da autoestima dos alunos, que passam a perceber que suas dificuldades podem ser superadas com os apoios certos.
Outro aspecto relevante é a acessibilidade digital. Sites, plataformas e materiais didáticos precisam ser pensados para atender às necessidades específicas dos alunos, com opções de aumento de fonte, contraste de cores, audiodescrição e navegação simplificada.
A utilização de vídeos, podcasts e áudios como material complementar também é uma estratégia poderosa, pois permite que os alunos acessem os conteúdos de diferentes formas, respeitando seus ritmos de aprendizagem.
É importante ressaltar que a implementação da tecnologia no ambiente escolar deve estar alinhada ao projeto pedagógico e às diretrizes de inclusão, para que não se torne apenas uma prática isolada ou superficial.
A integração entre tecnologia, metodologias ativas e práticas inclusivas representa um caminho promissor para transformar a experiência escolar de alunos com dislexia e discalculia.
O uso inteligente e ético da tecnologia, aliado à sensibilidade dos educadores e ao apoio da família, tem o poder de transformar os desafios em oportunidades de crescimento, aprendizagem e superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de um aluno com dislexia ou discalculia dentro do ambiente escolar é marcada por desafios, mas também por inúmeras possibilidades de superação, quando há comprometimento, empatia e práticas pedagógicas inclusivas.
Este artigo buscou compreender, discutir e propor caminhos que possam contribuir efetivamente para a construção de uma educação mais justa, equitativa e capaz de acolher as diferentes formas de aprender.
Ao longo dos capítulos, ficou evidente que o diagnóstico não deve ser visto como sentença de incapacidade, mas como ponto de partida para intervenções pedagógicas conscientes, sensíveis e intencionalmente planejadas.
A escola tem papel central nesse processo. Ela deve ser um espaço de pertencimento, onde as diferenças são reconhecidas, valorizadas e, sobretudo, respeitadas.
O envolvimento da família e dos profissionais especializados é indispensável. Quando todos atuam de forma colaborativa, os resultados aparecem, tanto no desenvolvimento acadêmico quanto no fortalecimento da autoestima dos alunos.
As tecnologias, quando bem aplicadas, tornam-se poderosas ferramentas de

mediação e inclusão, permitindo que os estudantes superem barreiras que, sem o devido suporte, poderiam comprometer sua trajetória escolar.

Garantir uma educação inclusiva não é apenas uma obrigação legal ou institucional. É um compromisso ético, social e humano, que exige da escola um olhar atento, uma escuta sensível e uma ação constante na busca por práticas que respeitem a singularidade de cada sujeito.

Diante desse cenário, podemos afirmar que a inclusão de alunos com dislexia e discalculia é absolutamente possível. Mais do que isso, ela é necessária, urgente e transformadora, tanto para os alunos quanto para toda a comunidade escolar.

Quando a escola assume seu papel de promotora da diversidade e da equidade, ela não apenas ensina conteúdos, mas também constrói cidadãos mais empáticos, conscientes e preparados para conviver com as diferenças.

Que este trabalho inspire práticas, reflexões e ações que contribuam para que os números e as palavras deixem de ser obstáculos e passem a ser pontes para o conhecimento, o desenvolvimento e a realização pessoal de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Dislexia: o que é, sinais, diagnóstico e intervenções. São Paulo, 2020.

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

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

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Tecnologias e práticas inclusivas no ensino da matemática. Porto Alegre: PUCRS, v. 33, n. 125, 2020.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Parceria escola e família na inclusão. Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n. 119, 2019.

FONSECA, V. Desenvolvimento e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA, D. R. de. Tecnologias digitais e inclusão escolar: possibilidades e desafios. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 75-89, 2021.

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

MORAES, A. F. Intervenções psicopedagógicas na dislexia e discalculia: uma abordagem prática. São Paulo: Wak Editora, 2022.

OLIVEIRA, R. S. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias. São Paulo: Cortez, 2021.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem. Marília: ABPEE, v. 26, n. 1, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A construção da parceria escola e família na inclusão. Santa Maria: UFSM, v. 32, n. 2, 2019.

REVISTA PSICOPEDAGOGIA. Tecnologias no apoio a dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 36, n. 109, 2019.

REVISTA PSICOPEDAGOGIA. Práticas pedagógicas inclusivas e mediação tecnológica. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 37, n. 113, 2021.

SILVA, A. L. Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Penso, 2022.

SMITH, R. A. Dislexia e discalculia: compreensão, diagnóstico e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

UNESCO. Diretrizes sobre políticas da inclusão na educação. Paris: UNESCO, 2009.

COMO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SE MANIFESTA EM SALA DE AULA

JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

RESUMO
Este trabalho de conclusão de curso propõe uma reflexão sobre como o preconceito linguístico se manifesta dentro da sala de aula. Será buscado nesse trabalho quem são os agentes do preconceito dentro da sala de aula, além de possíveis alternativas para que o preconceito possa ser amenizado. A partir de uma análise bibliográfica chega-se à conclusão de que os agentes do preconceito deveriam ser as que reduzissem o tal preconceito. Cabe destacar que, retirando os livros didáticos, os professores e a escola são agentes, porque internalizaram equívocos que caminharam há séculos, preconceitos que foram gerados na Antiguidade Clássica e que persistem até hoje. A pesquisa com resultados satisfatórios conseguiu identificar as causas e possíveis soluções para diminuir o preconceito linguístico dentro da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Preconceito linguístico; Variação Linguística; Linguagem; Ideologia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi movido pelo desafio de refletir sobre a prática pedagógica, mais especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa. A tarefa é difícil, pois o profissional dessa área ensina um idioma para pessoas que já são falantes dele. Por isso, é crucial para o docente de língua portuguesa observar até que ponto o seu ensino permite ao aluno a oportunidade de se expressar em diversos contextos sociais, ou melhor, será que o discente consegue se expressar com segurança não só no seu meio familiar, mas também em outras instituições oficiais.

Com base nessas reflexões que o estudo foi desenvolvido, com o auxílio de diversos estudiosos da linguagem, por meio de uma pesquisa bibliográfica, chegou-se à conclusão que há agentes dentro da própria escola que agem de forma preconceituosa em relação ao falar do aluno.

Dessa forma, o trabalho partiu da noção de variedade linguística, ou seja, explicando que toda língua varia, visto que ela é fruto da heterogeneidade da sociedade. Principalmente, o português brasileiro, já que ele possui na sua origem o multilinguismo, resultado de diversas influencias externas e internas no Brasil colônia, século XVI. A partir daí, buscou-se entender as diversas concepções de linguagem desenvolvida ao longo do tempo, tentando refletir qual é a melhor para se adotar em sala de aula; além de relacionar a variedade linguística com a norma-padrão.

Também foi pesquisada, a polissemia da palavra gramática, identificando os equívocos existentes ao redor da gramática, sobretudo aquela estudada dentro da sala de aula, onde se confunde língua com gramática prescritiva; a dicotomia entre língua falada e língua escrita, qual é o tratamento adotado em sala pelo professor em relação essas duas modalidades da língua; e a relação entre norma-padrão e a não padrão nos contextos reais de interação.

Procuramos mostrar qual é a ideologia que está por trás da valorização da escrita em detrimento da fala, compreendendo o conceito de ideologia e sua função junto à sociedade; também buscamos compreender as diferenças entre preconceito e intolerância linguísticos, explicando que os agentes do preconceito linguístico (professor, escola e livros didáticos) perpetuam o status quo da classe social privilegiada, ou seja, em nada contribuem para diminuir a desigualdade social na sociedade.

A GRAMÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com o passar dos tempos, o conceito de gramática foi ganhando diversas concepções. Talvez, seja por isso ocorrem os diversos equívocos existentes ao redor desse termo, sobretudo no tocante à língua ser a mesma coisa que a gramática. Antes de abordar tal equívoco, é relevante investigar a polissemia da palavra gramática.

O indivíduo quando nasce está inserido dentro de um contexto sociocultural, e dentro desse contexto vai aprendendo de forma assistemática a língua utilizada por sua comunidade. Tal aprendizado

é feito de forma espontânea e criativa, formulando diversas hipóteses sobre a língua. É o que acontece, por exemplo, quando a criança pronuncia "fazi" ou "trazi", está generalizando a regra dos verbos regulares internalizada por ela como os dos verbos "comi", "dormi", "bati" e etc. E nesse interim, ela vai aprendendo que quando quiser demonstrar mais de um objeto deverá utilizar o "s" no final da frase, como bonecas e não boneca.
Assim, Ilari e Basso (2011, p. 230) comentam:

A linguística moderna mostra de maneira convincente que qualquer criança normal chega aos 5 anos dominando a sintaxe de sua língua materna; a essa altura, a criança já dispõe de um vocabulário de alguns milhares de palavra. Além disso, ela já é capaz de atuar com sucesso em situações bastante diversificadas (lúdicas, narrativas, práticas, regulatórias etc.). Tem-se lembrado, a propósito de tudo isso, que, até ir à escola, a criança aprende sua língua materna de maneira tão natural como desenvolve a dentição ou como aprende a caminhar.

Dessa forma, a criança ao ingressar na escola já possui conhecimentos pertinentes à sintaxe da sua língua, e nunca produzirá enunciados tais como: "cabelo o..." (artigo depois dos substantivos); "os estes quadros..." (artigos e pronomes demonstrativos colocados simultaneamente antes de substantivos), dentre outras sentenças linguísticas que as tornariam incompatíveis com uma gramática internalizada. Essa gramática é a que os linguistas chamam de Gramática Universal ou Implícita.
Tal gramática diz respeito ao funcionamento existente em qualquer língua. Nesse ponto de vista, os falantes não combinam unidades linguísticas de qualquer modo. Há uma tendência de colocação que parecem estar associadas ao conhecimento geral que tais falantes possuem de sua própria língua, que lhes permitem formular frases em contextos sociais distintos.
Essa concepção trabalha a língua de forma homogênea e estática; tenta codificar o uso do idioma. É fundada nas obras dos grandes escritores, que buscam a perfeição da língua como se não existissem variações linguísticas. Eles utilizam a língua dentro dos padrões da norma culta. Assim, diz como a língua deveria ser.
Apesar de a linguística apontar outros significados de gramática (gramática gerativa, estruturalista, gerativista etc), para as reflexões em tela, basta definir apenas mais um conceito de gramática, conhecida como gramática descritiva.
Essa gramática procura descrever a língua do jeito que as pessoas pronunciam, sem julgar se está certo ou errado. E por quê? Porque o que importa é o uso, é a realidade, é o que de fato está acontecendo. Ou seja, demonstra ou apresenta a língua como ela é.
Conforme Azeredo (2010, p. 129) menciona:

A gramática explícita é o corpo de informações e afirmações com que se busca explicitar, com base nos princípios de uma gramática teórica, o conhecimento que cada indivíduo tem de sua língua materna. a esta gramática explícita chamamos tecnicamente gramática descritiva. Toda tentativa de empregar alguma teoria da linguagem para tornar explícito o conhecimento que as pessoas têm de sua língua materna faz parte da elaboração de uma gramática descritiva.

A gramática normativa, baseada na norma-padrão, é uma das variáveis existentes da língua, que por motivos sociais, não linguísticos, se tornou o modelo do falar e do escrever corretamente. Então muitos acreditam, inclusive professores, que saber uma língua é saber a gramática normativa. Sendo que a gramática é apenas uma parte da língua. E quando se destaca uma parte não se está mencionando a gramática normativa, mas a internalizada no pensamento das pessoas.
Por isso Antunes (2007, p. 40 e 41) menciona: "A língua é constituída: um léxico, uma gramática, a composição de textos e uma situação de interação".
Quando a autora citada acima menciona os componentes da língua faz menção em relação ao léxico "a um conjunto de palavras de um vocabulário de uma língua"; em relação a gramática "inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua"; em relação a composição de textos "inclui recursos de textualização"; uma situação de interação "inclui normas sociais de atuação". Ou seja, a língua é constituída de um léxico e sua gramática, sendo materializada

em textos, tanto falados quanto escritos, em relação a uma situação de uso. Para saber usar a língua não basta saber o léxico e a sua gramática, mas é preciso unir esses dois componentes acrescidos do contexto real.
As aulas de língua portuguesa que são baseadas na gramática normativa estabelecem como referência um ensino descontextualizado com a realidade do aluno, com exercícios de memorização, frases soltas, sem uma finalidade específica a atingir. Não há sujeito, não há interlocutor. O aluno quando escreve, escreve para o professor corrigir. A dimensão interacionista, criativa e comunicativa não é trabalhada dentro da sala de aula. Os textos trabalhados em sala são meros pretextos para classificar se o sujeito da linha tal é indeterminado ou determinado; não se valoriza o efeito, a intenção, que tais instrumentos linguísticos geram dentro do discurso.
A gramática descritiva, conforme relatado anteriormente descreve a língua como ela é. Trabalha a variação linguística como fatos linguísticos próprios da língua. O professor de língua portuguesa quando possui tal gramática como base de seu trabalho, aborda a língua a partir do dialeto do aluno para então trabalhar a norma padrão. Há reflexões junto ao aluno sobre o uso do idioma em situação real de aplicação. Por isso, o professor de Língua Portuguesa irá trabalhar a língua por meio de gêneros textuais, que são textos que possuem uma finalidade determinada na sociedade.
Cabe à escola, propiciar um ambiente de aprendizagem em que o aluno possa aprender a ler e a escrever de forma eficiente, sendo exposto a textos diversos para que o discente possa interagir com prazer e segurança, sem medo.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SALA DE AULA

A relação entre língua e sociedade é evidente, principalmente depois dos avanços da Sociolinguística, disciplina que estuda a relação entre linguagem e sociedade. Foi abordado anteriormente que as mudanças linguísticas são reflexos das mudanças sociais, culturais e políticas nas sociedades. Por isso a língua está em constante renovação. Sendo que tais renovações são consideradas inadequadas segundo a ótica da gramática tradicional, que fica ligada a uma tradição que hoje é inaceitável. E essa tradição nega a existência de determinadas variedades linguísticas, gerando o que se denomina de preconceito linguístico.
O preconceito linguístico é a atitude de discriminar uma pessoa quando seu modo de falar se difere das regras estabelecidas pela Gramática Tradicional. Por isso Bagno afirma (2007, p. 40):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no mito nº 1, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape a esse triângulo escola-gramática-dicionário, é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português".

Em toda língua há uma variedade de formas de expressar essa língua, mas essas variedades não permitem que a cada mensagem pronunciada pelo locutor seja construído um novo idioma porque existe a gramática internalizada por todos os indivíduos de uma determinada comunidade linguística. A norma padrão é apenas uma das variedades escolhidas para ser modelar de uma língua. Mas o critério para tal norma ser considerada parâmetro não é por fatores linguísticos propriamente ditos, mas por fatores sociais e culturais cultivados dentro da sociedade. Assim, o mito nº 1 (que existe apenas uma única língua, a língua padrão) é um descompasso com os estudos atuais da Linguística e da Sociolinguística, visto que a língua é formada por um somatório de vários falares, que são pertinentes em um determinado contexto sociocultural. Não reconhecer a grande diversidade linguística existente em qualquer idioma é nocivo para todos os falantes desse idioma, pois se cria a ilusão de que a língua nativa é algo estranho ao indivíduo. Se considerarmos que a grande maioria não possui a oportunidade do aprendizado da língua padrão, valorizada pela classe socialmente privilegiada, todos os equívocos existentes ao redor da linguagem se tornam ainda mais perverso.
Cabe ressaltar que preconceito não é a

mesma coisa que intolerância, pois o primeiro fica no plano das ideias; enquanto a intolerância passa para o plano das ações explícitas a respeito das ideias. Então, no âmbito linguístico o preconceito é a ideia preconceituosa sobre o modo de falar de alguém de encontro ao modo de falar segundo a norma padrão, enquanto intolerância é observada no tocante ao comportamento hostil em relação a aqueles que não seguem a norma.
Leite retrata a respeito (2008, p. 20) que:

Um exame um pouco mais detido, contudo, pode mostrar que preconceito é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à intolerância, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de intolerância é o dever de ser um comportamento, uma reação explícita uma ideia ou opinião contra a qual se pode objetar. Não constitui simplesmente uma discordância tácita. Um preconceito, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica.

Dessa forma, no tocante ao preconceito linguístico é um achar feio em relação à linguagem do outro, mas é uma discriminação silenciosa. A intolerância, ao contrário, é a discriminação explícita.
A discriminação pelo falar do outro possui um viés social, visto que não existem diferenças significativas entre a linguagem utilizada pelas classes sociais favorecidas e pelas classes menos favorecidas do ponto de vista linguístico. Não importa o que as pessoas falam e sim quem é que está falando. Tanto é que quantas pessoas ditas da classe alta falam contrariando a norma padrão, mas não são criticadas, agora se esse mesmo desvio for feito por alguém do povo, a situação é inversa, pois essa pessoa será chamada de ignorante e acusada de ser responsável pela corrupção da sua própria língua materna.
O preconceito linguístico é na verdade um preconceito social: não é a maneira de falar que sofre preconceito, mas a identidade social e individual do falante. A língua é um bem simbólico. Assim, tal simbologia determina poder à linguagem de uns e desprestígio a linguagem de outros. Quando a escola fracassa no propagar, no ensino da norma padrão, sem promover reflexões sobre a ideologia implícita sob a norma, a escola perpetua a concentração de renda nas mãos de uma minoria, a injustiça social tão expressiva, principalmente em um país como o nosso que não há escolas de qualidade para todos. Em um país que a maioria da população não compreende o que lê.
As consequências do preconceito linguístico são nefastas ao indivíduo porque negar a língua que ele adquiriu no seio da sua família é mostrar a ele a inexistência do seu próprio "eu", visto que a língua utilizada por ele faz parte da sua identidade social. Dessa forma, a escola quando nega o falar que ele traz de casa está negando, também, a história dele, acarretando um sentimento de inferioridade nos momentos em que a norma padrão seja exigido, visto que ele acreditará de fato que não sabe português, além de acreditar em outros mitos denunciados por Marcos Bagno, no livro "Preconceito linguístico, o que é e como se faz", e apontados neste trabalho.
O preconceito linguístico se manifesta dentro da sala de aula quando o professor desvaloriza a língua do aluno, trabalhando com um ensino conteudista, preso a nomenclaturas e regras rígidas. Fica implícito para o aluno que tudo o que ele aprendeu antes de ingressar na escola, não serve para nada.
Antunes afirma (2007, 100) que:

O prestígio vem por conta de fatores sociais apenas, e não em decorrência de algum fator linguístico. Consequentemente, devemos rejeitar a impressão de que aqueles que falam fora da norma culta são rudes, pouco inteligentes, ignorantes e incultos.

Então o professor deverá promover a reflexão a respeito do funcionamento da língua com seus alunos de forma que eles não se sintam inferiorizados nem desconhecedores do seu próprio idioma. Aliás, é importante ensinar o português padrão ao aluno, o que o professor não pode é ensinar que só há uma única forma de se expressar. O docente deve propiciar debates sobre a existência da variedade linguística dentro da sala de aula, informando ao aluno da necessidade de adaptar o seu discurso a situação real. Sendo assim o mestre deve se atua-

lizar constantemente para se fundamentar em sua prática docente.
A sociedade é dividida em classes e nega o diferente, tudo que foge ao padrão estipulado por uma minoria da população é considerado como erro. E a escola como instituição dessa sociedade também irá tratar o diferente como erro. Dessa forma, tanto o professor quanto a escola devem adotar outras posturas diante do diferente, principalmente no tocante à linguagem do aluno. As aulas devem partir do conhecimento que o discente traz de casa para a norma padrão. Ninguém quer que se abdique de ensinar a norma padrão (é importante frisar), mas que não exclua o aluno por não falar segundo tal norma. Existem ou-

diante da situação interacional. Por isso, Bechara ensina que devemos ser poliglotas dentro de nossa própria língua, ou seja, conhecer os diversos dialetos do português.
Cabe ao professor auxiliar seus alunos a descobrirem quando devem utilizar tais dialetos para que possam interagir de forma mais adequada segundo o contexto real.
Outra forma do preconceito linguístico se manifestar dentro da sala de aula é por meio dos livros didáticos que estimulam os alunos a falarem conforme se escreve. Já foi abordado anteriormente neste trabalho que a escrita e a fala são duas modalidades da língua de uso, que possuem funções específicas e particulares dependendo da situação.
Grandes equívocos giram ao redor dessas modalidades. A norma padrão deve ser utilizada tanto na escrita quanto na fala, será a circunstância que irá informar qual é a forma mais adequada de se expressar. Por exemplo, um conferencista deverá falar segundo a norma padrão da mesma forma que um bilhete deixado por um filho a mãe pode desviar de tal norma.
O aluno deve escrever e falar, quando possível, segundo a ortografia oficial, mas essa fala deve ser expressa de maneira natural. A ortografia não passa de um decreto estipulado por algumas ditas autoridades do assunto. O que hoje é considerado erro, amanhã pode ser considerado como certo. Só para citar um caso, a palavra "ELE", já foi escrito anteriormente como "ELLE" e depois como "ÊLE".

Diante do exposto, a escola, o professor (sobretudo de língua portuguesa) e os livros didáticos cometem preconceito linguístico quando proporcionam um ensino descontextualizado da realidade linguística do aluno, com um ensino baseado em nomenclaturas gramaticais que nada servem para melhorar o desempenho linguístico do aluno; quando abordam a norma padrão como a única digna de respeito, estigmatizando qualquer forma de falar contrária a essa norma; quando supervalorizam a língua escrita em detrimento da língua falada, desconsiderando esta língua porque o aluno já domina relativamente antes de entrar a escola.
Então a escola, o professor e os [illegible]

linguístico, são responsáveis pela intolerância observada tanto no âmbito interno da escola, com piadinhas entre os colegas e sendo tachados de isso ou aquilo pela equipe pedagógica quanto no âmbito externo com os famosos "consultórios gramaticais" que são formados por jornais, rádios e por emissoras de tv, que multiplicam o preconceito linguístico de forma maciça.
Em relação ao professor, ele está inserido em um contexto que funciona como uma espécie de encruzilhada, visto que como funcionário da escola não possui uma autonomia para lidar com a ideologia que já existia muito antes dele ser professor. A cobrança dos pais, da escola e da própria sociedade é enorme. Os professores que procuram atualizar seus conhecimentos sobre as novas descobertas da linguística moderna se sentem desamparados e inseguros para lidar com tais descobertas, visto que na sua graduação foram preparados para lidar com um ensino tradicional baseado na norma padrão ou também conhecida como norma culta.
Em relação às cobranças sofridas pelos professores Bagno (2007, p. 140) aconselha que:

Diante das cobranças de pais, diretores ou donos de escola (os professores) devem mostrar que as ciências todas evoluem, e que a ciência da linguagem também evolui. Que as mentalidades mudam e que as posturas do Ministério da Educação hoje são outras.

Na verdade, todo professor deve ser um pesquisador integral, de forma que sempre esteja fundamentado em sua ação docente. Ser pesquisador integral é muito mais que estar atualizado, e, sim, refletir e criticar constantemente todo o ensinamento ao redor da linguagem.
Os livros didáticos cumprem a sua função de multiplicar a ideologia dominante. Pois quem são os donos das grandes editoras se não aqueles que pertencem a uma minoria da população que detém o monopólio do capital financeiro?
Diante do exposto, o preconceito linguístico é uma realidade existente em nossas salas de aula, refletindo para fora dos muros da escola. Trazendo consequências para o cotidiano do aluno. Os seus agentes são apenas peças de uma engrenagem muito mais ampla do que o ambiente escolar, faz parte de uma visão de mundo hierarquizada há séculos por homens que por estarem no poder não queriam dividi-lo com ninguém. Por mais que os estudos sobre a linguagem estejam avançados, ainda não conseguem ultrapassar a tradição gramatical passada de geração a geração.
E isso explica porque hoje ainda há professores que possuem em sua prática pedagógica posturas autoritárias e rígidas diante de seus alunos e diante do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade como a nossa, na qual a desigualdade social é evidente, preconceitos de diversos tipos são observados, e em alguns casos estimulados. Um dos preconceitos que ainda precisa ser questionado e debatido com mais eficiência é o preconceito linguístico. Estigmatizar uma pessoa só pelo fato de ela não falar segundo a norma-padrão, além de ser nocivo a ela, é uma inconsistência científica. É compreensível quando pessoas comuns propagam tais discriminações, pois elas não têm a obrigação de terem uma fundamentação teórica sobre o assunto, agora quando pessoas da área de letras que são profissionais da área cometem tais estigmas, isso é uma falta considerada impensável.
Chegou-se à conclusão de que a variedade linguística é uma característica própria de qualquer idioma. No caso da língua portuguesa em solo brasileiro a variedade será bastante marcante devido ao multilinguismo existente, resultado da influência de diversos povos na época da colonização e do seu desenvolvimento. Dessa forma, trabalhar a língua portuguesa destacando apenas uma variedade, a norma-padrão, é um preconceito que vai de encontro à história do aluno, visto que a língua que ele traz de sua casa reflete a sua vivência na sociedade.
Destacou-se o fato de que o ensino do professor reflete a sua posição em relação ao conceito internalizado por ele do que seja linguagem. Se o docente trabalha fundamentado no conceito de linguagem como manifestação do pensamento ou como instrumento de comunicação, seu trabalho estará atrelado a um ensino rígido e inflexível, valorizando uma única variedade linguística (e, também, em uma única modalidade da língua, a escrita) tendo respaldo na gramática tradicional ou conhecida também como gramática prescritiva.
Debateu-se a questão de que o preconceito linguístico é na verdade um preconceito social, visto que não existem explicações linguísticas de uma variedade se sobrepor em relação às outras, mas apenas fatores sociais e políticos, sendo a identidade social e individual da pessoa ser alvo de discriminações. O professor quando valoriza a norma-padrão e desvaloriza a norma trazida pelo aluno de sua casa, quando trabalha de uma forma rígida, com ênfase em nomenclaturas gramaticais, quando valoriza o erro do aluno age de forma preconceituosa com resultados nefastos para o aluno, que fica desmotivado e inseguro não só para aprender mais também para se expressar, o que dificulta a ele a busca por respostas para os seus problemas diários. Assim, os agentes do preconceito linguístico são os professores; a escola com programas fechados, presos ao ensino do currículo mínimo e os livros didáticos com teorias descontextualizadas da realidade do aluno.
Diante do exposto, obtivemos resultados positivos nos quais ficaram claro as causas oriundas do preconceito linguístico dentro da sala de aula e possíveis alternativas para amenizar o preconceito, visto que o preconceito linguístico é algo que precisa ser combatido dentro da própria sala de aula. Além de combater a cultura do erro que discrimina tudo que seja considerado diferente daquilo que a

classe privilegiada da sociedade considera como certo.
A questão não é ensinar ou não a norma-padrão, mas não estigmatizar o falar do aluno que ele aprende no contato entre o seu grupo. Conforma defendido aqui neste trabalho, ensinar a norma-padrão é um ato democrático, mas esse ensino não pode ser resultado de discursos autoritários e preconceituosos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Muito Além da Gramática: Por um Ensino de línguas sem pedras no Caminho – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Aula de Português: Encontro e Interação. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série aula 1).

AUROUX, Sylvain. A Revolução Tecnológica da Gramatização. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. Fundamentos de Gramática do Português – 5ª edição revista-Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. 3ª edição- São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marco. Preconceito Linguístico: o que é, e como se faz? 49ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

_____. A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira. São Paulo: editora Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade? 12ª ed., -São Paulo: Ática, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10ª ed., 7ª impressão. Editora Scipione, 2001.

COUTINHO, Ismael de Lima. Pontos da Gramática Histórica. 6ª ed., Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1973.

CUNHA, Celso. Língua Portuguesa e Realidade Brasileira. 7ª ed. Coleção Temas de Todo o Tempo. Tempo Brasileiro, 1977.

GERALDI, João Wanderley, organizador. O texto na Sala de Aula. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. – 4 ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUEDES, Paulo Coimbra. A Formação do Professor de Português: que Língua Vamos Ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O Português da Gente: a Língua que Estudamos a Língua que Falamos. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A Interação pela Linguagem. 11ª ed.- São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Marli Quadros. Preconceito e Intolerância na Linguagem. – São Paulo: Contexto, 2008. (Coleção Linguagem e Ensino).

LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade: por uma Nova Concepção da Língua Materna. 8ª ed., - São Paulo: Ática, 2008.

PERINI, Mário A. Para uma Nova Gramática do Português. 10ª ed., 6ª impressão-editora Ática.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 2ª ed. - Editora Ática, 1986.

SILVIA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no Ensino de Português: a Língua que se Fala X a Língua que se Ensina, 7ª ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. (Repensando a Língua Portuguesa).

SILVA, José Pereira da. Gramática Histórica da Língua Portuguesa. 1ª ed.- Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. – 14ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A COMISSÃO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A REDE DE PROTEÇÃO DO TERRITÓRIO

JOÃO ROBERTO ROQUE JUNIOR

RESUMO
O presente trabalho apresenta um projeto de intervenção pedagógico denominado "Envolvidos na Rede", que tem como objetivo propor ações de intervenção pedagógica que visam a integração da comissão de mediação de conflitos da EMEF Rodrigues de Carvalho e de órgãos da rede de proteção de jovens e adolescentes da região de Sapopemba, que vivem em situações de fragilidade. Os impactos advindos da pandemia de Covid-19, bem como o isolamento social potencializaram de forma significativa o aumento da violência em suas diversas formas no ambiente escolar. Tal fato sugere a discussão e partilhas da comissão de mediação de conflitos com a rede de proteção do território, na qual a escola está inserida. Os resultados esperados com a execução deste projeto de intervenção pedagógica é que de forma colaborativa e integradora, os direitos humanos de cada indivíduo presente na escola, bem como no território a qual ela está inserida seja respeitado e que políticas públicas para garantir e efetivar e tais direitos possam ser discutidas e elaboradas de forma democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Mediação, Violência.

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços da pandemia de Covid-19 no Brasil, nos anos de 2020 e 2021, e em meio a diversas estratégias da escola em prover acesso à educação aos indivíduos em idade escolar, a escola teve que se reinventar, quanto a sua didática, abordagens pedagógicas e modos de ensino, sendo a mais recorrente o ensino online. As constantes abordagens e intervenções feitas pela escola afim de realizar seu papel, não pôde ser cumprido no que tange a socialização para os indivíduos em formação, devido ao isolamento necessário imposto pelos órgãos responsáveis de saúde, o que proporcionou diversos problemas relacionais entre os alunos em seu retorno ao modelo presencial de ensino

No município de São Paulo é perceptível os prejuízos decorrentes do isolamento e a falta de socialização em relação a sanidade mental de nossos alunos. Atitudes como agressões físicas e psicológicas no ambiente escolar tem sido recorrente e parece que, de alguma forma, tal afastamento fez com que as crianças perdessem o hábito de conviver e socializar com a diversidade.

Na EMEF Rodrigues de Carvalho, escola pública localizada em área de vulnerabilidade na região de Sapopemba, zona leste de São Paulo, casos de violência em suas diversas formas tem aumentado, preocupando a gestão escolar, bem como toda a comunidade escolar, o que proporcionou diversas ações como: a formação, discussão em reuniões pedagógicas, reunião com os pais e ações da comissão de mediação de conflitos.

A referida escola situa-se em uma região de suscetibilidade na periferia de São Paulo, na qual a violência em suas diversas formas se faz presente como um meio de socializar, seja nas falas agressivas ou em atitudes violentas. Tais práticas são reproduzidas pelos jovens na intenção de se posicionar e demonstrar sua identidade, enquanto morador da periferia, na qual o tráfico de drogas está presente, organizado por facções, que na ausência do poder público organiza e possibilita espaços de convivências como bailes, campos de futebol e bares.

Esses indivíduos nascem em meio a criminalidade, ao tráfico de drogas e se acostumam a conviver com carros e motos transitando sem placas, expostos às violências de determinadas formas, estupros, agressões físicas e começam a se posicionar desta forma para ter sua identidade e teu espaço respeitado no meio em que vive.

Diante da necessidade, surge a proposta de um projeto de intervenção pedagógica, denominado "Envolvidos com a Rede", que tem como norte uma educação em Direitos humanos pautado pelas ações e deliberações da comissão de mediação de conflitos, que é formada por membros da equipe diretiva, professores, alunos e membros da comunidade da referida escola. Estes, em consonância com alguns órgãos da rede de proteção da região de Sapopemba, zona leste

de São Paulo como o Conselho tutelar, a secretaria da Cultura, agentes de saúde e assistência social do município, que pautados pela lei 8069/96 (Estatuto da criança e do adolescente) teriam como objetivo a proteção aos direitos da criança e do adolescente.
A comissão de mediação e conflitos foi criada no município de São Paulo pela lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, e tem como objetivo fazer com que a escola seja inclusiva e democrática. A referida comissão tem em sua composição membros da equipe diretiva, professores, pais e alunos, que tem como atribuição discutir os conflitos ocorridos no ambiente escolar, mediar conflitos no interior da escola, envolvendo alunos e profissionais da educação, bem como sugerir ações à equipe diretiva.
A escola abarca a diversidade e o pluralismo cultural de uma determinada região, o que oportuniza um local ideal para a discussão e o conflito, os quais são fatores importantes neste processo de educação. O problema se dá quando tais conflitos e discussões não são superados por meio do diálogo e evoluem para a violência em suas diversas formas.
Tais práticas de violências podem ser aprendidas pelos alunos no meio em que vivem, o que faz da família uma parceira de grande importância na desconstrução de tais práticas no ambiente escolar e em meio a sociedade.
Diante desse contexto, torna-se imprescindível que a escola assuma não apenas o papel de transmissora de conhecimentos acadêmicos, mas também de promotora de práticas educativas voltadas à convivência, ao respeito mútuo e à valorização das diferenças. Nesse sentido, o fortalecimento de ações articuladas entre escola, família e rede de proteção social configura-se como elemento central para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e seguro.
O projeto "Envolvidos com a Rede" emerge, portanto, como uma possibilidade concreta de intervenção, ao propor estratégias que favoreçam o diálogo, a escuta ativa e a mediação de conflitos, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Ao integrar diferentes atores: professores, alunos, familiares e profissionais da rede de proteção, o projeto busca promover uma cultura de paz, fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, estimulando o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
Além disso, a valorização das experiências e vivências dos alunos, considerando o território em que estão inseridos, permite que as ações pedagógicas sejam mais significativas e contextualizadas. Trabalhar temas como empatia, respeito, identidade, pertencimento e resolução pacífica de conflitos torna-se essencial para ressignificar comportamentos e romper com ciclos de violência naturalizados no cotidiano.
Dessa forma, a escola reafirma seu compromisso social ao atuar de maneira preventiva e formativa, contribuindo para que os estudantes desenvolvam competências que ultrapassem os muros escolares e impactem positivamente suas relações na comunidade. Assim, iniciativas como esta não apenas enfrentam os desafios impostos pelo contexto pós-pandêmico, mas também se consolidam como caminhos possíveis para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola abarca a diversidade e o pluriculturalismo do território no qual está inserida, o que a configura como um espaço privilegiado para a realização de campanhas educativas e diálogos com os alunos, com vistas a sanar ou minimizar práticas de violência, exclusão e desigualdade. Ao reunir sujeitos oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, a escola se torna um espaço potente de encontro, tensão e construção coletiva de sentidos. Nesse cenário, é fundamental compreender que os conflitos não são, por si só, negativos, mas sim elementos constitutivos das relações humanas, que, quando bem mediados, podem contribuir para processos formativos significativos.
Tal perspectiva reforça a importância de que a comissão de mediação de conflitos conheça profundamente o território em que a escola está inserida, bem como os fenômenos sociais que o atravessam. Esse conhecimento não se limita a dados formais, mas envolve a escuta sensível da comunidade, a compreensão das dinâmicas locais, das vulnerabilidades presentes e das potencialidades existen-

tes. Ao reconhecer o estudante em sua integralidade, considerando suas vivências, sua cultura e seu contexto social, a escola amplia suas possibilidades de intervenção, evitando práticas reducionistas que responsabilizam exclusivamente o indivíduo por comportamentos que, muitas vezes, são reflexos de um contexto mais amplo de desigualdade social. Essa compreensão possibilita que a mediação de conflitos seja efetiva, ética e contextualizada. Ao atuar de maneira integrada com as redes de proteção, a escola fortalece sua capacidade de resposta frente às demandas apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, os encaminhamentos realizados deixam de ser ações isoladas e passam a compor uma rede articulada de cuidado. Tais encaminhamentos podem ser de natureza psicológica, por meio do acesso aos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), ou de natureza assistencial, considerando que muitos alunos enfrentam situações de insegurança alimentar, ausência de condições básicas de moradia e outras formas de vulnerabilidade.

Diante dessa realidade, emerge uma reflexão central para o campo educacional: o que deve ser considerado prioridade na vida de um estudante em situação de vulnerabilidade:

O aprendizado formal ou a garantia de suas necessidades básicas? Essa questão não propõe uma hierarquização simplista, mas evidencia a necessidade de um olhar ampliado sobre o processo educativo. Não há aprendizagem significativa quando direitos fundamentais são negligenciados. Assim, garantir condições mínimas de existência é também uma forma de promover o direito à educação. Dessa forma, as ações desenvolvidas no âmbito escolar precisam estar articuladas a uma proposta de mediação de conflitos que envolva tanto a escola quanto a rede de proteção social, sendo planejadas com intencionalidade pedagógica. Isso implica pensar em ações que vão desde campanhas preventivas, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e práticas restaurativas, até encaminhamentos específicos para serviços especializados. A intencionalidade dessas ações reside no compromisso com a formação integral do estudante e na construção de um ambiente escolar mais justo, democrático e acolhedor.

O trabalho coletivo e colaborativo entre a escola e os diferentes órgãos da rede de proteção possibilita que o estudante seja compreendido em suas múltiplas dimensões: psicológica, física, emocional e social. Essa abordagem integral favorece a identificação mais precisa das dificuldades de aprendizagem, evitando diagnósticos precipitados e intervenções descontextualizadas. Ao considerar o sujeito em sua totalidade, a escola amplia suas possibilidades de atuação, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos.

A participação da família nesse processo é de extrema relevância. Ao integrar a comissão de mediação de conflitos e dialogar com a escola, a família compartilha informações fundamentais sobre a trajetória e as vivências do estudante. Essa troca de saberes entre escola e família fortalece o processo educativo, pois permite uma compreensão mais aprofundada do contexto em que o aluno está inserido. Além disso, favorece a construção de intervenções pedagógicas mais coerentes com a realidade do estudante, bem como encaminhamentos mais assertivos para outros serviços quando necessário.

Considerando que a família é o principal núcleo de convivência do indivíduo, muitas das intervenções propostas pela escola podem e devem dialogar com esse espaço.

Isso não significa transferir responsabilidades, mas sim estabelecer uma relação de parceria, em que escola e família compartilham o compromisso com o desenvolvimento integral do estudante. Essa perspectiva reforça a importância de ações multidisciplinares e intersetoriais, que articulem diferentes saberes e práticas em prol de um objetivo comum.

Nesse sentido, destaca-se a importância da escuta qualificada como princípio orientador das práticas pedagógicas. Escutar o aluno, compreender suas demandas, reconhecer suas dores e potencialidades são ações que contribuem para a construção de vínculos e para o fortalecimento de sua identidade enquanto sujeito de direitos. A escola, ao se constituir como um espaço de acolhimento, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito, responsabilidade e capacidade

de diálogo.
A promoção de espaços coletivos de fala e escuta, como assembleias escolares, rodas de conversa e círculos restaurativos, pode contribuir significativamente para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Tais práticas possibilitam que os conflitos sejam abordados de forma construtiva, promovendo a responsabilização dos envolvidos e a reparação de danos, sem recorrer exclusivamente a medidas punitivas. Trata-se de uma mudança de paradigma, que desloca o foco da punição para a educação e a transformação das relações.
Outro aspecto relevante diz respeito à valorização do território como espaço educativo. Ao reconhecer o território como produtor de saberes, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas, incorporando elementos da cultura local em suas práticas. Isso contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes, bem como para a valorização de suas identidades. Ao mesmo tempo, permite problematizar questões presentes na comunidade, como a violência, o racismo, a desigualdade social e outras formas de exclusão, promovendo reflexões críticas e ações transformadoras.
Os resultados esperados com a implementação deste projeto de intervenção pedagógica apontam para a construção de uma cultura escolar pautada nos Direitos Humanos, na qual cada indivíduo seja respeitado em sua singularidade e tenha seus direitos garantidos. Espera-se, ainda, que a articulação entre escola, família e rede de proteção fortaleça a efetivação de políticas públicas, promovendo discussões democráticas e ações concretas voltadas à garantia desses direitos.
Além disso, o trabalho coletivo, ao adentrar o ambiente escolar, traz consigo diferentes experiências, saberes e perspectivas que enriquecem o processo educativo. A partilha dessas vivências contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às realidades dos estudantes. Como consequência, há uma tendência de redução das práticas de violência no ambiente escolar, uma vez que os conflitos passam a ser mediados de forma mais consciente e dialogada.
Por fim, destaca-se que a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar não é um processo imediato, mas sim contínuo, que exige compromisso, formação e engajamento de todos os envolvidos. Trata-se de um caminho que se constrói coletivamente, a partir de pequenas ações cotidianas que, somadas, têm o potencial de transformar realidades. Nesse sentido, o projeto "Envolvidos com a Rede" se apresenta como uma proposta potente, que, ao articular diferentes atores e saberes, contribui para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e comprometida com a transformação social.

METODOLOGIA
A efetivação deste projeto se dará por meio de encontros trimestrais no ambiente escolar, com a presença de representantes da comissão de mediação e conflito da escola, agentes de saúde, conselheiro tutelar e assistência social do município, os quais munidos de informações acerca de alunos que vem demonstrando sinais ou práticas de violência no ambiente escolar ou fora dele, promoverão propostas de intervenções em conjunto.
Para a realização deste projeto na unidade escolar será necessário a autorização da diretora, bem como a aprovação do Conselho de Escola e posteriormente a discussão com toda a comunidade escolar, pois tal projeto demanda o envolvimento de todos.
As ações e demandas trazidas para a pauta da reunião trimestral se dará por informações do fórum de entidades que visam à proteção de direitos de crianças e jovens na região de Sapopemba. Este fórum acontece na primeira terça feira de cada mês, tendo a participação de agentes da saúde, conselheiros tutelares, assistentes sociais do município e agentes da Cultura do município de São Paulo.
Apropriados de informações acerca de comportamentos e práticas de violência, bem como o mapeamento pela procura de atendimento desses jovens aos CAPES, que buscam por tratamentos psicológicos na região de Sapopemba, a comissão de mediação e conflito juntamente com os membros dos Envolvidos na Rede discutirão encaminhamentos e estratégias que possam oportunizar de forma coletiva, ações e intervenções

pedagógicas na escola, fomentando uma cultura de paz, assim como uma comunicação não violenta utilizando diversas ferramentas pedagógicas, como o teatro, palestras, reuniões com os alunos e uma escuta ativa das falas destes.
As demandas de reclamações e de negligências dos direitos humanos dentro da escola trazidas pelos alunos serão discutidas pela comissão de mediação de conflito, de modo a sugerir ações efetivas como campanhas e seminários, fomentando o fortalecimento dos colegiados como o conselho de escola e o Grêmio estudantil, que trabalhando de forma efetiva, oportunizando assim para a diminuição da violência no ambiente escolar.
Tal discussão deve ser observada com relação aos aspectos emocionais dessas crianças e trazida para dentro da escola, de forma a criar uma cultura de paz dentro do ambiente escolar.

OBJETIVOS

Objetivos Gerais

Propor ações de intervenção pedagógica que visam a integração da comissão de mediação de conflitos da EMEF Rodrigues de Carvalhoe de órgãos da rede de proteção de jovens e adolescentes da região de Sapopemba.

Objetivos Específicos

Assegurar e primar pelos direitos humanos de cada indivíduo presente na escola;
Criar estratégias de intervenção no ambiente escolar, a partir do trabalho colaborativo e integrado,
Contribuir para diminuição da violência no ambiente escolar e impulsionar uma cultura de paz na escola;
Favorecer de forma significativa, o aprendizado, o desenvolvimento intelectual, social e psicossocial de forma a garantir saúde mental de cada indivíduo em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comissão de mediação de conflitos é uma importante ferramenta no combate à violência no ambiente escolar. No entanto, sua composição, bem como todos os atores envolvidos na comunidade escolar necessitam pautar se em uma educação em Direitos Humanos que preza pelos direitos de jovens e adolescentes em desenvolvimento. Para tal, se faz necessária a formação do corpo docente, o envolvimento dos pais e práticas que zelem por uma cultura de paz.
Pensar em uma educação em Direitos Humanos no ambiente escolar de autoritarismo e opressões é contraditório e ineficiente. Ao olharmos para as construções de nossas escolas, bem como a quantidade de grades e o tamanho dos muros, podemos observar que muitas aparentam construções presidiárias. A frieza e a arquitetura de muitas escolas nos remetem a um ambiente hostil e indesejável. Tal desconstrução perpassa por uma educação em direitos humanos que envolva toda a comunidade escolar. Tamanha desconstrução é potencializada pela interdisciplinaridade, pois uma vez que o Direitos Humanos é uma utopia que movimenta a todos, a educação em Direitos humanos deve transitar por todas as disciplinas, de modo a ser vivenciada nas práticas, na comunicação entre os envolvidos e no respeito à dignidade humana, na qual todos os indivíduos envolvidos devem gozar. Pensar numa cultura de paz, em uma comunicação não violenta no ambiente escolar é desconstruir a escola em que grande parte dos professores estudaram e vivenciaram experiências opressoras, que por muitas vezes reproduzem nas suas práticas, mesmo que de forma inconsciente. Esse movimento de desconstrução, no qual gera insegurança por parte de alguns envolvidos, nasce na interdisciplinaridade que mobiliza a educação em direitos humanos e nos humaniza, enquanto educadores.
Nenhum indivíduo nasce mau, dotado de uma violência natural, mas é corrompido pelo sistema, que por meio de suas vivências e experiências advindas do contexto a qual vive se transforma e adquire tais condutas.
O trabalho colaborativo e integrado a todo o território, oportuniza a conscientização, bem como a garantia de direitos conquistado por nossos antepassados, como enriquece e edifica toda a comunidade, a qual a escola está inserida.
Nessa lógica, a escola deixa de ser uma instituição conteudista, no qual seu principal objetivo é de aprendizagem de conteúdos curriculares e passa a ser um local de discussão e proteção de direitos de jovens e adolescentes. No que se refe-

re a rede pública do município de São Paulo, em sua grande maioria de escolas localizada em áreas de vulnerabilidades, tal projeto oportunizaria a todo o território uma discussão acerca de proteção e implantação de políticas públicas que viabilizem a garantia de seus direitos. Reconhecer a educação como um direito humano vai muito além de construir escolas, mas oportunizar que toda criança tenha o direito a frequentar tal escola, respeitando seu conhecimento prévio, a pluralidade cultural, o contexto a qual está escola está inserida, bem como que seus direitos fundamentais devem ser garantidos.

Na perspectiva da educação brasileira e sua legislação, toda criança tem o direito a frequentar uma escola, gozando de uma alimentação saudável, acesso a materiais de consumo, vestimentas adequadas e uma participação livre no seu processo de educação. Ademais, toda a comunidade escolar é convidada a participar de forma democrática, desde a construção do projeto político pedagógico desta escola, de modo que esse atenda a realidade desta, respeitando a cultura a qual está escola está firmada. Tal participação adentra a sala de aula, de modo que os responsáveis tenham acesso ao processo pedagógico proposto a seus filhos. Todos os professores, bem como os funcionários de apoio são convidados a participar de uma gestão democrática no ambiente escolar. Logo, a escola vai se construindo, à medida que de forma consciente, temos compreensão desses direitos, adquiridos ao longo da história, com muita luta de nossos antepassados, e a oportunidade de clamar por respeito, proteção e realização dos direitos humanos fundamentais.

Reconhecer a educação como um direito humano é se desprender de toda opressão e amarras ofertadas por um sistema que escraviza o pobre, desde o nascimento e oferece a esse uma vida como figurante da história de alguns seletos personagens. A propagação de ideais e sonhos de uma vida luxuosa, a qual uma minoria tem acesso, seduz a grande massa que trabalha, acreditando que tal realidade será transformada. Desmistifi-i car tais narrativas é papel da escola, que ao oportunizar uma educação que privilegie o pensamento crítico, bem como uma educação libertadora, possibilita a esse aluno vislumbrar, resistir e lutar por uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. Educação e Pesquisa [online]. 2001, v. 27, n. 1 [Acessado 20 maio 2022, pp. 141-160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100010>. Epub 13 Nov 2001. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100010.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BURGELIN, Pierre. Prefácio. In: ROSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social: princípios do direito político. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. XIII. ISBN 85-336-0552-8.

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19. Versão 1.5, março de 2020. [Acesso em: 25 abr. 2022]. Disponível em: https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS%20%28Portuguese%29.pdf>.

MARTINS, Angela Maria et AL. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. Cadernos de Pesquisa [online]. 2016, v. 46, n. 161 [Acessado 24 maio 2022], pp. 566-592. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143798>.

PEREIRA, Ana Carolina Reis e GUIMARÃES, Áurea Maria. Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: o que pensam os professores? Educação em Revista [online]. 2021, v. 37 [Acessado 20 maio 2022, e234221. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-46982234221>. Epub 27 Set 2021. ISSN 1982-6621. https://doi.org/10.1590/0102-46982234221.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45, n. 0 [Acessado 20 maio 2022], e184961. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>. Epub 14 Fev 2019. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa [online]. 2001, v. 27, n. 1 [Acessado 20 maio 2022], pp. 105-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100008>. Epub 13 Nov 2001. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100008.

SÃO PAULO.Lei n° 16134, de 12 de março de 2015. Dispõe sobre a criação de comissão de mediação de conflitos –CMC nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e dá outras providências.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP, v 27, n.° 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

TÍBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. Educação e Pesquisa [online]. 2013, v. 39, n. 2 [Acessado 20 maio 2022], pp. 387-401. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000002>. Epub 22 Mar 2013. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000002.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: ENTRE A LEGISLAÇÃO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DIREITO À APRENDIZAGEM

JOSUÉ MAURINO

RESUMO
Este artigo discute a formação em serviço de professores como dimensão essencial da valorização profissional docente e da melhoria da qualidade social da educação pública. A partir da atuação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compreende-se que a formação continuada não pode ser reduzida a cursos isolados, encontros eventuais ou exigências burocráticas, pois precisa constituir processo permanente, situado no cotidiano da escola, articulado ao Projeto Político Pedagógico, ao currículo, às necessidades dos estudantes e às condições concretas de trabalho docente. A análise dialoga com a legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e normas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. No contexto paulistano, destacam-se o Projeto Especial de Ação, a Jornada Especial Integral de Formação e o Projeto Formação da Cidade como dispositivos que expressam a centralidade da formação em serviço na organização do trabalho pedagógico. Defende-se que a formação em serviço deve favorecer a reflexão crítica sobre a prática, fortalecer o trabalho coletivo e contribuir para a garantia do direito de aprender de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

PALAVRAS-CHAVE: formação em serviço; formação continuada; professores; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; trabalho docente.

ABSTRACT
This article discusses in-service teacher education as an essential dimension of teacher professional development and of the social quality of public education. Based on work in the Municipal Education Network of São Paulo, continuing education is understood not as a set of isolated courses or bureaucratic requirements, but as a permanent process situated in everyday school life and connected to the Political-Pedagogical Project, the curriculum, students' learning needs and teachers' working conditions. The analysis dialogues with Brazilian educational legislation and regulations issued by the Municipal Department of Education of São Paulo. It argues that in-service education should support critical reflection on practice, strengthen collective work and contribute to the right to learning.

KEYWORDS: in-service teacher education; continuing education; teachers; Municipal Education Network of São Paulo; teaching work.

INTRODUÇÃO

A formação em serviço de professores ocupa lugar estratégico no debate educacional contemporâneo, sobretudo quando se considera a complexidade da escola pública brasileira e a necessidade de assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes. A docência é uma profissão marcada por constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas. Por esse motivo, ensinar exige estudo permanente, diálogo com os pares, análise crítica da realidade escolar e disposição para rever práticas. A escola pública, além de garantir acesso e permanência, precisa construir condições para que os estudantes aprendam, participem e se reconheçam como sujeitos de direitos.

A partir de minha atuação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compreendo que a formação docente não se encerra na formação inicial. Ela se prolonga no exercício da profissão e se fortalece quando acontece de modo articulado ao cotidiano da unidade educacional. A escola é espaço de trabalho, mas também de investigação, reflexão e produção de saberes pedagógicos. Nesse sentido, a formação em serviço não deve ser entendida como complemento eventual, mas como parte constitutiva da profissão docente e da própria organização pedagógica da escola.

A formação em serviço ganha relevância quando se vincula às necessidades concretas do território, às características dos estudantes, aos resultados de aprendizagem, ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico. Não se trata de reunir professores apenas para cumprir

carga horária, preencher documentos ou receber orientações externas. Trata-se de produzir um tempo de estudo e de reflexão que ajude a equipe escolar a compreender seus desafios, planejar intervenções e acompanhar os processos de aprendizagem com intencionalidade.
A legislação educacional brasileira reconhece a valorização dos profissionais da educação como princípio do ensino. A Constituição Federal estabelece, no artigo 206, a valorização dos profissionais da educação escolar entre os fundamentos da educação nacional (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também associa valorização profissional a formação, carreira, condições de trabalho e aperfeiçoamento permanente (BRASIL, 1996). Esses dispositivos indicam que a formação continuada deve ser compreendida como direito profissional e como responsabilidade dos sistemas de ensino.
Este artigo tem como objetivo discutir a formação em serviço como política pública e como prática coletiva, considerando sua importância para professores e estudantes. A reflexão toma como referência a legislação brasileira e normas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com destaque para o Projeto Especial de Ação, a Jornada Especial Integral de Formação e o Projeto Formação da Cidade. Busca-se defender que a formação em serviço, quando planejada coletivamente e vinculada às necessidades reais da escola, contribui para a qualificação do trabalho docente e para a garantia do direito à aprendizagem.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CONCEITO E SENTIDO PEDAGÓGICO

Entendo a formação em serviço como o processo formativo que ocorre no próprio percurso do trabalho docente, articulado aos desafios reais da escola e às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Diferentemente de uma formação descontextualizada, ela nasce das questões concretas da prática pedagógica: alfabetização, recomposição das aprendizagens, educação inclusiva, convivência escolar, relações étnico-raciais, planejamento, avaliação, currículo e uso pedagógico das tecnologias. Por isso, seu ponto de partida não é apenas a teoria, mas a prática problematizada e iluminada pelo estudo.
A formação em serviço tem potência porque reconhece o professor como sujeito do processo formativo. Não se trata apenas de receber orientações prontas, mas de estudar, problematizar, planejar, experimentar, registrar, avaliar e reconstruir práticas. Quando organizada de forma coletiva, ela fortalece a escola como comunidade de aprendizagem e evita que o trabalho docente seja vivido de maneira isolada. O professor aprende com os referenciais teóricos, com os estudantes, com os dados de aprendizagem, com os registros pedagógicos e com a escuta de seus pares.
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, são referência para a organização dos processos formativos. No âmbito municipal, normas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mencionam essa orientação ao tratar da formação continuada e da articulação com o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2024). Assim, a formação em serviço precisa combinar estudo sistemático, análise da prática, acompanhamento pedagógico e compromisso com as aprendizagens.
Um aspecto fundamental é compreender que a formação em serviço não pode ser confundida com treinamento mecânico. A docência envolve tomada de decisão, interpretação de contextos, mediação de conflitos, planejamento de situações didáticas e avaliação de processos. Portanto, a formação precisa ampliar a autonomia intelectual do professor, e não a restringir.
Quando o processo formativo se limita à reprodução de modelos prontos, deixa de reconhecer a complexidade da prática pedagógica e a singularidade de cada escola.
Dessa forma, a formação em serviço precisa manter relação direta com o Projeto Político Pedagógico da escola, com as políticas curriculares, com a análise dos resultados educacionais e com as necessidades concretas dos estudantes. Sua finalidade maior não é produzir relatórios, mas qualificar a ação pedagógica e ampliar as possibilidades de aprendizagem.
A formação só ganha sentido quando se transforma em planejamento, intervenção, acompanhamento, registro e revisão das práticas.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A formação em serviço encontra respaldo em diferentes dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. No artigo 206, a valorização dos profissionais da educação escolar aparece como princípio do ensino, o que inclui a necessidade de políticas públicas voltadas à carreira, à formação e às condições de trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece princípios e diretrizes para a educação brasileira e trata da formação dos profissionais da educação. A LDB reconhece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, nos termos dos estatutos e planos de carreira (BRASIL, 1996). Essa previsão reforça que a formação continuada é parte da política de valorização docente.

A Lei nº 12.796/2013 reforçou a garantia de formação continuada para os profissionais da educação, inclusive no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. Esse ponto é importante porque aproxima a formação das condições reais em que o professor atua e reconhece a escola como espaço legítimo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2013). Ao permitir que a formação ocorra no próprio contexto de trabalho, a legislação valoriza a experiência docente e a reflexão sobre os problemas concretos da unidade escolar.

O Plano Nacional de Educação constitui referência estratégica para as políticas educacionais brasileiras. A Lei nº 15.388/2026 aprovou o Plano Nacional de Educação, reafirmando o planejamento educacional como política de Estado e mantendo a valorização dos profissionais da educação como eixo fundamental para a qualidade da educação pública (BRASIL, 2026). Nessa perspectiva, a formação continuada deve estar articulada a metas, estratégias e responsabilidades compartilhadas entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Também merece destaque a Lei nº 14.681/2023, que instituiu a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Essa norma amplia a compreensão de valorização profissional, pois indica que a formação precisa dialogar com saúde, reconhecimento, condições de trabalho e qualidade de vida (BRASIL, 2023). Não há formação consistente quando os profissionais enfrentam processos permanentes de sobrecarga, adoecimento ou desvalorização.

Assim, a formação em serviço deve ser compreendida dentro de um conjunto mais amplo de direitos profissionais. Ela não pode servir para responsabilizar individualmente o professor pelos desafios da educação pública. Ao contrário, deve compor uma política de apoio, valorização, acompanhamento e fortalecimento do trabalho docente. A legislação oferece bases para essa compreensão, mas sua efetivação depende de gestão democrática, financiamento, planejamento e compromisso institucional.

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a formação em serviço aparece de maneira estruturada em diferentes dispositivos normativos. Um dos principais é o Projeto Especial de Ação, conhecido como PEA. A Instrução Normativa SME nº 6, de 12 de fevereiro de 2025, reorganiza o PEA elaborado pelas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e estabelece diretrizes para sua implementação (SÃO PAULO, 2025a). O PEA constitui espaço privilegiado de estudo, planejamento e acompanhamento pedagógico, desde que seja vivido como processo coletivo e não apenas como exigência documental.

O PEA possui relevância porque vincula a formação continuada às prioridades da unidade educacional, às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, ao Currículo da Cidade, ao Projeto Político-Pedagógico e às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Esse alinhamento indica que a formação em serviço precisa partir da realidade concreta da escola, de seus sujeitos, de seu território e de seus

desafios pedagógicos. A unidade educacional deixa de ser apenas executora de orientações externas e passa a organizar percursos formativos vinculados ao seu diagnóstico.

Outro elemento importante é a Jornada Especial Integral de Formação, a JEIF. A organização da jornada docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo permite que parte do tempo de trabalho seja destinada à formação, ao planejamento, à análise de resultados de aprendizagem e à participação em ações formativas. A Instrução Normativa SME nº 56, de 18 de dezembro de 2025, ao tratar da organização das unidades educacionais para o ano de 2026, reafirma a necessidade de organizar tempos e espaços voltados ao trabalho pedagógico coletivo (SÃO PAULO, 2025b).

Também se destaca o Projeto Formação da Cidade, reorganizado pela Instrução Normativa SME nº 4, de 1º de fevereiro de 2024. A norma apresenta como objetivos fortalecer a formação continuada, qualificar as práticas pedagógicas, consolidar concepções do Currículo da Cidade e fomentar processos formativos voltados às questões metodológicas e aos princípios do currículo municipal (SÃO PAULO, 2024). Esse projeto amplia a articulação entre rede, território, currículo e prática pedagógica.

Além dessas ações, a rede municipal tem instituído programas e funções que dialogam com a formação docente, como iniciativas de orientação pedagógica e acompanhamento por área ou etapa. Tais medidas podem contribuir para aproximar formação, planejamento, acompanhamento da aprendizagem e práticas de sala de aula, desde que sejam desenvolvidas de maneira colaborativa e respeitem a autoria docente. O desafio é fazer com que as políticas de formação cheguem à escola como apoio efetivo e não como acúmulo de demandas.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO TRABALHO COLETIVO

A formação em serviço depende de mediação qualificada. Na escola, o coordenador pedagógico ocupa papel central na organização dos estudos, na escuta dos professores, na análise das práticas e na articulação entre currículo, avaliação e planejamento. Esse papel, porém, não deve ser compreendido como controle burocrático do trabalho docente, mas como mediação pedagógica voltada ao desenvolvimento profissional e à qualificação do ensino. A coordenação pedagógica precisa construir condições para que os encontros formativos tenham sentido, continuidade e relação com os desafios reais da escola.

Quando a formação em serviço é bem conduzida, ela cria espaços de confiança para que os professores possam falar de suas dificuldades, compartilhar experiências, analisar registros, estudar referenciais teóricos e planejar intervenções. O trabalho coletivo é uma das maiores riquezas da escola pública, pois nenhum professor enfrenta sozinho os desafios da aprendizagem, da inclusão e da permanência escolar. A troca entre docentes de diferentes anos, componentes e etapas amplia o repertório da equipe e fortalece a identidade da escola.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o PEA pode ser espaço privilegiado para essa construção, desde que não se limite ao cumprimento formal de pautas. Para que tenha sentido, precisa dialogar com perguntas reais: quem são nossos estudantes? O que eles já sabem? O que ainda precisam aprender? Que práticas favorecem ou dificultam sua participação? Como o currículo está sendo desenvolvido? Como avaliamos? Como acolhemos as diferenças? Essas questões ajudam a transformar a formação em instrumento de investigação pedagógica.

A formação em serviço, nessa perspectiva, é um exercício de leitura da escola. Ela exige olhar atento para os dados, para os registros pedagógicos, para as vozes dos estudantes, para as relações no território e para as condições de trabalho. Exige, ainda, que a equipe escolar reconheça os saberes já produzidos pelos professores, valorizando a experiência sem deixar de tencioná-la criticamente. O estudo teórico, nesse processo, não aparece como elemento distante da prática, mas como ferramenta para compreendê-la e transformá-la.

O coordenador pedagógico também precisa articular o processo formativo aos momentos de planejamento, conselho de classe, avaliação institucional, reunião pedagógica e acompanhamento das turmas. Quando essas ações são fragmentadas, a escola perde a possibilidade de construir uma leitura integrada dos estudantes. Quando são articuladas,

produzem um movimento contínuo de diagnóstico, intervenção e avaliação. Essa integração é fundamental para que a formação em serviço contribua efetivamente para a aprendizagem.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO, CURRÍCULO E DIREITO À APRENDIZAGEM

A formação em serviço precisa estar comprometida com o direito à aprendizagem. O Currículo da Cidade de São Paulo aparece nas normas municipais como referência para orientar práticas pedagógicas, planejamento e processos formativos. A Instrução Normativa SME nº 4/2024 indica a necessidade de fortalecer os processos formativos para garantir a efetivação das diretrizes curriculares e qualificar as aprendizagens (SÃO PAULO, 2024). Esse compromisso exige que os professores compreendam o currículo não como documento distante, mas como referência viva para a organização do ensino.

Esse compromisso não significa transformar o currículo em uma lista rígida de conteúdos. O currículo deve ser compreendido como orientação pública que precisa ser interpretada à luz da realidade dos estudantes. Cabe à formação em serviço ajudar o professor a transformar objetivos de aprendizagem em experiências significativas, considerando diversidade, inclusão, equidade, educação integral e justiça social. A formação contribui quando ajuda a equipe a escolher estratégias didáticas, materiais, agrupamentos e formas de acompanhamento adequadas aos estudantes.

A formação também precisa dialogar com os resultados das avaliações internas e externas, sem reduzir o trabalho pedagógico a números. Avaliações como Prova São Paulo, SARESP, SAEB, IDEP e IDEB podem contribuir para a definição de estratégias pedagógicas quando analisadas criticamente. Os dados são importantes, mas precisam ser compreendidos em relação ao contexto social, cultural e institucional da escola. Nenhum indicador substitui a escuta, a observação, os registros e o conhecimento que os professores constroem sobre suas turmas.

Nessa direção, a formação em serviço pode auxiliar a equipe docente a identificar estudantes que necessitam de maior apoio, planejar intervenções, reorganizar tempos e espaços, acompanhar avanços e registrar processos. A análise coletiva de evidências de aprendizagem fortalece a intencionalidade pedagógica e contribui para que a escola cumpra sua função social. O uso pedagógico dos dados não deve ter caráter punitivo; deve orientar decisões e ampliar oportunidades de aprendizagem.

Quando a formação se compromete com o direito à aprendizagem, ela também se compromete com a permanência, a participação e o pertencimento dos estudantes. Aprender envolve condições cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Por isso, discutir currículo e avaliação sem discutir inclusão, convivência, acessibilidade, relações étnico-raciais e escuta estudantil pode limitar a potência da formação. A escola que aprende sobre seus estudantes amplia sua capacidade de ensinar.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA

Um dos sentidos mais importantes da formação em serviço é transformar a escola em espaço de investigação da prática. O professor, ao planejar, ensinar, observar, registrar e avaliar, produz conhecimento sobre o processo educativo. Esse conhecimento precisa ser socializado, sistematizado e analisado coletivamente. A formação em serviço permite que a experiência cotidiana deixe de ser apenas vivência individual e se torne objeto de estudo da equipe escolar.

A investigação da prática não exige necessariamente procedimentos complexos de pesquisa acadêmica. Ela pode ocorrer por meio da análise de cadernos, produções dos estudantes, registros de observação, resultados de sondagens, portfólios, relatórios, mapas de aprendizagem e relatos de sala de aula. O essencial é que esses materiais sejam lidos com intencionalidade pedagógica, buscando compreender o que os estudantes já sabem, quais obstáculos enfrentam e que intervenções podem favorecer novos avanços.

Nesse processo, o erro do estudante deixa de ser visto apenas como falha e passa a ser compreendido como pista para o planejamento. A dificuldade de leitura, a escrita não convencional, a resolução incompleta de um problema matemático ou a participação limitada em determinada atividade podem revelar caminhos de intervenção. A formação em serviço

ajuda o professor a interpretar essas evidências e a planejar respostas mais adequadas, evitando práticas repetitivas e pouco eficazes.
A escola como espaço de investigação também valoriza a autoria docente. Professores não são apenas aplicadores de materiais ou executores de políticas. Eles interpretam o currículo, criam estratégias, adaptam recursos, organizam tempos, acolhem estudantes e produzem respostas pedagógicas situadas. Reconhecer essa autoria é fundamental para que a formação não seja verticalizada, mas construída em diálogo com quem vive a escola diariamente.
Essa perspectiva também fortalece a gestão democrática. Quando a equipe escolar estuda sua realidade e constrói decisões coletivas, amplia a corresponsabilidade pelo projeto pedagógico. A formação em serviço, portanto, não é tarefa isolada do coordenador pedagógico ou da gestão, mas compromisso institucional de todos os profissionais que atuam na escola. Ela se torna parte da cultura escolar quando estudo, planejamento, avaliação e ação se articulam de maneira permanente.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Apesar dos avanços legais e institucionais, a formação em serviço enfrenta desafios. O primeiro deles é o risco da burocratização. Quando a formação se transforma apenas em registro, cumprimento de carga horária ou reprodução de orientações, ela perde sua força reflexiva e deixa de produzir sentido para os professores. A burocratização também ocorre quando os documentos passam a ser mais importantes do que as aprendizagens, deslocando a energia da equipe para tarefas formais sem retorno pedagógico efetivo.
Outro desafio é garantir condições objetivas para o estudo. Formação exige tempo, materiais, acesso a referenciais teóricos, mediação pedagógica, continuidade e reconhecimento institucional. Não se constrói desenvolvimento profissional com ações fragmentadas, descontínuas e desconectadas das necessidades da escola. A cada ano, a unidade educacional precisa retomar diagnósticos, avaliar o percurso anterior e definir prioridades formativas coerentes com seu Projeto Político-Pedagógico.
Também considero importante evitar uma visão de formação baseada na culpabilização docente. Os professores precisam ser apoiados, não responsabilizados isoladamente por problemas que envolvem financiamento, desigualdade social, infraestrutura, políticas públicas, gestão educacional e condições de trabalho. Quando a formação assume tom de cobrança individual, tende a produzir resistência e sofrimento. Quando assume caráter colaborativo, pode fortalecer a confiança e a capacidade de intervenção da equipe.
Por fim, há o desafio de articular formação continuada e bem-estar profissional. A Lei nº 14.681/2023 contribui para esse debate ao tratar da saúde, da qualidade de vida no trabalho e da valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2023). Um professor sobrecarregado, adoecido ou desvalorizado dificilmente conseguirá participar de processos formativos de maneira plena e transformadora. Por isso, discutir formação em serviço é também discutir organização do trabalho, relações institucionais, escuta e cuidado.
Outro ponto sensível é a continuidade das políticas. Mudanças frequentes de programas, nomenclaturas, plataformas e prioridades podem enfraquecer processos formativos em andamento. A escola precisa de estabilidade para amadurecer seus projetos, acompanhar resultados e aperfeiçoar práticas. Isso não significa negar mudanças necessárias, mas garantir que elas sejam planejadas, comunicadas e articuladas ao que a escola já construiu.

POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Para que a formação em serviço tenha efetividade, é necessário organizar um percurso formativo com objetivos claros, temas prioritários, registros e momentos de avaliação. Uma possibilidade é iniciar o ano letivo com diagnóstico das aprendizagens e escuta da equipe docente. A partir desse levantamento, a escola pode definir eixos de estudo vinculados ao PPP, ao Currículo da Cidade e aos desafios observados nas turmas. Esse planejamento inicial evita que a formação seja improvisada ou desconectada das necessidades reais.
Outra possibilidade é organizar os encontros formativos em ciclos. Cada ciclo

pode envolver estudo de referenciais, análise de práticas, planejamento de intervenção, aplicação em sala de aula, registro e socialização dos resultados. Essa dinâmica aproxima teoria e prática e permite que a formação produza efeitos concretos no trabalho docente. O professor não apenas estuda um tema; ele experimenta, observa, registra, avalia e retorna ao coletivo para aprofundar a reflexão.

Os registros pedagógicos são fundamentais nesse processo. Atas, pautas formativas, planos de intervenção, portfólios, relatórios e sínteses de aprendizagem ajudam a dar continuidade ao percurso. Contudo, é importante que esses registros sejam úteis para a prática e não apenas documentos arquivados. Um bom registro permite acompanhar decisões, identificar avanços, retomar combinados e construir memória institucional.

A formação em serviço também pode articular diferentes profissionais da escola. Professores, coordenadores pedagógicos, direção, equipes de apoio e demais educadores compartilham responsabilidades no processo educativo. Em determinados momentos, a formação pode envolver toda a equipe; em outros, grupos por ano, ciclo, componente ou temática específica. O importante é garantir que a organização escolhida favoreça a colaboração e o acompanhamento das aprendizagens.

Por fim, é necessário que a avaliação da formação faça parte do próprio processo. Avaliar a formação não significa apenas verificar frequência ou cumprimento de carga horária. Significa perguntar se os encontros ajudaram a qualificar o planejamento, se contribuíram para interpretar dados, se fortaleceram o trabalho coletivo e se produziram mudanças nas práticas pedagógicas.

Essa avaliação permite ajustar o percurso e reafirmar a formação como ação viva da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação em serviço é dimensão indispensável da profissão docente. Ela permite que o professor estude a própria prática, dialogue com seus pares, compreenda melhor seus estudantes e construa respostas pedagógicas mais coerentes com a realidade da escola. Ao mesmo tempo, contribui para que a unidade educacional fortaleça sua identidade pedagógica e organize coletivamente estratégias de melhoria da aprendizagem.

No Brasil, a legislação educacional reconhece a formação continuada como parte da valorização dos profissionais da educação. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, dispositivos como o PEA, a JEIF e o Projeto Formação da Cidade demonstram que a formação em serviço ocupa lugar importante na organização do trabalho pedagógico. Esses dispositivos, entretanto, só ganham sentido quando se articulam ao Projeto Político-Pedagógico, ao currículo, aos dados de aprendizagem e às necessidades dos estudantes.

Defendo, portanto, que a formação em serviço seja compreendida como direito do professor e como estratégia de garantia do direito à educação dos estudantes. Para isso, precisa ser coletiva, planejada, contextualizada, crítica e articulada à realidade da unidade educacional. Precisa, ainda, reconhecer o professor como sujeito de saberes, de direitos e de responsabilidades, evitando tanto a burocratização quanto a culpabilização individual.

Mais do que cumprir normas, formar-se em serviço é assumir que a docência se constrói todos os dias, no encontro entre estudo, experiência, compromisso ético e responsabilidade pública. A escola pública precisa de políticas de formação que reconheçam o professor como intelectual do seu trabalho, sujeito de direitos e protagonista da construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Quando a formação em serviço se realiza nessa perspectiva, ela fortalece o trabalho docente e amplia as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6022: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 10520: informação e documentação: citações em documen-

tos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 25 maio 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 4, de 1º de fevereiro de 2024. Reorganiza o Projeto Formação da Cidade, destinado aos docentes das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 6, de 12 de fevereiro de 2025. Reorganiza o Projeto Especial de Ação - PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2025

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 56, de 18 de dezembro de 2025. Dispõe sobre a organização das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2026 e dá outras providências. São Paulo: SME, 2025

DO BRINCAR À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA VARRICHIO DA SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa o brincar na Educação Infantil como uma experiência de linguagem, destacando sua relação com a imaginação, a produção de narrativas e a inserção das crianças em práticas relacionadas à cultura escrita. Trata-se de um estudo fundamentado em revisão bibliográfica e articulado a uma experiência desenvolvida com crianças de 4 e 5 anos em uma escola da rede municipal de São Paulo. A proposta teve início em situações de brincadeira que favoreceram a criação coletiva de narrativas, posteriormente sistematizadas na produção de um livro. A análise evidencia que, ao brincar, as crianças mobilizam diferentes linguagens, constroem sentidos, negociam ideias e ampliam suas formas de expressão, assumindo um papel ativo na produção cultural. Destaca-se, ainda, o papel do professor na organização de contextos que favoreçam o protagonismo infantil e na mediação das experiências, garantindo a articulação entre oralidade, escrita e imaginação. Conclui-se que o brincar, quando reconhecido como eixo estruturante, possibilita experiências significativas que aproximam as crianças das práticas sociais de linguagem desde a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Linguagem; Narrativas infantis; Cultura escrita.

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil, sendo compreendido não apenas como uma atividade de entretenimento, mas como uma forma privilegiada de a criança se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesma. Ao brincar, a criança cria, imagina, experimenta e produz sentidos, mobilizando diferentes linguagens e construindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Nesse contexto, documentos orientadores da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular, reconhecem o brincar como um direito da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas, destacando sua importância para o desenvolvimento integral. Da mesma forma, o Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza a organização de contextos que favoreçam interações, experiências significativas e o protagonismo infantil, nos quais o brincar se configura como elemento fundamental.

Para além de sua dimensão lúdica, o brincar pode ser compreendido como um espaço de produção de linguagem, no qual as crianças narram, negociam, criam enredos e atribuem significados às suas ações e às interações que estabelecem. Ao vivenciarem situações imaginárias, não apenas reproduzem elementos do cotidiano, mas os reelaboram, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.

A partir dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar o brincar na Educação Infantil como uma experiência de linguagem, com foco na imaginação e na produção de narrativas pelas crianças. Busca-se compreender de que modo as brincadeiras podem favorecer a criação de histórias, a construção de sentidos e a participação das crianças em práticas relacionadas à cultura escrita. Para isso, o trabalho se organiza a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, articulada a reflexões provenientes de uma experiência desenvolvida com uma turma de crianças da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de São Paulo, na qual a criação de narrativas coletivas culminou na produção de livros pelas crianças. A análise dessa experiência busca evidenciar como o brincar pode constituir-se como um contexto potente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autoria infantil.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar na Educação Infantil, se apresenta como uma das principais formas de expressão das crianças e ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas. Mais do que uma atividade complementar, é por meio dele que as crianças organizam suas experiências, exploram o mundo ao seu redor, constroem relações e produzem conhecimentos.

De acordo com a Base Nacional Comum

Curricular, o brincar é um dos direitos de aprendizagem das crianças, sendo garantido como condição essencial para que possam explorar, imaginar, expressar-se e produzir conhecimentos (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, cabe às instituições de Educação Infantil garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam a ação lúdica e a iniciativa das crianças, reconhecendo o brincar como parte central do trabalho pedagógico.

Além do brincar, a BNCC também estabelece outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se que, de forma articulada, orientam práticas pedagógicas voltadas à criança como sujeito ativo. No cotidiano da Educação Infantil, esses direitos se concretizam em situações em que as crianças interagem, fazem escolhas, testam hipóteses e constroem sentidos sobre suas experiências, ampliando suas formas de aprender e se relacionar com o mundo.

A proposta desenvolvida neste trabalho dialoga com esses princípios ao oportunizar situações em que as crianças convivem e interagem com seus pares, participam da construção das histórias, exploram diferentes linguagens e formas de expressão e se reconhecem como autoras de suas produções. O brincar, nesse contexto, não aparece apenas como atividade, mas como eixo estruturante da aprendizagem, articulando os diferentes direitos de forma integrada.

Nessa mesma direção, o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil destaca o brincar como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças interagem, experimentam e constroem sentidos sobre suas vivências. Ao participarem de situações de brincadeira, envolvem-se em processos de investigação, levantamento de hipóteses e resolução de problemas, o que aproxima o brincar de uma perspectiva investigativa do conhecimento (SÃO PAULO, 2022). Essa compreensão permite entender os chamados contextos de aprendizagem como espaços intencionalmente organizados pelo professor, nos quais o brincar se constitui como lugar de pesquisa, exploração e produção de sentidos. Nesses contextos, as crianças não apenas utilizam objetos e materiais, mas os ressignificam, testam possibilidades e constroem explicações sobre o que vivenciam, evidenciando que o brincar também envolve processos de conhecer e interpretar o mundo.

Nesse cenário, o brincar pode assumir diferentes formas no cotidiano da Educação Infantil, como as brincadeiras livres, nas quais as crianças organizam suas ações de maneira mais autônoma, e as situações propostas pelo professor que, embora planejadas, mantêm abertura para a participação ativa e criativa do grupo. Conforme destaca Kishimoto, o valor do brincar está justamente na articulação entre liberdade e intencionalidade, permitindo que a criança atue de forma significativa sobre a realidade (KISHIMOTO, 2011).

O papel do professor, nesse contexto, não se limita à oferta de materiais ou à observação das brincadeiras, mas envolve a organização de ambientes, a escuta atenta e a mediação das interações. Ao acompanhar o brincar, o professor identifica interesses, amplia possibilidades, propõe desafios e sustenta o desenvolvimento das ações das crianças, sem descaracterizar a natureza lúdica da atividade.

Além disso, ao planejar situações que favoreçam o brincar, o professor cria condições para que as crianças estabeleçam relações entre diferentes experiências, mobilizando conhecimentos, linguagens e formas de expressão. Dessa maneira, o brincar passa a ser compreendido como um campo de experiências que integra dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, considerar o brincar como eixo estruturante implica assumir seu potencial como organizador do trabalho pedagógico, garantindo sua presença de forma intencional e comprometida no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que permitir que as crianças brinquem, trata-se de assegurar que o brincar seja valorizado como um espaço de aprendizagem, investigação e produção de sentidos.

BRINCAR, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A relação entre brincadeira, imaginação e desenvolvimento infantil tem sido amplamente discutida no campo da psicologia e da educação, especialmente a partir das contribuições de Lev Vygotsky. Para

o autor, a imaginação não surge de forma espontânea ou isolada, mas é construída a partir das experiências vividas pela criança em seu contexto social. Nesse sentido, ao brincar, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem agir para além das condições imediatas da realidade, uma vez que a imaginação se constitui como um processo de transformação do real, pois se apoia em elementos concretos da experiência para produzir novas combinações e significados. Assim, o brincar não se restringe à reprodução do cotidiano, mas envolve sua reelaboração (VYGOTSKY, 2007).

As situações de faz de conta, por exemplo, se tornam um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação. Ao assumir papéis, criar enredos e estabelecer regras próprias da brincadeira, a criança mobiliza conhecimentos, memórias e referências culturais, reorganizando-os de maneira criativa. É nesse movimento que amplia suas possibilidades de pensamento e ação.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e o pensamento simbólico. Ao se envolver em uma situação imaginária, a criança precisa sustentar o enredo, respeitar combinados e coordenar suas ações com as dos outros, o que exige controle e planejamento. Nessa perspectiva, o brincar cria condições para que a criança atue em um nível mais avançado de desenvolvimento do que aquele que costuma apresentar em situações cotidianas, aproximando-se do que Vygotsky denomina como zona de desenvolvimento proximal.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre imaginação e linguagem. Ao brincar, as crianças narram, explicam, combinam e negociam, utilizando a linguagem como instrumento para organizar a experiência. Conforme aponta Vygotsky (2007), pensamento e linguagem se desenvolvem de forma interdependente, sendo a interação social um elemento central nesse processo.

Dessa forma, compreender o brincar como espaço de produção de imaginação implica reconhecer seu papel no desenvolvimento infantil. Ao criar, experimentar e transformar elementos da realidade por meio da brincadeira, as crianças constroem conhecimentos, ampliam suas formas de expressão e atribuem sentidos ao mundo que as cerca.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM

O brincar, além de se constituir como espaço de imaginação e criação, configura-se também como um contexto privilegiado de produção de linguagem. Nas interações que se estabelecem durante as brincadeiras, as crianças falam, escutam, negociam, narram e constroem sentidos coletivamente, mobilizando diferentes formas de expressão para organizar suas ações e relações.

Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser entendida apenas como um meio de comunicação e passa a ser compreendida como uma prática social, que se constitui nas relações entre os sujeitos. É no encontro com o outro, nas trocas e nos diálogos, que os sentidos vão sendo produzidos e compartilhados, sempre atravessados pelos contextos em que ocorrem. Nesse movimento, ao brincar, as crianças participam de situações concretas de uso da linguagem, nas quais negociam significados, expressam ideias e constroem sentidos coletivamente (BAKHTIN, 2003).

Durante as brincadeiras, especialmente nas situações de faz de conta, a linguagem ocupa um lugar central na organização das ações. As crianças utilizam a fala para definir papéis, estabelecer regras, combinar enredos e resolver impasses. Expressões como "agora eu sou o médico", "não pode fazer assim" ou "vamos mudar a história" evidenciam que o brincar envolve processos constantes de negociação e reorganização, nos quais a linguagem atua como mediadora das relações.

Esses momentos também evidenciam a importância da escuta no contexto das interações. Ao considerar as ideias dos colegas, aceitar ou contestar propostas e reformular suas próprias ações, as crianças participam de um processo coletivo de construção de sentidos. Nesse movimento, a linguagem deixa de ser apenas individual e passa a se constituir na relação com o outro, reforçando seu caráter social e interativo.

Além disso, os conflitos que emergem durante a brincadeira também se configuram como situações potentes para o desenvolvimento da linguagem. Ao discordar, argumentar e explicar suas

ideias, as crianças ampliam suas possibilidades de expressão e aprendem a lidar com diferentes pontos de vista. Esses momentos, quando acompanhados pelo professor, podem favorecer a construção de combinados e o fortalecimento das interações no grupo.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o brincar e a produção de narrativas. Ao criar histórias, organizar sequências de acontecimentos e atribuir sentidos às ações dos personagens, as crianças se envolvem em práticas narrativas que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral. Nesse processo, a narrativa não surge de forma isolada, mas integrada às experiências vividas no contexto da brincadeira.

Para além da oralidade, o brincar pode favorecer a aproximação das crianças com práticas relacionadas à cultura escrita. Em situações em que há a necessidade de registrar, nomear ou organizar elementos da brincadeira, a escrita passa a assumir uma função social, sendo utilizada com sentido. Nessa perspectiva, o letramento está relacionado à participação em práticas sociais de leitura e escrita, que ganham significado quando inseridas em contextos reais e significativos (SOARES, 2004).

Nessa mesma direção, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita a partir de suas próprias hipóteses, produzindo registros que refletem seus modos de pensar a linguagem. Assim, ao escreverem "à sua maneira" durante ou a partir das brincadeiras, não apenas imitam a escrita convencional, mas elaboram formas próprias de representação (FERREIRO, 2001).

Dessa forma, o brincar pode ser compreendido como um contexto potente para o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões. Ao participar de situações lúdicas, as crianças utilizam, produzem e transformam a linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão, interação e participação nas práticas sociais.

O BRINCAR E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A produção de narrativas na Educação Infantil pode surgir de maneira potente em situações de brincadeira, especialmente quando as crianças encontram espaço para criar, imaginar e compartilhar suas ideias. Nesse contexto, o brincar se revela como um terreno fértil para o exercício da autoria infantil, pois permite que as crianças não apenas retomem experiências vividas, mas também as reinventem, atribuindo novos sentidos e construindo outras formas de expressão.

A proposta aqui apresentada teve início em uma situação de brincadeira vivenciada por uma turma de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de São Paulo, no contexto da atuação profissional da autora. Durante momentos no parque e na sala de referência, as crianças se envolveram em interações que mobilizaram a imaginação e a criação de enredos, dando origem, de maneira espontânea, a uma história construída coletivamente.

A partir dessas vivências, foi possível perceber que as crianças retomavam elementos da brincadeira e os ampliavam, construindo um enredo coletivo em que as ideias circulavam, eram acolhidas e transformadas ao longo das interações. Nesse movimento, narravam acontecimentos, criavam personagens e negociavam os rumos da história, mostrando que o brincar também se configura como um espaço de produção narrativa. Observa-se, assim, que a imaginação se ancora nas experiências vividas e se reelabora nas interações, ampliando as possibilidades de pensamento e ação das crianças (VYGOTSKY, 2007).

Considerando o envolvimento do grupo com a história criada, a proposta foi ampliada para a produção de um livro coletivo. Nesse momento, a professora assumiu o papel de escriba, registrando uma narrativa conforme era elaborada pelas crianças, respeitando suas formas de expressão, escolhas linguísticas e organização do pensamento. Essa mediação possibilitou que a linguagem oral fosse registrada por escrito sem perder a marca [illegible], preservando as ideias das crianças e valorizando suas formas de expressão.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, outras ações foram incorporadas, ampliando as possibilidades de participação das crianças. Foram realizados momentos de levantamento de ideias, resumos de histórias já construídas e organização das etapas do trabalho, o que contribuiu para que o grupo acompanhasse e com-

preendesse o próprio processo de criação. Essa sistematização favorece a compreensão das crianças sobre o percurso vivido e fortalece a construção de aprendizagens com sentido (ZABALA, 1998).
Paralelamente, as crianças foram convidadas a realizar registros escritos "à sua maneira", utilizando letras, traços e outros sinais gráficos, de acordo com suas hipóteses sobre a escrita. Esses registros evidenciam que as crianças constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita antes mesmo de sua apropriação convencional, produzindo marcas que expressam seus modos de pensar a linguagem (FERREIRO, 2001).
Além disso, o processo foi ampliado com a produção de ilustrações e outras formas de expressão, nas quais as crianças representaram elementos da narrativa, contribuindo para a composição do livro. Essas múltiplas linguagens possibilitaram que cada criança participasse de acordo com suas potencialidades, valorizando diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, a valorização das diversas linguagens da criança no contexto educativo amplia suas possibilidades de comunicação e construção de sentidos (MALAGUZZI, 1999).
A organização desse material resultou em um produto coletivo que não apenas registra a história criada, mas também evidencia os modos de participação das crianças ao longo do processo. A construção do livro, nesse sentido, não se limitou ao resultado, mas envolveu um percurso de experimentação, retomadas, escolhas e significações construídas coletivamente, no qual o processo se mostrou tão relevante quanto ao produto.
A experiência descrita permite compreender que a brincadeira, articulada à imaginação, à linguagem oral e à expressão gráfica, cria condições para que as crianças assumam um lugar ativo na produção cultural. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma prática social que se constitui na interação entre os sujeitos, sendo produzida no diálogo e nas relações alternativas no cotidiano (BAKHTIN, 2003). Ao participarem da construção coletiva de uma narrativa, as crianças não apenas utilizam a linguagem, mas produzem sentidos e se colocam como autores.
Dessa forma, a proposta evidencia que situações de brincadeira podem se desdobrar em experiências significativas relacionadas à cultura escrita, nas quais ler e escrever passam a fazer sentido para as crianças. O letramento, nesse contexto, relaciona-se à inserção em práticas sociais de leitura e escrita que ganha significado quando vinculado a situações reais e contextualizadas (SOARES, 2004).
Além disso, destaca-se o papel fundamental do professor como mediador nesse processo. Ao observar atentamente as interações e manifestações das crianças, o docente identifica potencialidades e interesses, transformando situações de brincadeira em experiências intencionalmente organizadas para a aprendizagem. Essa postura exige sensibilidade, escuta e abertura ao inesperado, permitindo que o planejamento pedagógico seja construído a partir do que emerge do grupo. Nessa direção, ensinar implica criar possibilidades para que a criança produza conhecimento e se reconheça como sujeito ativo do processo (FREIRE, 1996).
Outro aspecto relevante refere-se à continuidade das experiências ao longo do projeto. As histórias, personagens e ideias não surgiram de forma isolada, mas foram sendo retomadas, ressignificadas e ampliadas em diferentes momentos. Esse movimento favoreceu a consolidação das aprendizagens, pois possibilitou às crianças revisitarem suas produções, refletirem sobre elas e trazerem novos sentidos ao que foi construído anteriormente. Tal dinâmica pode ser compreendida a partir da perspectiva de que a aprendizagem se dá de forma contínua e em movimento, sendo constantemente retomada e aprofundada (BRUNER, 1997).
Assim, ao produzir um livro a partir de uma brincadeira, as crianças vivenciam a escrita não como exercício mecânico, mas como forma de expressão, registro e comunicação, fortalecendo sua participação e ampliando suas possibilidades de atuação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o brincar na Educação Infantil como uma experiência de linguagem, destacando sua relação com a imaginação, a produção de narrativas e a inserção das crianças em práticas relacionadas à cultura escrita. Ao longo do texto, foi possível com-

preender que o brincar, quando assumido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, amplia as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças.

As análises desenvolvidas evidenciaram que, nas situações de brincadeira, as crianças criam, negociam, narram e produzem sentidos coletivamente, mobilizando diferentes linguagens. Nesse processo, não apenas reproduzem elementos do cotidiano, mas os transformam, atribuindo novos significados às suas experiências.

A experiência apresentada, materializada na produção de um livro a partir de uma narrativa construída coletivamente, reforça o potencial do brincar como contexto de aprendizagem. Ao longo da proposta, foi possível observar o envolvimento das crianças na criação da história, na organização das ideias e na produção de registros, respeitando os diferentes modos de participação. Destaca-se, nesse sentido, o papel do professor na organização de contextos que favoreçam o protagonismo infantil, garantindo condições para que as crianças se expressem, criem e participem das propostas. Ao atuar como mediador e escriba, o docente contribui para que as produções das crianças ganhem forma e visibilidade, sem descaracterizar sua autoria.

Dessa forma, conclui-se que o brincar, quando reconhecido em sua potência, possibilita experiências significativas que articulam imaginação, linguagem e cultura escrita, favorecendo a construção de sentidos e a participação das crianças em práticas sociais desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59104.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: JOGOS EM APOIO A APRENDIZAGEM

JURACI GERALDO

RESUMO
A matemática é imprescindível, fundamental e necessária nas atividades do dia a dia das pessoas. Assim, é relevante destacar a importância a matemática para o desenvolvimento de habilidades básicas como contar, medir. Com isso, de forma gradativa os alunos passam a desenvolver as informações matemáticas presentes nas vivências, fazendo relações, levantando hipóteses de questões relacionadas ao seu redor de forma crítica e reflexiva. O objetivo deste artigo é distinguir a função social da matemática e sua aplicabilidade no cotidiano dos estudantes. Desta forma, buscamos apresentar uma ampla importância da matemática nos anos iniciais favorecendo aos estudantes grandes descobertas. Além disso, oportunizam reflexões sobre a etapa alfabetizadora, promovendo a distinção entre a perspectiva de alfabetização, alfabetização matemática e letramento matemático. Retrata também, o ensino de matemática mediante as legislações que circundam o campo educacional. O professor deve ser o instrumento de mediação que irá criar nas crianças a curiosidade, o interesse e os demais questionamentos e investigações. É necessário que essa temática seja mais bem explorada em sala de aula, com planejamento de acordo como os documentos curriculares, articulando com o cotidiano do alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento matemático. Direitos de aprendizagem. Jogos. Aprendizagem.

ABSTRACT
Mathematics is indispensable, fundamental and necessary in people's day-to-day activities. Thus, it is relevant to highlight the importance of mathematics for the development of basic skills such as counting, measuring. With this, in a gradual manner the students start to develop the mathematical information present in the experiences, making relationships, raising hypotheses of questions related around them in a critical and reflective way. The aim of this article is to distinguish the social function of mathematics and its applicability in the day-to-day life of students. In this way, we seek to present a broad importance of mathematics in the early years favoring students great discoveries. Furthermore, it provides an opportunity for reflections on the literacy stage, promoting the distinction between the perspective of literacy, mathematical literacy and mathematical literacy. It also portrays the teaching of mathematics through the legislation that surrounds the educational field. The teacher must be the mediation tool that will create curiosity, interest and other questions and investigations in children. It is necessary that this theme be better explored in the classroom, with planning according to the curricular documents, articulating with the day to day of the student.

KEYWORDS: Mathematical literacy. Learning rights. Games. Learning.

INTRODUÇÃO

A escola deve sempre rever as ideias e conceitos que envolvem o processo educacional, de modo a atualizá-los. Precisa reconhecer os obstáculos que estão presentes no processo de construção de conceitos e as transformações para que os professores venham compreender alguns aspectos da aprendizagem dos alunos. No ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido, seja capaz de ser transferidos a outros contextos.

A matemática é uma das áreas de estudo mais aplicada, pois faz parte do cotidiano em diferentes contextos e situações, é tão presente que basta olharmos ao nosso redor para percebermos que está inserida, na geometria dos objetos, nas linhas, paredes das casas, no tempo e espaço, no calendário, roupas e datas, em uma infinidade de contextos. Diante disso, foi pensado em como trabalhar os elementos matemáticos com a temática do o aniversário na escola, pensando nessa temática, objetiva-se uma resposta para a questão a seguir, como desenvolver na criança a compreensão dos elementos matemáticos em situações cotidianas?

O objetivo deste artigo é distinguir a função social da matemática e sua aplicabilidade no cotidiano dos estudantes. Sendo assim, a linguagem Matemática está presente em diferentes contextos no cotidiano, expressa através de uma linguagem própria. Nessa perspectiva o Letramento Matemático possibilita estabelecer, por meio de reflexões, interpretações e comunicações, diferentes dados matemáticos presentes em diversos contextos. Isso envolve os alunos a terem acesso ao conhecimento matemático fazendo relações com as vivências do cotidiano por meio da linguagem Matemática.
Sendo a matemática e o letramento tão importante para o desenvolvimento para o aprendizado de todo ser humano, no processo educativo, eles se fazem de extrema importância, abordaremos para tantos autores que analisam seu valor e com argumentos válidos relatam os benéficos. Está monografia consistiu em uma pesquisa bibliográfica, por meio de autores conhecidos como Smole (2011); Fonseca (2002); Ribeiro (2009), DULLIUS (2015); D Ambrósio (1998), entre outros que se fará possível tratar a resolução de problema com a contribuição do letramento como corresponsável para mediar à construção da resolução, no desenvolvimento é considerar o educando como ser receptivo e crítico.
A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o processo de alfabetização matemática no Ensino Fundamental, bem como levantar quais são as principais dificuldades para inserir os alunos no mundo letrado. Para isto, buscou-se neste estudo analisar os métodos e sua eficácia na forma mais efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita. É perceptível que a alfabetização matemática não é uma tarefa fácil, contudo está claro que se o professor tiver conhecimento dos conteúdos matemáticos que irá lecionar poderá criar novas metodologias e usar a didática a seu favor, pois o embasamento advindo da teoria ela já possuirá. Criar artifícios que façam com que o aluno aprenda também não é simples, mas se o profissional não tiver conhecimento dos conteúdos da área especifica não poderá atribuir significados coerentes a seus símbolos e conceitos.

DESENVOLVIMENTO

A educação é um fenômeno que acompanha o processo da humanidade desde os primórdios. A educação se molda de acordo com o cenário social vigente, ela sofre mudanças ao longo do processo histórico decorrente de vários contextos nos quais ela perpassa. Algumas linhas pedagógicas contribuem para que o ensino tenha métodos inovadores, construtivos, e de grande valia para a alfabetização e aprendizagem dos seres humanos. Os métodos das linhas construtiva e Freiriana integram nesse processo de construção do aprendizado.
O letramento é um fenômeno amplo, pois envolve diferentes situações sociais, não se limitando ao âmbito escolar. Um sujeito que não domine o sistema alfabético pode ser considerado letrado, se consegue fazer uso social da escrita, em determinadas situações, como reconhecer um produto de uma embalagem, ler uma placa para identificar o ônibus que precisa embarcar, realizar cálculos mentais mesmo sem ter estudado as operações e os cálculos escritos.
Já o letramento matemático está relacionado ao uso social das habilidades matemáticas. Ser letrado em matemática implica "saber se comunicar na linguagem matemática, confrontar dados, produzir argumentos, interpretar as relações estabelecidas, desenvolver estratégias de cálculos" (SILVA e MIRANDOLI, 2007, p. 374) Enfim, ser letrado em matemática, não significa conhecer procedimentos padrões ou fórmulas transmitidas, e sim poder realizar a leitura de mundo dos números de modo consistente, compreendendo o motivo das situações.
As questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem da Matemática, Smole (2011) declara que se há o desejo de alguma alteração na metodologia, é preciso também fortalecer o conhecimento específico, é essencial se repensar a Matemática e seu ensino nos cursos que habilitam o professor a trabalhar essa disciplina nas séries iniciais. Para a autora, a organização do trabalho com a disciplina de Metodologia/Didática da Matemática deve abordar os discursos sobre Matemática e educação, sobre a realidade da sala de aula e fazer pontes entre o conteúdo matemático, sua forma de desenvolvimento e a realidade educacional.
Assim, o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), tem a incum-

bência de desenvolver o conhecimento matemático através de ações que proporcionem a elaboração do raciocínio lógico e crítico, o qual se dá a partir da organização do ensino de matemática conectado a situações cotidianas das diversas áreas do conhecimento e da própria matemática.
D'Ambrosio (1998, p. 16-19), enfatiza o pensamento acima ao relatar sobre algumas justificativas para o ensino do letramento matemático nas escolas: "por ser útil como instrumentador para a vida" [...]; "por ser útil como instrumento para o trabalho" [...]; "por ser parte integrante de nossas raízes culturais" [...]; "porque ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor" [...]; "por sua própria universalidade" [...]; "por sua beleza intrínseca como construção lógica, formal etc."
Já Fonseca (2002) apresenta a Alfabetização Matemática vinculada à Alfabetização em Língua Materna, como domínio de códigos e símbolos no processo de leitura e escrita. A aquisição da linguagem matemática formal e do registro escrito, no trabalho com noções matemáticas prepondera nesta proposta. Os semânticos e sintáticos no contexto matemático "puro" se revelam, sendo que a autora julga que, nos papéis da escrita numérica e das formas de quantificar, medir etc., estão embutidas formas de uso, objetivos, valores, crenças e atitudes. Porém, a autora propõe que, a partir do domínio de conceitos matemáticos aprendidos na escola, sejam utilizados problemas cotidianos. Desta forma, a estratégia de resolução de problemas é proposta após o domínio de conceitos, o que diferencia esta das demais propostas de Letramento apresentadas neste texto.
E esse diálogo imprescindível da linguagem matemática com a leitura e escrita de diversos conhecimentos matemáticos também, Andrade analisa:

A linguagem matemática ou a alfabetização matemática, ao meu ver, não envolve a escrita e a leitura apenas de números e cálculos, mas também espaços, formas, medidas, grandezas, tratamentos de informações combinatórias; probabilidade e estatística; uso de, por exemplo, unidades de medidas não-convencionais; construção, leitura e análise de gráficos e tabelas; registro e organização de informações coletadas etc, ou seja, leitura e escrita do mundo em que o indivíduo está inserido. (ANDRADE, 2005, p. 158).

Com base nisso, pode-se inferir que ao trabalhar o letramento matemático, o professor estará dando ao aluno a oportunidade de trazer a Matemática que o mesmo estuda dentro da escola - para fora dela. Ou melhor, de saber reconhecer fora da escola onde está a Matemática que lhe passava despercebida rotineiramente. O que se quer dizer com isso é que, em um contexto social, a Matemática está presente em todas as partes, porém, os alunos apenas alfabetizados não sabem aplicar o que aprendem na escola nesse contexto. O ensino a partir do letramento matemático busca especificamente essa ampliação do mundo científico para o mundo da vida.
De acordo com o PNAIC cabe à escola promover a Alfabetização Matemática "para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo." (BRASIL, 2014, p.31). Para promover a alfabetização necessita muito mais que envolvimento e compreensão dos modos como a Matemática pode ser aplicada no cotidiano, ou seja, a criança necessita superar a forma pragmática de suas ações diárias para resolver os problemas do cotidiano e/ou tarefas escolares (no decorrer dos seus estudos), percebendo as relações estabelecidas entre as diferentes grandezas.
Segundo Ademais Moura (1992, apud. SELVA; CARMARGO, 2009, p. 4), o jogo para ensinar matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado.
As concepções acima destacadas não são as únicas no ensino da matemática. É importante perceber que existem outros modos de conceber a aprendizagem e o ensino da matemática para, então, avaliar o modo como o ensino está proposto, por exemplo, nos documentos oficiais, nos materiais pedagógicos, visto que ou dentro das atividades propostas, ou na prática docente, ficam resquícios de uma concepção sobrepostos a outra.

Logo, é necessário identificar o modo de pensar a matemática diante dos desafios da sociedade contemporânea.
O ser humano durante a fase da vida tem a necessidade de brincar, pois esta é uma das atividades mais essenciais na vida dos indivíduos. Através destas, que se desenvolvem ações com o meio em que vive, contribuem para o estímulo da imaginação, da criatividade, do raciocínio lógico e da autonomia para criar seus próprios conhecimentos. Se for pensar em Matemática e o brincar, iremos nos remeter na utilização da abordagem lúdica e de jogos que contemplem o ensino, pois estes dois assuntos são alvo de atenção por parte de pesquisadores para o ensino de Matemática.
Assim, os jogos lúdicos na matemática, leitura e escrita passam a ter conotações educativas mais específicas e os alunos começam a expandir suas habilidades e conhecimentos através deles. Assim, a influência da ludicidade passa a fazer parte do desenvolvimento e da formação do indivíduo. O professor ao utilizar-se do jogo em suas aulas de matemática como estratégia para o desenvolvimento da habilidade do raciocínio lógico e da organização de ideias, como exemplos os jogos de memória e amarelinha, terá ferramentas que vão auxiliar na compreensão do número.
Cunha (2017, p. 44) ainda diz que, "É por meio do lúdico que os conhecimentos matemáticos são adquiridos, pois o que permeia o mundo infantil são as brincadeiras". Esse método de ensino se torna indispensável na educação infantil, pois o mesmo são atos que faz parte da vida da criança, onde ela aprende sem se sentir forçada a aprender, pois o aprendizado vai surgir espontaneamente.
Similarmente, os problemas a partir de Jogos e Brincadeiras são meios de trabalhar conflitos de opiniões, regras e aprendizagem pela interação – na qual se cria um novo problema a ser resolvido na medida em que se altera a estratégia do oponente. A metodologia de Jogos e Brincadeiras possibilita uma melhor organização do pensamento, visto que exige uma troca de pontos de vistas, possibilitando a percepção de seus erros e acertos e a constatação que há diferentes modos de se chegar à mesma conclusão ou resultado. Assim, para o ensino da matemática, esta proposta incentiva – de forma não convencional a numeralização; desenvolvimento de noções de velocidade e distâncias; pensamento aritmético; noções de grandezas - velocidade, tempo, etc. e geometria - noções de posição no espaço, memória visual e formas geométricas (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000; BAPTISTA, 2009).
Os jogos são facilitadores na aprendizagem matemática porque permitem a apreensão dos conteúdos de uma forma lúdica, onde a participação de todos os jogadores se torna necessária. Eles promovem a aprendizagem de uma maneira direta, onde cada jogador é o responsável pela sua atuação e o professor não está diretamente envolvido nesse processo, mas é aquele que organiza e cria um ambiente facilitador para o desenvolvimento dos jogos, o que garante uma maior autonomia dos alunos.
Assim, o jogo tem que ter regras e ser aceita por todos, pois o objetivo é ter aprendizagem do conteúdo e o aluno saber realizar um trabalho em equipe. Saber resolver problemas de modo a seguir regras pré-estabelecidas, desenvolvendo o raciocínio lógico. Os jogos aplicados de maneira correta, planejada e articulada constrói um ambiente dinâmico e diversificado, tal como afirma Kishimoto eis:

> Assim como os jogos, as brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento da criança na educação infantil, pois através da mesma a criança aprende a respeitar regras e favorece a autonomia da criança. Os jogos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. (Kishimoto, 1996, p. 26)

O lúdico beneficiará de maneira positiva para o desenvolvimento intelectual e potencial de cada criança, onde compete ao professor intervir de forma adequada sem interferir na criatividade dela. Dessa forma o ensino de matemática tem sua importância na vida do educando, e bem antes de sua entrada nas instituições a criança já está em contato com a matemática, pelo simples fato de que ela está presente em muitas situações em nosso cotidiano.
Para Moura (1994 apud RIBEIRO, 2009, p. 19), "a importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, vivendo virtualmente situações de solução de

problemas que os aproxima daquelas que o homem realmente enfrenta ou enfrentou". Ou seja, nesse movimento de aproximação da criança com situações e ações adultas, no enfrentamento de situações vivenciadas ou simuladas no jogo, as quais demandam refletir, analisar e criar estratégias para resolver problemas, estabelece-se um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Dentre vários jogos ideais para serem aplicados em educação matemática, podemos citar: dominó, vareta, dama, cartas, boliche, jogo de botão, resta l, bolinha de gude, dama, jogo da velha, tangram e bloco lógico são exemplos de jogos que, pela versatilidade podem ser usados de diversas maneiras, além do modo normal o que oferece ao professor formas diversificadas de abordagem. Mesmo os jogos sendo dos mais simples, também desenvolvem habilidades e favorecem um processo de aprendizagem. A resolução de problemas é uma das competências de suma importância no processo de ensino da Matemática, faz com que o estudante pense produtivamente. O uso de jogos pedagógicos, a resolução de problemas envolve-se a necessidade de ser executado, por isso e importante elaborar e provar estratégias, analisar ações do jogador e do jogador oposto e, esse processo de ensino e aprendizagem, pode acontecer com o professor mediador, registrando e analisando cada etapa do jogo. Sendo assim, a sua utilização pode levar os estudantes a desenvolver a habilidades de pensar em diversas possibilidades para a resolução de uma determinada situação. (RIBEIRO, 2009)

Assim, a busca de procedimentos, além de desenvolver o raciocínio lógico, tira o aluno da sua zona de conforto, o mesmo é levado a pensar em soluções especifi-i cas através de habilidades desenvolvidas para que haja a solução de problemas. O jogo impõe desafios e tomada de decisão, permite contato com os conteúdos culturais e o desenvolvimento de seus pensamentos. Fazer o aluno sair da sua zona de conforto é algo desafiador. Mas, é extremamente prazeroso ao perceber que este tipo de jogo os estimula. O uso dos jogos deve ser notório, pois auxilia na cooperação, interação social e uma melhor instrução entre as partes (professor e aluno), para a fixação dos conhecimentos matemáticos. (DULLIUS, 2015)

Cabe ressaltar a importância de trabalhar outros aspectos juntos com o recurso dos jogos como a história de algum jogo, isso desperta mais ainda o interesse do aluno. Em relação ao uso de jogos no ensino da Matemática, os PCN (BRASIL, 2001, p. 49) destacam:

> Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor, analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que deseja desenvolver. (BRASIL, 2001, p. 49).

No jogo, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolvesse o autoconhecimento e o conhecimento dos outros. Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginado por elas.

Em suma, para que o jogo possa mediar o ensino e a aprendizagem de maneira correta e atinja os objetivos esperados, é necessário um estudo por parte do professor antes da sua aplicação. O professor deve estudar o jogo de maneira a conhecê-lo para que o mesmo consiga aplicar com seus alunos de maneira correta e significativa para eles. Dessa maneira o professor terá condições de realizar questionamentos sobre qual é a finalidade de utilizar determinado jogo, como utilizá-lo e quais as situações problema que poderão ser trabalhadas para que haja uma aprendizagem matemática eficaz.

CONCLUSÃO

É consenso que, para que ocorra um ensino significativo em matemática, não bastam apenas posturas mecânicas e repetitivas para a construção de conhecimentos, sobretudo na fase de alfabetização. Nessa fase, a construção de conceitos básicos de forma bem-sucedida deve ser o grande objetivo do educador matemático disposto de fato a ensinar com qualidade, em um contexto que prioriza uma maior aproximação entre educando

e educador.
Ao exercer uma posição sobre essa temática, é necessário o intuito de entender de forma mais clara os saberes dos sujeitos aos quais se pretende atingir, prezando sempre pela valorização dos seus conhecimentos, considerando-os indivíduos ativos do seu processo de ensino-aprendizagem. Será ainda importante insistir na possibilidade de organização e planejamento de ações e reflexões sobre esta temática, a serem propostas pelos professores dos anos iniciais.
É necessário que seja aberto um espaço de interação, que possibilite aos alunos construírem o conhecimento, numa aula contextualizada em que faça sentido o que está sendo exposto para o aluno, a troca de informações acontece, muda a rotina da sala de aula e se mobiliza o pensamento do aluno. Assim, a postura do professor é primordial para que seja alcançada uma aprendizagem significativa, conseguindo reverter a situação do contexto escolar, onde os alunos estão estudando desmotivados, sem vontade de aprender Matemática, sendo apenas ouvintes. Dessa forma, a aprendizagem significativa e o ensino de Matemática precisam caminhar numa mesma direção, para se alcançar uma mudança efetiva no ensino de Matemática.
É importante frisar que a Matemática é uma disciplina escolar importante e necessária na nossa vida. Mostrá-la como uma ciência historicamente construída pelo homem e que não é só um conjunto de fórmulas sem sentido, torna uma aula diferente e instigante. Quando relacionamos os conceitos matemáticos a situações ou problemas do cotidiano, fica mais fácil de compreendê-la e de interpretá-la. Quando trabalhamos atividades nas quais o aluno é convidado a ser um investigador, ele se torna protagonista do próprio aprendizado. Isso tudo podemos ratificar a partir dos resultados da nossa pesquisa, evidenciando que a Resolução de Problemas e a Investigação Matemática se constituem como estratégias pedagógicas importantes para estimular habilidades cognitivas.
Conclui-se, por meio de estudo e pesquisa, que a matemática deve ser trabalhada na infância. Entretanto, as atividades levadas para as crianças precisam ser de forma lúdica, o que torna os conhecimentos prazerosos. Por fim, destaco que a matemática é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das crianças desde a educação infantil, proporcionando situações de aprendizagens para as próximas etapas da escolarização e para a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Cecília Gracioli. As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi A. E. (Orgs.). Escritas e leituras na educação matemática. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (p. 143161).

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M.(orgs.). A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Brasília, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível no site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 27/01/2024.

CUNHA, Carla Ferreira. Matemática na Educação Infantil: Um Olhar Voltado ao Planejamento e à Rotina na Pré-Escola. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Taquari/Univantes. Lajeado. Disponível em: https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2203/1/2017CarlaFerreiraCunha.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 1998.

DULLIUS, Maria Madalena (Org.). Brincando e Aprendendo Matemática. Editora Univates, Lajaedo – Rio Grande do Sul, 2015.

FONSECA, M. C. F. R. (Org). Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

RIBEIRO, F.D. Jogos e modelagem na educação matemática. São Paulo: Saraiva, 2009.

SELVA, Kelly R.; CAMARGO, MARIZA. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. 2009. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2009.

SILVA AGR, MIRANDOLI PR. Construtivismo e Letramento: um novo olhar para o ensino da matemática. Arq Mudi. 2007;11(Supl.2):372-8.

SMOLE, K. C. S. A Matemática na educação infantil. a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed. 2011.

SMOLE, K; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. Resolução de problemas: matemática de 0 a 6. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2000.

PSICANÁLISE VISTA DESDE A TENRA IDADE

LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA

RESUMO
A Psicanálise trouxe avanços significativos através de sua abordagem especializada na escuta. No contexto educacional, a relação entre professor e aluno se estabelece dentro da sala de aula. A escola desempenha um papel fundamental na socialização das crianças e dos adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento gradual de suas personalidades. A psicanálise, em primeiro lugar, é um método que requer uma constante autorreflexão. Ao receber o suporte de alguém externo à situação pedagógica, o professor é incentivado a refletir sobre sua prática educativa. No processo de ensino-aprendizagem, é responsabilidade dos pais e cuidadores estimular as crianças e adolescentes a se tornarem membros ativos da sociedade, contribuindo para um ambiente familiar e social saudável. Tanto os pais quanto os membros da família devem priorizar o crescimento, o amadurecimento e a saúde mental das crianças e adolescentes. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, a combinação entre psicanálise infantil e educação oferece ferramentas que capacitam o professor a lidar com os desafios de sua profissão. É essencial valorizar e motivar as crianças e adolescentes a adquirirem conhecimento, tornando-se cidadãos ativos na sociedade. Cuidar da saúde mental das crianças e adolescentes é de extrema importância para garantir um desenvolvimento saudável das futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Gerações; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é fácil perceber a conexão entre a psicanálise infantil e a educação. Um ambiente escolar que promove cuidado e acolhimento pode fortalecer os laços entre professor e aluno, assim como entre os próprios alunos.
Sigmund Freud tinha interesse pela pedagogia, o que o levou a ter uma perspectiva sensível em relação aos educadores e às crianças e adolescentes. No treinamento dos professores, as práticas pedagógicas desempenham um papel importante, pois visam fornecer-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios que surgem diariamente no ambiente escolar.
Freud afirmou que a psicanálise encontrou contribuições na área da pedagogia, graças à descoberta dos desejos e dos processos de amadurecimento na infância e na adolescência. Através da psicanálise, o indivíduo volta-se para sua própria forma de se expressar, tornando-se autor de suas palavras e de seus próprios desejos.
Anna Freud, filha de Sigmund Freud, decidiu estabelecer uma relação entre a psicanálise e a pedagogia, com o objetivo de questionar criticamente as normas pedagógicas vigentes na época. Ela aprofundou seu conhecimento sobre os fundamentos da pedagogia, aprimorando sua compreensão das relações complexas entre a criança e os educadores.
Pode-se dizer que uma das contribuições possíveis da terapia infantil no ensino é promover uma convivência saudável entre professor e aluno. Nessa relação, as transferências do aluno e as contratransferências do professor podem revelar muito sobre a dinâmica de relacionamento tanto do educador quanto do estudante.
Inicialmente, havia uma distância entre a aplicação da psicanálise em crianças e a teorização sobre o mundo infantil. No entanto, como afirmou Freud:

"É fácil traçar o caminho que levou a essa aplicação [da psicanálise às crianças]. Quando, no tratamento de um neurótico adulto, estabelecíamos a sequência dos fatores determinantes de seus sintomas, éramos, com regularidade, reconduzidos ao início de sua infância". (FREUD, S. 1933 [1932], vol. XXII, p.179)

O único exemplo clínico de psicanálise com crianças relatado por Freud está no famoso texto "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos", também conhecido como "o caso do pequeno Hans". No entanto, essa observação foi indireta, pois o próprio pai de Hans atuou como seu "analista". O pai tinha a tarefa de registrar os acontecimentos e

as falas diárias do filho, enquanto Freud se encarregava de revelar-lhes o significado para que fossem transmitidos a Hans. O pai recebia supervisão de Freud em relação à condução do "tratamento" de Hans.
É intrigante notar que o próprio pai de Hans tenha sido seu analista. No entanto, para Freud, isso não era considerado uma limitação, mas sim uma vantagem. Fendrik chama a atenção para o primeiro parágrafo do texto sobre o pequeno Hans, no qual Freud afirma que o sucesso dessa "análise" se deveu à fusão da figura do analista com a do pai do analisando.

A TEORIA FREUDIANA E A EDUCAÇÃO
Freud sempre expressou o desejo de que a psicanálise não se limitasse apenas à cura de doenças nervosas. Em suas apresentações, ele fazia questão de lembrar ao público sua vontade de levar a teoria além do âmbito clínico.
Desde os primeiros momentos, antes mesmo das descobertas sobre a sexualidade infantil, Freud levantava questões sobre a necessidade de transformações na área da educação. Ele acreditava que a educação desempenhava um papel fundamental na prevenção da neurose e perversão. Até então, a educação parecia estar voltada para garantir a castidade dos adolescentes na sociedade burguesa.
Com a descoberta da sexualidade infantil, o interesse pela educação se amplia ainda mais. O período escolar, especialmente na Educação Infantil (creches, berçários, maternal e pré-escola), está intimamente ligado ao período crucial de desenvolvimento do indivíduo, e sua influência sobre ele é inegável.
Segundo Freud, por volta dos quatro ou cinco anos, o sujeito já está completamente formado e manifestará o que foi depositado nele até então.
Embora Freud admitisse que não havia contribuído muito com estudos específicos sobre as aplicações da psicanálise na educação, ele ressaltava sua importância na formação de uma nova geração. Em sua obra, encontramos textos que nos levam a refletir sobre o tema.
Após a descoberta da sexualidade infantil, Freud descarta a ideia de que a educação seja a principal responsável pelo controle da atividade sexual e pela prevenção das neuroses. No entanto, ele destaca a importância da educação como auxiliar da natureza na formação de sentimentos morais e em sua contribuição para a transformação da sexualidade infantil.
Em suas obras "Três Ensaios" e "Conferências Introdutórias sobre Psicanálise", Freud aborda a importância de compreender as responsabilidades da educação em relação à sexualidade infantil e seu desenvolvimento, bem como reconhecer seus limites.
Em nenhum momento Freud sugere que os professores devam se abster de seu papel no desenvolvimento sexual da criança. Ele afirma que a educação tem o papel de auxiliar no processo de organização das pulsões parciais até que elas se tornem predominantemente genitais. Nos casos em que as pulsões parciais não conseguem naturalmente alcançar esse objetivo, cabe à educação ajudar a encontrar uma saída socialmente aceitável por meio da sublimação e da formação reativa.
Freud parece destacar essa questão ao chocar o público com sua afirmação, no prefácio da obra de Aichhorn, de que existem três profissões impossíveis, sendo uma delas a educação.
Freud inspirou-se no aforismo de Kant na "Crítica da razão pura" ao adicionar "curar" ao "governar" e "educar". O termo "impossível" não significa necessariamente que essas profissões não possam ser exercidas. Pode ser interpretado como uma referência aos caminhos escolhidos para alcançar os objetivos, que podem ser traçados de maneira que sua concretização se torne impossível. Isso não significa que os objetivos em si não possam ser alcançados, mas sim que os meios escolhidos para alcançá-los precisam ser reconsiderados.
Freud também faz críticas à educação, especialmente em relação à repressão excessiva da vida sexual infantil, que pode comprometer o desenvolvimento das crianças.
Freud critica principalmente a educação por tentar reprimir as tendências perversas e a sexualidade genital que surgem na adolescência, correndo o risco de prejudicar o desenvolvimento infantil e desviar-se de um de seus principais objetivos.
Outra crítica importante do autor é que

os excessos de repressão sexual podem afetar negativamente o desenvolvimento da capacidade intelectual do indivíduo. Se a repressão chegar ao ponto de reprimir a curiosidade sexual da criança, isso pode também reprimir e até eliminar a curiosidade intelectual, uma vez que o desenvolvimento do pensamento está diretamente relacionado ao destino das pulsões parciais.

A curiosidade da criança nunca atingirá uma intensidade exagerada se for adequadamente satisfeita a cada etapa de sua aprendizagem. Assim, no final do curso elementar |Volksschute|, antes que inicie o curso intermediário |Mittelshuler|, isto é, em torno dos dez anos de idade, a criança deveria ser esclarecida sobre os fatos específicos da sexualidade humana e sobre a significação social desta. A época da confirmação seria a mais adequada para instruir a criança, que a essa altura deverá ter um completo conhecimento de todos os fatos físicos, sobre as obrigações morais que estão associadas à satisfação real do instinto. Um esclarecimento sobre a vida sexual que se desenvolva de forma gradual, nos moldes que acima descrevemos, sem interrupções e por iniciativa da própria escola parece-nos ser o único que leve em conta o desenvolvimento da criança e que consegue evitar os perigos que estão envolvidos. (Freud, 1908/2006, p.129).

No texto mencionado anteriormente, "O Esclarecimento Sexual das Crianças" (Carta aberta ao Dr. M. Furst), Freud aborda de forma sutil o campo da educação e destaca os possíveis danos causados por uma educação moralista e repressora. Ele critica a postura dos pais e educadores que resistem à educação sexual infantil.
Freud nos alerta para a preocupação dos adultos em relação à sexualidade das crianças e as muitas dúvidas que eles têm sobre o assunto, especialmente quando se trata de abordar o tema com crianças na primeira infância.
Percebe-se que a sexualidade infantil parece ser um assunto desconhecido para os adultos, pois eles demonstram não saber como, quando e por que falar sobre sexualidade com crianças pequenas. Os adultos enfrentam dificuldades em discutir a sexualidade infantil porque não conseguem nomear o que está reprimido dentro deles, tornando sua própria infância algo estranho para eles mesmos.

A LITERATURA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NA PSICANÁLISE
Diariamente somos inundados por informações descartáveis e insignificantes para nossas vidas, obrigados quase sempre a aceitar tais informações como únicas e verdadeiras, sem nos permitir expressar opiniões ou pensar criticamente sobre o que está sendo apresentado, pois nos é entregue tudo pronto, pronto para ser "digerido" e aceito passivamente. No entanto, como seres humanos, temos nossas inquietações, nossas incertezas e nossas perspectivas diversas e múltiplas, o que nos coloca em choque com os valores estabelecidos. Aceitamos esses valores impostos, mas não os valorizamos, e assim deixamos de construir nossa própria identidade, nossos valores genuínos e viver de forma autônoma, consciente e responsável pela nossa própria vida e pensamento.
Constantemente buscamos o autoconhecimento e a nossa identidade, experimentamos emoções e razão, sonhamos e nos apaixonamos, temos dúvidas, medos e prazeres, ficamos perplexos diante da existência de diferentes pontos de vista. As crianças têm dificuldade em distinguir a realidade da fantasia, somos seres sexuados e mortais. Em resumo, somos essencialmente seres humanos.
E, sem dúvida, essa busca começa desde a infância e continua na maioria das vezes durante a fase adulta, se não formos orientados a compreender essa avalanche de emoções.
Um dos caminhos recomendados por diversos estudiosos é a leitura de obras ficcionais, no entanto, é importante ressaltar que para formar um leitor é fundamental estabelecer uma espécie de conexão entre a pessoa que lê e o texto, baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também um esforço por parte do leitor, e esse esforço é justificado e legitimado justamente através dessa conexão estabelecida (Azevedo citado por Souza, 2004).
Esse discurso, por sua própria definição, pode e deve ser subjetivo, devido à sua natureza estética; pode inventar palavras, pode transgredir as normas oficiais da língua; pode criar ritmos inesperados

e explorar sonoridades entre as palavras; pode brincar com jogos de palavras e duplos sentidos; pode recorrer a figuras de linguagem, pode ser simbólico. Dessa forma, a literatura tende a ter múltiplos significados, conotações, permitindo que diferentes leitores cheguem a interpretações distintas. Pode-se dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade (Azevedo citado por Souza, 2004).

A partir disso, a literatura ficcional nos oferece um vasto campo de possibilidades para interagir com o mundo e com os outros, somos instigados a refletir sobre nossas vidas e descobrir uma nova e autêntica identidade, sem imposições. Assim, como afirma Lajolo (citado por Souza, 2004, p.20):

Para falar de literatura devemos compreender também que a sua maior relevância não se dá na transmissão de informações. Muito pelo contrário. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, consequentemente, do não existente para cada um. Isso ocorre porque a literatura tem a autonomia para nomear o que quer que seja independentemente de se a coisa nomeada tenha existência ou não. Portanto, literatura é a porta aberta para tudo possível, pois, não se limita ao real.

A literatura de ficção possui um impacto significativo como uma força humanizadora, indo além de simplesmente ser um conjunto de obras. Ela expressa a essência humana e desempenha um papel crucial na formação do indivíduo. Estabelece uma conexão entre o sujeito e sua própria identidade, permitindo que o homem se conheça melhor. Dessa forma, ele passa a se interessar pelo outro e pela forma como vive, pois estará relacionando suas vivências e experiências. Esse processo, de maneira inconsciente, leva à socialização e à civilização. (CANDIDO, 1981, p.94) aborda a função psicológica que é a primeira coisa que nos vem à mente quando pensamos em literatura.

A fruição e produção da literatura se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que dê certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a esta necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como as anedotas, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No ciclo de divulgação do homem tudo isso culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista, poema, conto, narrativa romanceada, romance (p.94).

A fantasia raramente é desvinculada da realidade. Ela está constantemente relacionada a algum aspecto real, como fenômenos naturais, paisagens, sentimentos, costumes, problemas humanos, fatos, desejos de explicação, entre outros. É por isso que surge a questão sobre a conexão entre fantasia e realidade, o que nos leva a refletir sobre a função da literatura na formação do ser humano.

Um grande número de mitos, contos e lendas são formas ficticias ou figuradas de explicar a origem e a razão de ser do mundo físico e da sociedade. Por essa razão, há uma relação curiosa entre a imaginação explicativa, que pertence ao cientista, e a imaginação fantástica, ficcional ou poética, que pertence ao artista e ao escritor.

Gaston Bachelard (1934), interessado em estudar a formação do espírito científi-i co, investigou como ele se desenvolve a partir de uma progressiva purificação, partindo do reino da imaginação do devaneio, que era considerado um estado de passividade intelectual a ser eliminado. No entanto, aos poucos, o devaneio passou a ser visto não apenas como uma etapa inevitável ou um solo comum a partir do qual se bifurcam a reflexão científica e a criação poética, mas como a condição primordial de uma atividade espiritual legítima. O devaneio seria o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e, portanto, não é um mero reflexo da realidade, mas cria séries autônomas e coerentes a partir dos estímulos da realidade. É uma imaginação criativa que vai além, e não uma imaginação meramente

reprodutiva.
O devaneio se integra à imaginação poética e resulta na criação de imagens semelhantes, mas seu ponto de partida é a realidade sensível do mundo, à qual está intrinsecamente ligado (CANDIDO, 1981).
Os contos de fadas desencadeiam processos de expressão do que está internalizado nas pessoas que os leem, apresentando dramas que são facilmente compreendidos. Eles desempenham um papel extremamente importante na construção de um imaginário infantil que permite às crianças lidar com suas angústias por meio da magia.
No livro "A psicanálise dos contos de fadas", Bettelheim (2017) destaca o envolvimento das crianças com os contos, uma vez que os personagens vivenciam situações semelhantes às delas, e no fi-i nal tudo acaba bem. As crianças confiam no que o conto de fadas transmite, pois, a visão de mundo apresentada nele está em sintonia com a sua própria.

Quanto mais tentei entender a razão pela qual essas histórias têm tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, mais me dei conta de que esses contos, num sentido bem mais profundo do que qualquer outro material de leitura, começam no ponto em que a criança efetivamente se acha em seu ser psicológico e emocional. Falam de suas graves pressões interiores de um modo que ela inconscientemente compreende e, sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes (BETTELHEIM, 2017, p.13).

Seguindo essa linha de raciocínio, o casal Corso discute o efeito dessas histórias na resolução dos conflitos internos das crianças e como elas, mesmo sem perceber, utilizam-nas para lidar com o que é necessário naquele momento específico.

Nas crianças, é mais fácil observar o impacto da ficção, elas se apegam a alguma história e usam-na para elaborar seus dramas íntimos, para dar colorido e imagens ao que estão vivendo. Elas a usam como era usado o mito em sociedades antigas, entram na trama oferecida e tentam encaixar suas questões nos esquemas interpretativos previamente disponibilizados. Ou então se apropriam de fragmentos, como tijolos de significação que combinam à sua moda pra levantar a obra de determinado assunto que lhes questiona (CORSO; CORSO, 2006, p.28-29).

Conforme indicado por Bettelheim (2017), uma história precisa cativar a atenção da criança, entretê-la e despertar sua curiosidade. No entanto, para enriquecer sua vida, a história deve estimular sua imaginação, auxiliar no desenvolvimento intelectual, esclarecer suas emoções e estar em sintonia com suas ansiedades, aspirações e dificuldades. Ao mesmo tempo, deve sugerir soluções para os problemas que a perturbam, pois as histórias têm o propósito de ajudar as crianças a lidar com os desafios da vida. As narrativas criadas por elas mesmas são baseadas na expressão de seus desejos e angústias, promovendo a confiança em si mesmas e no futuro.
Os contos de fadas oferecem soluções para as inquietações e problemas que enfrentamos. Através dessas histórias, as crianças não apenas se identificam com os protagonistas, mas também podem colocar em prática - por meio de brincadeiras e encenações - as soluções subjetivas que os contos lhes proporcionam.
Outro aspecto importante dos contos de fadas é o papel da fantasia no desenvolvimento emocional da criança. Nessas histórias, as crianças conseguem se identificar mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao se envolverem com prazer no mundo da imaginação, elas exploram suas próprias emoções. O contato com a fantasia facilita a compreensão, pois se aproxima da maneira como elas enxergam o mundo, uma vez que ainda não são capazes de compreender e produzir respostas prontas e conclusivas.
De acordo com Hueck (2016), o pensamento mágico é a tendência humana de estabelecer uma relação de causa e efeito entre eventos que não possuem uma conexão visível ou racional.

A PSICANÁLISE POR MEIO DOS CONTOS DE FADAS

O conto de fadas, também chamado de conto maravilhoso, contém elementos fantásticos e surpreendentes, não sendo necessariamente centrado na presença

de fadas em sua trama (PROPP, apud: CORSO & CORSO, 2006, p. 27). O elemento maravilhoso cria uma atmosfera de irrealidade, onde a lógica e o bom senso nem sempre têm lugar. Na verdade, na maioria das vezes, os eventos são regidos pelo absurdo, permitindo à criança se identificar e se distanciar simultaneamente. Em "Escritores Criativos e Devaneios", Freud discute essa identificação protegida pelo distanciamento no contexto da obra literária. Ele afirma:

A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, consequências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excitamentos que em si são realmente penosos, podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação da obra de um escritor. (FREUD, 1908, p. 137)

Embora os contos de fadas retratem uma realidade difícil, repleta de obstáculos, eles também mostram a superação desses obstáculos pelo herói da história. Dessa forma, os contos oferecem esperança às crianças, convidando-as a enfrentar seus medos e prometendo um final feliz.
Segundo Bettenheim (2007: 89-90), a criança parte de algum ponto da realidade e constrói suas fantasias, que podem se tornar tão intensas que confundem a criança e dificultam a organização de seus pensamentos. No entanto, para que a fantasia seja construtiva, é necessário algum tipo de ordem, caso contrário, a criança seria sobrecarregada pelos sentimentos despertados por seus pensamentos criativos.
Da mesma forma, os contos de fadas são estruturados: partem de uma situação realista problemática (como pais que abandonam seus filhos em "João e Maria") e apresentam eventos que não fazem parte do mundo real da criança, mas têm seu próprio lugar, distante do aqui e agora. O "Era uma vez" indica que não se trata do tempo da criança, e essa distância entre o mítico e o real permite que a criança se identifique com as personagens. A natureza genérica dos contos de fadas permite que a criança se aproxime das experiências por meio de metáforas exageradas, encontrando a simbologia nas histórias e relacionando-a aos seus próprios dilemas. Por exemplo, uma criança que se sente pouco amada pode se identificar com Cinderela, mesmo sem ter sido literalmente coberta de cinzas.
Os contos de fadas podem ser morais ou amorais. Nos contos morais, as personagens não apresentam ambiguidade; são boas ou más, e isso determina seu destino na história. Já nos contos amorais, segundo Bettelheim, eles têm um propósito diferente, não promovendo escolhas entre o bem e o mal, mas dando à criança a esperança de que até mesmo os mais submissos podem ter sucesso na vida. Em ambos os casos, as personagens são pouco personalizadas, muitas vezes não possuindo nomes próprios, sendo identificadas por algo relacionado à sua história (por exemplo, Cinderela), o que contribui para o caráter genérico dos contos.
Os contos de fadas não pretendem retratar a vida como ela é. Eles não estão limitados ao regime político e econômico da época em que foram criados. Embora possam fazer referência à realidade passada ou imediata, essa não é sua característica principal. Propp (1997) destaca que, às vezes, os contos se opõem a práticas históricas ultrapassadas, e só podem ser contados quando essas práticas entram em declínio.
Vladimir Propp adverte para o perigo de considerar os contos como crônicas. Não devemos procurar elementos literais dos contos na Pré-história, como serpentes aladas, alegando que o conto preservou a memória disso. Os contos de fadas não são crônicas, nem são mitos, embora compartilhem semelhanças com eles.
"Os contos de fadas têm em comum com os mitos o fato de não possuírem um sentido próprio; são estruturas que permitem a geração de significados, e, portanto, toda interpretação será sempre parcial" (CORSO & CORSO, 2006: 28).
Além disso, Bettelheim (2007) afirma que tanto os mitos quanto os contos evocam conteúdos inconscientes por meio de símbolos.
Existem diferenças distintas entre os contos de fadas e outros tipos de histórias. Enquanto os mitos retratam eventos únicos que acontecem com indivíduos em situações específicas, os contos

buscam generalizar, apresentando histórias extraordinárias como se fossem comuns. Enquanto os mitos tendem a ser pessimistas, os contos são otimistas. Essa característica é considerada crucial por Bettelheim (2007) para distinguir os contos de fadas de outros tipos de narrativas.
No universo dos contos de fadas, o herói enfrenta várias provações e, ao superá-las, é recompensado com felicidade e sucesso em sua vida. Ele "vive feliz para sempre". Por outro lado, o herói mítico geralmente passa por uma transformação rumo à vida eterna no céu. Nos contos de fadas, a humanidade do herói é preservada, independentemente dos desafios que ele enfrente. Nos mitos, o herói assume uma natureza sobre-humana, afastando-se ainda mais das experiências compartilhadas pelos outros personagens.
Além disso, é importante mencionar a relação entre os contos de fadas e as fábulas. As fábulas, ao contrário dos contos, têm uma forte dimensão pedagógica, buscando transmitir conceitos morais por meio de ilustrações simples envolvendo animais. La Fontaine escreveu sobre a importância das fábulas, destacando seu valor educativo.
Convém que as crianças se alimentem de fábulas ao mesmo tempo que sugam o leite: compete às amas proporciona-las, pois não há outro meio de acostumar desde cedo à sabedoria e à virtude. Em vez de sermos obrigados a corrigir nossos hábitos, melhor será conseguir torna-los bons enquanto são indiferentes ao bem ou ao mal. Ora, que método poderá contribuir mais utilmente para isso do que as fábulas (LA FONTAINE apud CORSO &CORSO, 2006, p. 214).

A fábula tem uma natureza direta e explícita, transmitindo uma verdade moral clara, enquanto os contos de fadas possuem uma flexibilidade maior quando se trata de extrair significados e tomar decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um papel de grande responsabilidade no desenvolvimento infantil, e sua contribuição não é algo fácil nem simples de ser alcançado. A psicanálise despertou interesse pelo universo infantil a partir das primeiras análises de adultos, que revelaram a ressurgência de uma neurose infantil. Durante suas análises, os adultos sempre chegavam ao material relacionado à infância, como sexualidade e memórias infantis. Essas descobertas levaram Freud a desenvolver teorias sobre a importância dos anos da infância na psicanálise. A Psicanálise, como foi vista nesse trabalho de conclusão de curso contribui significativamente com o Universo Infantil, pois as crianças despertam seus medos, frustrações e angústias por meio da psicanálise. Portanto, é benéfico cultivar relacionamentos sólidos na sala de aula. A psicanálise infantil oferece várias contribuições para a educação.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

CORSO, D. L. e CORSO, M..Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, S. (1933 [1932]) Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise, in. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1986 - 2a. ed, vol. XXII.

FREUD, Sigmund. (1908) "Moral sexual `civilizada` e doença nervosa moderna". In: Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol.IX. Rio de Janeiro, Imago, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de – Caminhos para a formação do leitor - 1. Ed. – São Paulo: DCL 2004. Vários autores. Bibliografias. ISBN 85-7338-927-3

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ARTES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HUMANIZADORA

LEILIANE EVANGELISTA DE AQUINO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar, de forma aprofundada, as contribuições das artes no contexto da Educação Especial, destacando seu potencial como instrumento pedagógico inclusivo e promotor do desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da educação especial. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação, da psicologia do desenvolvimento e da arte-educação, bem como em documentos oficiais brasileiros que orientam as políticas públicas educacionais. Os resultados evidenciam que as práticas artísticas favorecem significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e comunicativo, ampliando as possibilidades de expressão, participação e construção do conhecimento. Além disso, a arte contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do sentimento de pertencimento dos estudantes, elementos essenciais para uma educação inclusiva efetiva. Conclui se que a inserção das artes no contexto educacional inclusivo não deve ser compreendida como atividade complementar, mas como eixo estruturante de práticas pedagógicas mais sensíveis, acessíveis e humanizadoras, comprometidas com a valorização da diversidade e com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Artes; Inclusão; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, configura-se como um campo essencial para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais. Essa concepção representa uma ruptura significativa com modelos historicamente excludentes e segregadores, que, por muito tempo, marginalizaram estudantes considerados "diferentes" dos padrões hegemônicos. Ao contrário dessas práticas, a educação inclusiva propõe uma reorganização do sistema educacional pautada nos princípios da equidade, da acessibilidade, da justiça social e do respeito à diversidade humana.

Nesse contexto, a escola passa a ser compreendida como um espaço plural, dinâmico e heterogêneo, no qual diferentes sujeitos convivem, interagem e constroem conhecimentos de maneira coletiva. Tal perspectiva exige uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, deslocando o foco da limitação para as potencialidades dos estudantes. Assim, torna-se fundamental a construção de propostas educativas que reconheçam as singularidades, respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e promovam a participação ativa de todos os alunos nos processos educativos.

A inclusão escolar, nesse sentido, não se restringe ao acesso físico à instituição, mas implica a criação de condições efetivas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Isso demanda a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, flexíveis e acessíveis, capazes de atender às múltiplas necessidades presentes no ambiente escolar. Nesse cenário, as artes emergem como uma linguagem potente, sensível e inclusiva, que amplia as possibilidades de expressão, comunicação e interação entre os sujeitos.

Por meio de diferentes linguagens artísticas — como artes visuais, música, dança e teatro —, os estudantes encontram caminhos alternativos para manifestar sentimentos, ideias, percepções e experiências, especialmente aqueles que enfrentam barreiras nos modelos tradicionais de ensino, frequentemente centrados na linguagem verbal e escrita. A arte, portanto, configura-se como um meio privilegiado de expressão e comunicação, capaz de ultrapassar limites impostos por dificuldades cognitivas, sensoriais ou motoras.

Além disso, a vivência artística contribui significativamente para o desenvolvimento integral do sujeito, ao favorecer a criatividade, a imaginação, a sensibilidade estética, a autonomia e a construção da identidade. Ao proporcionar experiências

significativas e contextualizadas, a arte possibilita que o estudante se reconheça como sujeito ativo, capaz de produzir, criar e transformar a realidade em que está inserido.
Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das artes na promoção de relações mais humanizadas no ambiente escolar. Ao valorizar a expressão individual e coletiva, as práticas artísticas favorecem o respeito às diferenças, o desenvolvimento da empatia e a construção de vínculos afetivos, elementos fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva.
Dessa forma, compreender a articulação entre Educação Especial e artes implica reconhecer seu caráter transformador na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e humanizadoras. Trata-se de uma perspectiva que reafirma o compromisso com uma educação que não apenas inclui, mas que acolhe, valoriza e potencializa as múltiplas formas de ser, aprender e se expressar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que privilegia a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados, contextos e relações que permeiam as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Especial. A abordagem qualitativa mostra-se especialmente adequada para este estudo, pois permite analisar dimensões subjetivas, sociais e culturais envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como compreender as múltiplas formas de expressão e interação presentes no contexto educativo inclusivo.
Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento, seleção, análise e interpretação de produções teóricas relevantes nas áreas da Educação Especial, da arte-educação e do desenvolvimento humano. Esse tipo de investigação fundamenta-se em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, possibilitando a construção de um arcabouço teórico consistente que sustenta a discussão proposta.
Para a composição do referencial teórico, foram selecionados autores clássicos e contemporâneos que discutem temáticas centrais ao estudo, tais como inclusão escolar, processos de aprendizagem, desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e o papel das artes na formação integral do sujeito. A escolha dos autores considerou a relevância de suas contribuições para o campo educacional, bem como sua recorrência em estudos acadêmicos que abordam a interface entre educação e inclusão.
Além das produções acadêmicas, foram analisados documentos oficiais que orientam e regulamentam as práticas pedagógicas no contexto brasileiro, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tais documentos reafirmam o compromisso com a garantia do direito à educação para todos, orientando a construção de práticas inclusivas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam sua participação plena nos processos educativos.
O processo de coleta e análise dos dados ocorreu por meio de diferentes etapas de leitura, compreendendo a leitura exploratória, com o objetivo de identificar materiais relevantes; a leitura seletiva, voltada à escolha dos conteúdos mais pertinentes ao tema; e a leitura analítica e interpretativa, que possibilitou a compreensão crítica das ideias dos autores e a articulação entre os diferentes referenciais teóricos. Essa sistematização favoreceu a identificação de conceitos-chave, categorias analíticas e convergências teóricas que fundamentam a discussão desenvolvida ao longo do artigo.
A partir desse percurso metodológico, foram organizados eixos temáticos que estruturam a análise, permitindo estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e as implicações práticas no contexto da Educação Especial articulada às artes. Dessa forma, a metodologia adotada contribui para a construção de uma reflexão consistente, crítica e fundamentada, capaz de evidenciar o potencial das práticas artísticas na promoção de uma educação mais inclusiva, sensível e significativa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação Especial, na contemporanei-

dade, é compreendida como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior, tendo como finalidade assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa compreensão está alinhada aos princípios da educação inclusiva, que defendem o direito inalienável de todos à educação, em condições de equidade e respeito às diferenças.
Historicamente, a Educação Especial esteve associada a práticas segregadoras, nas quais os estudantes eram atendidos em instituições ou classes especiais, apartados do ensino regular. No entanto, a partir de avanços legais, sociais e teóricos, consolidou-se uma nova perspectiva, que propõe a superação desse modelo excludente e a construção de sistemas educacionais inclusivos. Nessa lógica, a escola comum passa a ser o espaço privilegiado de escolarização de todos os estudantes, cabendo a ela se reorganizar para atender à diversidade presente em seu contexto.
A perspectiva inclusiva fundamenta-se na compreensão de que as diferenças são constitutivas da condição humana e, portanto, devem ser reconhecidas, valorizadas e contempladas nas práticas pedagógicas. Isso implica uma profunda transformação na organização escolar, envolvendo a flexibilização curricular, a adoção de metodologias diversificadas, a utilização de recursos de acessibilidade e a implementação de serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Nesse contexto, a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de participação efetiva e aprendizagem significativa. Trata-se de promover condições para que todos os estudantes possam interagir, expressar-se, construir conhecimentos e desenvolver suas potencialidades. Para tanto, faz-se necessária uma mudança de paradigma: ao invés de focalizar as limitações ou déficits, passa-se a valorizar as capacidades, os interesses e as possibilidades de cada sujeito.
Tal abordagem exige práticas pedagógicas centradas no estudante, que considerem seus ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão. O professor assume, nesse cenário, o papel de mediador do processo educativo, criando estratégias que favoreçam a inclusão, a autonomia e o protagonismo dos alunos. Dessa forma, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, contribui para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

AS ARTES COMO LINGUAGEM, EXPRESSÃO E CONHECIMENTO

A arte, enquanto linguagem simbólica e forma de conhecimento, ocupa um lugar central na formação humana, pois possibilita ao sujeito interpretar, expressar e ressignificar a realidade em que está inserido. Diferentemente de abordagens que a compreendem apenas como atividade complementar ou recreativa, a arte deve ser reconhecida como um campo epistemológico específico, que articula sensibilidade, percepção, imaginação e reflexão crítica.
Conforme destaca Barbosa (2012), a arte na educação deve ser compreendida como um processo que integra o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Nesse sentido, a experiência estética não se limita à produção de objetos artísticos, mas envolve a construção de significados, a leitura de mundo e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.
No contexto da Educação Especial, a arte assume uma dimensão ainda mais significativa, pois amplia as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes, os modelos tradicionais de ensino, centrados na linguagem verbal e escrita, não contemplam as necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de comunicação. Nesse cenário, a linguagem artística emerge como um meio privilegiado de expressão, permitindo que os sujeitos manifestem sentimentos, pensamentos, percepções e vivências de maneira singular.
Além disso, a arte favorece a construção de experiências estéticas que contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e da autonomia. Ao proporcionar vivências diversificadas — como o contato com diferentes materiais, sons, movimentos e formas de expressão —, as práticas ar-

tísticas estimulam a exploração, a experimentação e a criação, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral. Outro aspecto relevante refere-se ao potencial da arte na promoção da inclusão. Ao valorizar múltiplas formas de expressão e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, a arte contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, democrático e participativo. Nesse sentido, as práticas artísticas favorecem o respeito às diferenças, a valorização das singularidades e a construção de relações mais empáticas entre os sujeitos.

CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As práticas artísticas configuram-se como um importante recurso pedagógico no contexto da Educação Especial, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao articular aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, a arte promove experiências de aprendizagem que são ao mesmo tempo significativas, inclusivas e transformadoras.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No âmbito cognitivo, as atividades artísticas estimulam processos mentais complexos, como atenção, memória, percepção, imaginação e resolução de problemas. Ao envolver o sujeito em situações de criação e experimentação, a arte favorece a construção do conhecimento de forma ativa e contextualizada, permitindo que o estudante estabeleça relações, formule hipóteses e desenvolva estratégias para expressar suas ideias. Além disso, a linguagem artística contribui para a ampliação das formas de pensamento, possibilitando que o sujeito vá além da lógica linear e explore dimensões simbólicas e abstratas do conhecimento. Esse aspecto é especialmente relevante na Educação Especial, pois oferece caminhos alternativos para a aprendizagem, respeitando os diferentes estilos e ritmos dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

No campo emocional, a arte desempenha um papel fundamental ao possibilitar a expressão de sentimentos, emoções e vivências que, muitas vezes, não conseguem ser verbalizadas. Por meio de diferentes linguagens — como o desenho, a música, a dança e o teatro —, os estudantes encontram formas de exteriorizar suas experiências internas, contribuindo para o autoconhecimento e o equilíbrio emocional.

A vivência artística também favorece a redução de sentimentos de ansiedade, insegurança e frustração, comuns em contextos escolares desafiadores. Ao promover experiências positivas de participação e criação, a arte fortalece a autoestima, a autoconfiança e o senso de pertencimento dos estudantes, aspectos essenciais para o desenvolvimento saudável.

Além disso, ao valorizar as produções individuais e coletivas, as práticas artísticas contribuem para que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes, criativos e produtores de cultura, reforçando sua identidade e autonomia.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

As práticas pedagógicas que envolvem experiências coletivas no campo das artes desempenham papel fundamental no desenvolvimento social das crianças. Ao participarem de atividades em grupo, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações que exigem interação, diálogo, cooperação e negociação, aspectos essenciais para a construção de vínculos sociais significativos.

Nesse contexto, a arte configura-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem da convivência, pois favorece o respeito às diferenças, à diversidade de ideias, ritmos e formas de expressão. De acordo com perspectivas socioconstrutivistas, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o outro um mediador essencial no processo de aprendizagem. Assim, práticas artísticas coletivas contribuem para o fortalecimento de atitudes como empatia, solidariedade e respeito mútuo.

Além disso, ao reconhecer e valorizar as produções individuais e coletivas, o ambiente educativo torna-se mais inclusivo e acolhedor, promovendo a participação de todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Dessa forma, o desenvolvimento social é potencializado, favorecendo a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

As atividades artísticas constituem importantes instrumentos para o desenvolvimento motor na infância, uma vez que envolvem movimentos variados e intencionais que estimulam tanto a coordenação motora fina quanto a ampla. Práticas como pintura, desenho, recorte, colagem, modelagem com diferentes materiais, dança e expressão corporal possibilitam o aprimoramento do controle muscular, da precisão dos movimentos e da consciência corporal.

A coordenação motora fina é especialmente estimulada em atividades que exigem maior precisão, como o manuseio de pincéis, lápis, tesouras e pequenos objetos. Já a coordenação motora ampla é desenvolvida por meio de movimentos mais abrangentes, como os realizados em atividades de dança, dramatização e exploração do espaço.

Essas experiências contribuem diretamente para a autonomia da criança, uma vez que o domínio progressivo do corpo favorece a realização de tarefas cotidianas e escolares com maior segurança e independência. Além disso, o desenvolvimento motor está intrinsecamente relacionado aos aspectos cognitivos e emocionais, evidenciando a importância de práticas pedagógicas integradas que considerem o sujeito em sua totalidade.

DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO

A arte amplia significativamente as possibilidades de comunicação, constituindo-se como uma linguagem plural que transcende a oralidade e a escrita. Por meio das diferentes linguagens artísticas como as artes visuais, a música, a dança e o teatro — os estudantes podem expressar pensamentos, sentimentos, percepções e experiências de maneira singular e significativa.

Essa dimensão é especialmente relevante para crianças que apresentam dificuldades na comunicação verbal, pois a arte oferece caminhos alternativos para a expressão e a interação. Ao desenhar, pintar, cantar, dançar ou dramatizar, o sujeito comunica-se com o outro e com o mundo, atribuindo sentidos às suas vivências.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a valorização das múltiplas linguagens é fundamental para garantir o direito de todos à expressão e à participação. Além disso, o desenvolvimento comunicativo por meio da arte favorece o enriquecimento do repertório simbólico, a ampliação da linguagem e o fortalecimento da identidade.

Dessa forma, a arte não apenas complementa, mas potencializa os processos comunicativos, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a construção de práticas educativas mais sensíveis, acessíveis e inclusivas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS

O educador desempenha papel central e insubstituível na mediação das práticas artísticas no contexto da Educação Especial, sendo responsável por criar, organizar e intencionalizar experiências que favoreçam a participação ativa, a expressão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua atuação ultrapassa a mera condução de atividades, configurando-se como um processo complexo que envolve sensibilidade, escuta qualificada, conhecimento teórico e compromisso ético com a inclusão.

Nesse sentido, o professor deve reconhecer cada estudante como sujeito singular, portador de potencialidades, histórias, interesses e formas próprias de aprender e se expressar. Tal reconhecimento exige uma postura pedagógica que valorize a diversidade, rompendo com práticas homogeneizadoras e excludentes. A escuta sensível, nesse contexto, constitui-se como ferramenta fundamental, permitindo ao educador compreender as necessidades, emoções, desejos e modos de comunicação dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades na linguagem verbal.

A mediação pedagógica nas práticas artísticas requer planejamento intencional, pautado na organização de propostas acessíveis, diversificadas e significativas. Isso implica considerar diferentes linguagens artísticas — como artes visuais, música, dança e teatro — e selecionar materiais, recursos e estratégias que possibilitem a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições. A flexibilização das atividades, o uso de adaptações e a oferta de múltiplas formas de participação são elementos essenciais para garantir a inclusão efetiva.

Além disso, o educador deve promover um ambiente educativo acolhedor, seguro e estimulante, no qual os estudantes se sintam confiantes para experimentar, criar, errar e se expressar livremente. A construção desse ambiente envolve não apenas aspectos físicos, como a organização do espaço e dos materiais, mas também dimensões relacionais, como o estabelecimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo e a valorização das produções individuais e coletivas.
Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador como mediador das interações sociais. Ao incentivar o trabalho coletivo, a troca de experiências e a apreciação das produções artísticas, o professor contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, empatia e respeito às diferenças. Nesse processo, a arte torna-se um meio privilegiado de interação, favorecendo a construção de relações mais humanizadas e inclusivas.
Dessa forma, a atuação docente na mediação das práticas artísticas exige uma postura reflexiva e crítica, que considere constantemente os efeitos de suas intervenções no processo de aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um trabalho que demanda formação continuada, abertura para o novo e compromisso com a construção de uma educação que valorize a expressão, a criatividade e a diversidade como elementos constitutivos do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as artes desempenham um papel fundamental no contexto da Educação Especial, configurando-se como uma estratégia pedagógica potente para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes. Ao articular dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, as práticas artísticas possibilitam a construção de experiências educativas mais significativas, sensíveis e transformadoras.
Ao ampliar as formas de expressão e comunicação, a arte favorece a participação de estudantes que, muitas vezes, encontram barreiras nos modelos tradicionais de ensino, especialmente aqueles centrados na linguagem verbal e escrita. Nesse sentido, as linguagens artísticas constituem-se como caminhos alternativos e complementares para a aprendizagem, permitindo que os sujeitos manifestem suas ideias, sentimentos e vivências de maneira singular e autêntica.
Além disso, as práticas artísticas contribuem para a valorização das singularidades, o fortalecimento da autoestima e a construção da identidade dos estudantes. Ao reconhecer e legitimar diferentes formas de expressão, a escola promove um ambiente mais inclusivo, no qual todos os sujeitos se sentem pertencentes e respeitados. Tal perspectiva reforça a importância de uma educação que não apenas acolha as diferenças, mas que as compreenda como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo.
Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das artes na humanização das relações escolares. Ao favorecer o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da cooperação, as experiências artísticas contribuem para a construção de vínculos afetivos e para a promoção de um clima escolar mais acolhedor e democrático. Dessa forma, a arte não apenas potencializa a aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e socialmente participativos.
Diante disso, reafirma-se a importância de integrar as artes de maneira intencional, contínua e articulada às práticas pedagógicas na Educação Especial. Tal integração exige o compromisso dos educadores e das instituições com a construção de propostas inclusivas, que considerem a diversidade como princípio e promovam condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.
Por fim, destaca-se a necessidade de investimentos em formação docente, políticas públicas e recursos pedagógicos que fortaleçam a presença das artes no contexto educacional. Somente por meio de ações articuladas será possível consolidar uma educação inclusiva que, de fato, valorize as múltiplas formas de ser, aprender e se expressar, contribuindo para a formação integral e humanizadora dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política

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

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

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

LILIAN MÜLLER DA SILVA

RESUMO
Este artigo discute a importância da aprendizagem socioemocional no contexto da educação básica, destacando como práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais nos estudantes. A partir de autores como Freire (1996), Saviani (2013) e Goleman (2005), analisa-se a relação entre educação socioemocional, engajamento estudantil e formação integral, enfatizando estratégias pedagógicas, recursos didáticos e a necessidade de formação docente. Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional contribui significativamente para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e preparada para os desafios da vida em sociedade. Além disso, destaca-se que a aprendizagem socioemocional favorece o desenvolvimento da empatia, da autonomia e da capacidade de resolução de conflitos no ambiente escolar. Tais competências são fundamentais para a convivência harmoniosa e para o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos. O estudo também evidencia que práticas pedagógicas que integram aspectos emocionais ao processo de ensino contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico. Ressalta-se ainda a importância do papel do professor como mediador, capaz de criar um ambiente acolhedor e estimulante. A inclusão dessas práticas no currículo escolar possibilita uma educação mais humanizada. Dessa forma, a escola passa a atuar não apenas na transmissão de conteúdos, mas na formação integral do indivíduo. Por fim, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que incentivem a aplicação da educação socioemocional no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem socioemocional; Educação básica; Competências socioemocionais; Formação docente; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação básica tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Nesse cenário, torna-se cada vez mais necessário repensar o papel da escola e suas práticas pedagógicas, buscando uma formação que vá além da transmissão de conteúdos e contemple o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, a aprendizagem socioemocional ganha destaque como uma abordagem que valoriza não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais e sociais do processo educativo. Essa perspectiva considera que habilidades como empatia, autocontrole, responsabilidade, cooperação e tomada de decisão são fundamentais para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios da vida em sociedade.

A escola, como espaço de formação, precisa reconhecer que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas está diretamente relacionado às experiências, emoções e relações vividas pelos alunos. Dessa forma, promover o desenvolvimento socioemocional significa criar condições para que os estudantes compreendam suas emoções, saibam lidar com conflitos e desenvolvam relações mais saudáveis no ambiente escolar.

Além disso, a aprendizagem socioemocional contribui para o aumento do engajamento dos alunos nas atividades escolares, favorecendo um ambiente mais acolhedor, participativo e inclusivo. Quando os estudantes se sentem valorizados e compreendidos, tendem a demonstrar maior interesse pelo aprendizado e melhor desempenho acadêmico. Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor, que passa a atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao educador criar estratégias que estimulem a participação dos alunos, promovam o diálogo e favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no cotidiano escolar.

No entanto, a implementação dessa abordagem ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada dos professores, a adaptação das práticas pedagógicas e a integração dessas competências ao currículo esco-

lar. Muitas vezes, o foco excessivo em conteúdos tradicionais acaba limitando o desenvolvimento de outras habilidades igualmente importantes.
Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a importância da aprendizagem socioemocional na educação básica, considerando suas contribuições para a formação integral dos alunos. Essa abordagem possibilita uma educação mais humanizada, que valoriza o indivíduo em sua totalidade e promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.
Portanto, discutir a inserção da aprendizagem socioemocional no contexto escolar é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às necessidades da sociedade atual. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem socioemocional constitui um componente essencial da educação contemporânea, uma vez que reconhece que o desenvolvimento integral do estudante não se limita ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas envolve também a construção de competências emocionais, sociais e éticas. Essa perspectiva se baseia em uma abordagem holística da educação, na qual habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, tomada de decisão responsável e resiliência são tão importantes quanto o aprendizado cognitivo. Goleman (2005) argumenta que a inteligência emocional é determinante para o sucesso pessoal e profissional, sendo essencial que a escola contribua para o desenvolvimento dessas competências desde os primeiros anos da educação básica.
Freire (1996) reforça que a educação deve ser entendida como um processo de formação integral e libertador, no qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo de sua aprendizagem. A aprendizagem socioemocional, nesse contexto, promove não apenas a gestão das próprias emoções, mas também a capacidade de compreender e respeitar as emoções alheias, fomentando relações interpessoais saudáveis e colaborativas. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e acolhedor, no qual a diversidade é valorizada e os conflitos são tratados como oportunidades de aprendizado.
Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem socioemocional integra-se às práticas educativas por meio de metodologias que incentivam a reflexão, o diálogo, a colaboração e a resolução de problemas em grupo. Atividades como rodas de conversa, projetos interdisciplinares, jogos cooperativos e exercícios de autoconhecimento permitem que os estudantes experimentem, reflitam e desenvolvam habilidades socioemocionais de maneira prática e significativa. Moran (2015) destaca que a integração dessas práticas com o currículo escolar favorece a aprendizagem contextualizada e aplicada, contribuindo para que o estudante compreenda a relevância das competências socioemocionais em situações reais de convivência e tomada de decisão.
A aprendizagem socioemocional também está associada à promoção da saúde mental e ao bem-estar dos estudantes. Ao desenvolver habilidades como resiliência, autorregulação e empatia, os alunos tornam-se mais preparados para lidar com o estresse, a pressão acadêmica e os desafios da vida cotidiana. Isso não apenas melhora o desempenho escolar, mas também fortalece a autoestima, a confiança e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Além disso, o desenvolvimento socioemocional contribui para reduzir comportamentos agressivos, bullying e exclusão social, promovendo um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e harmonioso.
Outro aspecto relevante é a necessidade de articulação entre aprendizagem socioemocional e formação docente. Professores capacitados em competências socioemocionais são capazes de criar ambientes de aprendizagem positivos, mediar conflitos de forma construtiva e incentivar o desenvolvimento emocional dos alunos. A formação docente deve contemplar conhecimentos teóricos sobre inteligência emocional, estratégias pedagógicas adaptativas e práticas de avaliação socioemocional, garantindo que os educadores estejam preparados para integrar essas habilidades ao currículo de maneira consistente e significati-

va.
Em síntese, a aprendizagem socioemocional representa um componente essencial para a formação integral do estudante, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais da educação. Ao desenvolver habilidades como autoconsciência, empatia, autorregulação e colaboração, a escola prepara cidadãos capazes de agir de forma ética, responsável e colaborativa, fortalecendo a convivência democrática, o bem-estar individual e o sucesso acadêmico. Assim, a aprendizagem socioemocional se apresenta como estratégia fundamental para construir uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas forme indivíduos completos, preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.
O desenvolvimento socioemocional dos estudantes é influenciado por múltiplos fatores, sendo a escola e a família os principais ambientes de socialização e aprendizagem. A escola, além de seu papel acadêmico, atua como espaço de convivência democrática, no qual valores como empatia, respeito, colaboração e responsabilidade são vivenciados e aprendidos. Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um processo transformador, no qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo de forma crítica e ética. Nesse sentido, a aprendizagem socioemocional não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas é fortalecida por uma rede de apoio que envolve professores, colegas e familiares.
A atuação da escola na promoção de competências socioemocionais envolve a criação de um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo. A liderança escolar desempenha papel crucial, definindo diretrizes pedagógicas que priorizem o bem-estar emocional dos alunos, incentivando práticas de resolução de conflitos, mediação de relacionamentos e desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, o corpo docente deve ser capacitado para identificar sinais de dificuldades emocionais, promover diálogos reflexivos e criar estratégias adaptativas que atendam às necessidades individuais e coletivas. Saviani (2013) destaca que a escola inclusiva e humanizada contribui para a formação integral do aluno, articulando conhecimento acadêmico e competências socioemocionais de forma equilibrada.
O engajamento da família é igualmente essencial. Pais e responsáveis exercem influência direta sobre o comportamento, a autoestima e a capacidade de autorregulação dos estudantes. A comunicação constante entre escola e família possibilita o alinhamento de estratégias pedagógicas e socioemocionais, fortalecendo o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Atividades conjuntas, reuniões periódicas, workshops e programas de orientação familiar contribuem para que a aprendizagem socioemocional seja vivenciada de forma integrada, consolidando habilidades como empatia, cooperação, responsabilidade e resiliência.
Além disso, a interação entre escola e família permite que os estudantes percebam a aprendizagem socioemocional como parte da vida cotidiana, não apenas como conteúdo escolar. A integração de valores éticos, normas sociais e práticas reflexivas fortalece a consciência emocional e social, promovendo comportamento ético, respeito às diferenças e capacidade de tomada de decisão responsável. Goleman (2005) argumenta que competências socioemocionais são fundamentais para a adaptação e sucesso dos indivíduos em ambientes complexos e dinâmicos, reforçando a importância de uma abordagem integrada que envolva escola, família e comunidade.
O papel da comunidade escolar também merece destaque. Atividades extracurriculares, projetos sociais, programas de mentoria e voluntariado permitem que os alunos vivenciem situações reais de cooperação, liderança e empatia, ampliando a aplicação prática das habilidades socioemocionais. A construção de uma cultura escolar que valorize a convivência, o diálogo e o respeito mútuo fortalece o aprendizado socioemocional, criando uma base sólida para o desenvolvimento de cidadãos éticos, críticos e socialmente responsáveis.
Em síntese, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes é resultado da atuação articulada da escola, da família e da comunidade. A escola deve criar ambientes acolhedores e inclusivos, capacitar professores e promover práticas pedagógicas integradas, enquanto a família atua como parceira estratégica, reforçando valores, hábitos e habilidades

essenciais. Quando essa integração ocorre de forma consistente, a aprendizagem socioemocional se torna efetiva, contribuindo para o bem-estar, o engajamento acadêmico e a formação integral do estudante, preparando-o para enfrentar os desafios da vida pessoal, social e profissional de maneira ética, consciente e colaborativa.

A avaliação da aprendizagem socioemocional representa um componente essencial para garantir que as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional e social dos estudantes sejam eficazes. Diferente das avaliações tradicionais, centradas apenas em conteúdo acadêmico, a avaliação socioemocional busca compreender o progresso do aluno em competências como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, tomada de decisão responsável e resiliência. Goleman (2005) destaca que o desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para a formação de indivíduos capazes de interagir de forma ética, crítica e construtiva em sociedade, tornando a avaliação um instrumento indispensável para a aprendizagem significativa.

O monitoramento contínuo é a base da avaliação socioemocional. Professores e gestores devem observar comportamentos, registrar avanços e dificuldades, e identificar padrões que permitam intervenções pedagógicas direcionadas. Ferramentas como portfólios, diários reflexivos, registros de observação, autoavaliações e avaliações em grupo possibilitam acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma abrangente, considerando não apenas suas conquistas acadêmicas, mas também seu crescimento emocional e social. Moran (2015) enfatiza que essas práticas formativas contribuem para ajustes pedagógicos contínuos e promovem uma compreensão mais profunda das necessidades individuais de cada estudante.

O feedback desempenha papel central no processo de avaliação socioemocional. Ele deve ser construtivo, claro e orientador, permitindo que os alunos reconheçam suas competências, identifiquem áreas a serem desenvolvidas e construam estratégias para melhorar continuamente. Diferentemente do feedback punitivo ou classificatório, o feedback socioemocional fortalece a autoestima, incentiva o engajamento e promove a autorreflexão, elementos essenciais para a aprendizagem integral e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Além disso, a avaliação socioemocional deve ser integrada às práticas pedagógicas, promovendo conexão entre teoria e prática. Projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, dinâmicas de resolução de conflitos e atividades de autoconsciência são oportunidades de avaliação ao mesmo tempo em que desenvolvem competências socioemocionais. Essa abordagem contextualizada permite que os estudantes vivenciem situações reais de tomada de decisão, negociação e colaboração, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável à vida cotidiana.

A participação ativa dos estudantes no processo de avaliação também é fundamental. Incentivar a autoavaliação, a reflexão sobre atitudes, comportamentos e decisões, e a definição de metas pessoais fortalece a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo na aprendizagem socioemocional. A integração de professores, alunos e familiares nesse processo cria uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma contínua e colaborativa.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem socioemocional envolve monitoramento contínuo, feedback construtivo, integração pedagógica e participação ativa do aluno. Ela permite identificar avanços e necessidades individuais, promover ajustes pedagógicos e fortalecer a formação integral do estudante. Quando implementada de forma consistente, a avaliação socioemocional contribui para a construção de cidadãos éticos, conscientes, resilientes e socialmente competentes, capazes de enfrentar desafios pessoais, acadêmicos e sociais com responsabilidade, empatia e colaboração.

A implementação da aprendizagem socioemocional na educação básica enfrenta uma série de desafios complexos, que envolvem fatores pedagógicos, institucionais, culturais e sociais. Apesar do consenso sobre sua importância para a formação integral do estudante, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para integrar de forma consistente e eficaz essas práticas ao currículo, devido à falta de recursos, formação docente

insuficiente e resistência a mudanças culturais no ambiente escolar. Além disso, a pressão por resultados acadêmicos, avaliações padronizadas e cumprimento de metas curriculares muitas vezes limita o tempo e a atenção dedicados ao desenvolvimento socioemocional, criando um dilema entre desempenho acadêmico e habilidades emocionais.

Entre os desafios pedagógicos, destaca-se a necessidade de capacitação contínua dos professores, que devem dominar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também estratégias para trabalhar emoções, relações interpessoais e competências sociais. Saviani (2013) enfatiza que o professor precisa compreender a complexidade do desenvolvimento humano e adotar práticas pedagógicas adaptativas, reflexivas e contextualizadas, capazes de promover a aprendizagem integral. Isso inclui a habilidade de mediar conflitos, observar comportamentos, oferecer feedback construtivo e criar ambientes seguros, acolhedores e inclusivos, nos quais todos os estudantes possam se desenvolver plenamente.

Outro desafio relevante é a articulação entre escola e família. O desenvolvimento socioemocional é potencializado quando pais, responsáveis e comunidade escolar estão envolvidos de forma ativa e colaborativa. A comunicação constante entre escola e família permite alinhar expectativas, reforçar comportamentos positivos e integrar práticas educativas que valorizem o bem-estar emocional. Entretanto, diferenças culturais, sociais e econômicas podem dificultar essa integração, exigindo estratégias de mediação e programas de orientação que promovam compreensão, participação e engajamento de todos os envolvidos.

Apesar dos desafios, as perspectivas para a aprendizagem socioemocional são promissoras. Pesquisas indicam que estudantes que desenvolvem competências socioemocionais apresentam melhor desempenho acadêmico, maior engajamento, autoestima fortalecida, maior capacidade de resolução de problemas e habilidades sociais aprimoradas (GOLEMAN, 2005). Além disso, a aprendizagem socioemocional contribui para a redução de comportamentos agressivos, bullying e conflitos interpessoais, promovendo ambientes escolares mais seguros, inclusivos e colaborativos.

Os impactos da aprendizagem socioemocional vão além do ambiente escolar. Ao desenvolver habilidades como empatia, autoconsciência, resiliência e responsabilidade, os estudantes se tornam mais preparados para lidar com desafios da vida pessoal, social e profissional. Eles aprendem a tomar decisões éticas, a colaborar de maneira construtiva, a gerenciar conflitos e a se adaptar a situações adversas, competências essenciais para o século XXI. A aprendizagem socioemocional, portanto, não apenas fortalece o sucesso acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados, capazes de atuar de forma positiva na sociedade.

Além disso, a integração da tecnologia e de recursos pedagógicos inovadores oferece novas possibilidades para fortalecer a aprendizagem socioemocional. Plataformas digitais, aplicativos educativos, jogos cooperativos e simulações permitem experiências interativas e reflexivas, que conectam teoria e prática e ampliam a participação de todos os alunos. Esses recursos contribuem para personalizar a aprendizagem, atender diferentes estilos cognitivos e criar oportunidades significativas de desenvolvimento emocional e social, inclusive para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em síntese, a aprendizagem socioemocional na educação básica apresenta desafios significativos, mas também enormes oportunidades de transformação. Sua implementação exige capacitação docente, articulação escola-família, recursos pedagógicos adequados e compromisso institucional com a formação integral do estudante. Quando bem estruturada, ela promove impactos positivos no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e no desenvolvimento de competências para a vida, consolidando-se como um componente essencial para a construção de escolas inclusivas, democráticas e humanizadas, preparadas para formar cidadãos plenos, críticos e conscientes de seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem socioemocional na educação básica representa um componente fundamental para a formação integral dos estudantes, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Ao longo deste artigo, foi possível identificar

que o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, resiliência e tomada de decisão responsável, contribui significativamente para o engajamento acadêmico, o bem-estar individual e a construção de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

A implementação dessas práticas exige estratégias pedagógicas diversificadas, articulação entre escola e família, formação docente contínua e utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a aprendizagem prática e reflexiva. Além disso, a avaliação socioemocional, realizada de forma contínua e formativa, possibilita monitorar o progresso dos alunos, oferecer feedbacks construtivos e orientar intervenções pedagógicas, garantindo que cada estudante tenha oportunidades equitativas de desenvolvimento integral.

Apesar dos desafios, como resistência cultural, falta de recursos e exigências curriculares tradicionais, os impactos positivos da aprendizagem socioemocional são amplos. Estudantes que desenvolvem essas competências apresentam maior autonomia, autoestima fortalecida, capacidade de resolução de conflitos, habilidades sociais aprimoradas e melhor desempenho acadêmico. A aprendizagem socioemocional, portanto, não apenas prepara o estudante para os desafios da vida, mas também fortalece o papel da escola como espaço democrático, inclusivo, humanizado e transformador.

Em síntese, promover a aprendizagem socioemocional é investir na formação de indivíduos completos, capazes de agir de forma ética, colaborativa e responsável, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária. A integração consistente de estratégias pedagógicas, avaliação formativa e articulação escola-família garante que a educação cumpra seu papel de desenvolvimento integral, preparando cidadãos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos de maneira equilibrada e consciente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefi-i ne o Que é Ser Inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Socioemocional – Diretrizes e Programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

GONÇALVES, Maria Helena; FIGUEIREDO, Carla. Metodologias Ativas: Práticas Educacionais Inovadoras. São Paulo: Moderna, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR

LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

RESUMO
A Educação Inclusiva constitui um dos pilares contemporâneos das políticas educacionais, fundamentada no direito à igualdade de oportunidades e no reconhecimento da diversidade humana. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular apresenta desafios pedagógicos, institucionais e sociais que demandam abordagens interdisciplinares. O presente artigo discute os principais obstáculos enfrentados pelas escolas, como a formação docente insuficiente, barreiras atitudinais, limitações estruturais e dificuldades na adaptação curricular. Em contrapartida, analisa as possibilidades e benefícios da inclusão, destacando práticas pedagógicas inclusivas, estratégias de mediação, o papel do atendimento educacional especializado e a relevância do ambiente escolar na promoção do desenvolvimento acadêmico e social. Conclui-se que a efetividade da inclusão depende de ações sistêmicas, formação continuada e compromisso institucional, visando não apenas o acesso, mas a participação plena e significativa do estudante com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Ensino Regular; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva emerge como uma resposta ética, social e pedagógica à necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos espaços escolares. Mais do que uma diretriz normativa, a inclusão representa uma transformação paradigmática na concepção de ensino, aprendizagem e convivência, deslocando o foco da homogeneização para o respeito às singularidades. Nesse cenário, a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular amplia o debate sobre práticas educacionais, acessibilidade pedagógica e equidade.

O TEA caracteriza-se por particularidades no desenvolvimento da comunicação, interação social e padrões comportamentais, o que historicamente levou à marginalização educacional desses estudantes. Contudo, avanços legislativos e teóricos reforçam o entendimento de que a escola regular deve constituir um espaço legítimo de aprendizagem para todos. Ainda assim, a concretização desse princípio enfrenta.

DESENVOLVIMENTO

O debate acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular exige, inicialmente, a compreensão de que a Educação Inclusiva não se limita à inserção física do estudante no espaço escolar, mas pressupõe transformações estruturais, pedagógicas e culturais. A escola inclusiva, sob essa perspectiva, rompe com modelos tradicionais de ensino padronizado e passa a reconhecer que os processos de aprendizagem são intrinsecamente heterogêneos. A presença do aluno com TEA, portanto, não representa uma exceção a ser acomodada, mas uma manifestação legítima da diversidade humana que interpela o sistema educacional a rever práticas, concepções e metodologias.

Entre os principais desafios observados no cotidiano escolar, destaca-se a formação docente. Muitos professores relatam insegurança ao lidar com estudantes com TEA, frequentemente associada à ausência de preparo específico durante a formação inicial. Essa lacuna formativa gera dificuldades na identificação das necessidades educacionais, na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas e na gestão das dinâmicas de sala de aula. A deficiência na formação não se restringe ao domínio técnico sobre o transtorno, mas envolve também aspectos atitudinais, como a construção de uma postura pedagógica flexível, empática e comprometida com o princípio da equidade. Assim, a formação continuada assume papel central, não apenas como atualização de conhecimentos, mas como espaço reflexivo sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Outro obstáculo recorrente refere-se às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. A inclusão, embora respaldada por normativas legais e

discursos institucionais, ainda enfrenta resistências implícitas, manifestadas em expectativas reduzidas sobre o desempenho do aluno com TEA, interpretações equivocadas de comportamentos e dificuldades na promoção de interações sociais significativas. Essas barreiras, muitas vezes invisíveis, produzem efeitos concretos na trajetória educacional do estudante, podendo resultar em isolamento, estigmatização ou subutilização de suas potencialidades. A construção de uma cultura escolar inclusiva demanda, portanto, a superação de concepções deficitárias e a valorização das capacidades individuais, reconhecendo que as diferenças não constituem impedimentos, mas elementos constitutivos do processo educativo.

No plano pedagógico, a adaptação curricular surge como tema central. A rigidez dos currículos tradicionais frequentemente colide com a necessidade de flexibilização requerida pela diversidade cognitiva e comportamental dos alunos com TEA. Tal flexibilização não implica simplificação indiscriminada dos conteúdos, mas reorganização das práticas didáticas, diversificação de recursos e adoção de estratégias que favoreçam a participação ativa do estudante. A utilização de suportes visuais, rotinas estruturadas, mediação individualizada e metodologias diferenciadas revela-se particularmente relevante. Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva desloca o foco da padronização para a personalização, reconhecendo que diferentes percursos podem conduzir à aprendizagem.

As limitações estruturais e institucionais também compõem o conjunto de desafios. A insuficiência de recursos materiais, a ausência de profissionais de apoio, a sobrecarga docente e a fragilidade na articulação entre os serviços educacionais e terapêuticos impactam diretamente a efetividade das ações inclusivas. A inclusão escolar, nesse contexto, não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, sob pena de responsabilização individual indevida. Trata-se de um compromisso sistêmico que envolve gestão escolar, políticas públicas, investimento em acessibilidade e fortalecimento de redes de apoio. A escola inclusiva requer condições objetivas para que as práticas pedagógicas possam ser implementadas de forma consistente e sustentável.

Paralelamente aos desafios, emergem possibilidades significativas. A convivência em ambientes inclusivos favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico do aluno com TEA, mas também sua socialização, autonomia e construção de vínculos. A interação com pares diversos amplia repertórios comunicativos, estimula habilidades socioemocionais e contribui para a redução de preconceitos. Do ponto de vista coletivo, a inclusão promove transformações na própria comunidade escolar, incentivando práticas pedagógicas mais criativas, colaborativas e sensíveis às diferenças. Assim, a inclusão deixa de ser concebida como um ônus institucional e passa a ser compreendida como oportunidade de enriquecimento mútuo.

Ademais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha função estratégica na consolidação da inclusão. Ao oferecer suporte complementar e articulado ao ensino regular, o AEE contribui para a identificação de barreiras, elaboração de estratégias e desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis. Sua atuação, contudo, não deve ser interpretada como substitutiva, mas integrada ao projeto pedagógico da escola. A efetividade da inclusão depende, em grande medida, da cooperação entre professores, especialistas, família e demais atores envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, a inclusão de alunos com TEA no ensino regular revela-se um campo complexo, permeado por tensões, desafios e potencialidades. A sua concretização exige deslocamentos conceituais, investimento em formação, revisão de práticas e compromisso institucional contínuo. Longe de constituir uma tarefa simples, a inclusão configura-se como um processo em construção, cuja qualidade depende da capacidade da escola em reconhecer, acolher e responder à diversidade de maneira ética, crítica e transformadora.

A compreensão da Educação Inclusiva como princípio estruturante da escola contemporânea implica reconhecer que a diversidade não é um elemento periférico, mas constitutivo do ambiente educacional. Nessa perspectiva, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular demanda uma reorganização que transcende

ajustes pontuais, exigindo mudanças na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. A escola inclusiva não se define apenas pela matrícula do estudante, mas pela criação de condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento, o que envolve a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e ação docente. Um aspecto central dessa discussão reside na necessidade de ressignificação das concepções de normalidade historicamente cristalizadas na educação. Modelos tradicionais, pautados na homogeneização e na padronização dos processos de ensino, tendem a marginalizar sujeitos cujas formas de aprender e interagir não se alinham às expectativas hegemônicas. O aluno com TEA, ao apresentar modos singulares de comunicação, comportamento e processamento cognitivo, desafia tais paradigmas, tornando evidente a insuficiência de práticas pedagógicas rígidas. Assim, a inclusão não se limita à adaptação do estudante à escola, mas exige que a própria escola se transforme para acolher múltiplas formas de existência e aprendizagem.

Nesse contexto, a flexibilização curricular emerge como elemento indispensável. A ideia de currículo, compreendida não apenas como conjunto de conteúdos, mas como percurso formativo, deve ser pensada à luz da diversidade dos estudantes. Para alunos com TEA, estratégias pedagógicas que integrem recursos visuais, organização previsível das rotinas, mediação intencional e variação metodológica revelam-se particularmente relevantes. Tal flexibilização, longe de representar perda de rigor acadêmico, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, permitindo que diferentes perfis de aprendizagem sejam contemplados. A prática inclusiva, portanto, desloca o foco do ensino uniforme para a construção de experiências educacionais responsivas.

Outro ponto relevante refere-se à dimensão relacional da inclusão. A escola constitui, além de espaço de instrução formal, um ambiente de socialização, no qual se constroem vínculos, identidades e repertórios de convivência. Para o estudante com TEA, frequentemente marcado por desafios na interação social, o ambiente escolar pode representar tanto um espaço de desenvolvimento quanto de exclusão simbólica, dependendo das atitudes e mediações presentes. A promoção de interações significativas requer ações pedagógicas deliberadas, que favoreçam a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de acolhimento. Nesse sentido, o papel dos educadores ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de contextos que estimulem a participação social e o reconhecimento mútuo.

A formação docente, novamente, destaca-se como eixo estruturante. A atuação em contextos inclusivos exige não apenas conhecimento técnico sobre o TEA, mas competências pedagógicas amplas, sensibilidade ética e capacidade de reflexão crítica. A formação continuada, nesse cenário, deve ser concebida como processo permanente, voltado ao aprimoramento das práticas e à problematização de concepções. A inclusão efetiva não se sustenta em prescrições genéricas ou soluções padronizadas, mas na construção coletiva de estratégias contextualizadas, capazes de responder às especificidades dos estudantes e das realidades escolares.

No plano institucional, a consolidação da Educação Inclusiva demanda compromisso da gestão escolar. A criação de ambientes acessíveis, o investimento em recursos pedagógicos, a articulação entre professores e profissionais de apoio, bem como o fortalecimento do diálogo com as famílias, constituem elementos fundamentais. A inclusão, enquanto projeto coletivo, requer coordenação, planejamento e sustentação administrativa. A ausência dessas condições tende a fragilizar iniciativas pedagógicas, gerando sobrecarga docente e comprometendo a qualidade das experiências educacionais oferecidas aos alunos com TEA.

Paralelamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel estratégico na mediação das práticas inclusivas. Ao atuar de forma complementar e integrada ao ensino regular, o AEE contribui para a identificação de barreiras, elaboração de adaptações e desenvolvimento de recursos de acessibilidade. Sua função, contudo, não deve ser interpretada como substitutiva ou segregadora, mas articuladora, favorecendo a construção de respostas pedagógicas mais eficazes. A cooperação entre professores da sala comum e profissionais especializados constitui, assim, um dos

pilares da inclusão bem-sucedida.
Importa ainda considerar que a Educação Inclusiva produz efeitos que extrapolam o estudante com TEA. A convivência em contextos diversos favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais em todos os alunos, ampliando a empatia, a tolerância e o respeito às diferenças. A inclusão, portanto, não beneficia apenas um grupo específico, mas enriquece o ambiente escolar como um todo, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e socialmente sensíveis. Sob essa ótica, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser reconhecida como elemento formativo.
Dessa forma, a Educação Inclusiva, ao incorporar a presença de alunos com TEA no ensino regular, revela-se um campo de desafios e possibilidades interdependentes. A sua efetividade depende de transformações estruturais, investimento em formação, revisão de práticas pedagógicas e construção de uma cultura institucional comprometida com o direito à aprendizagem. Trata-se de um processo contínuo, que exige reflexão, diálogo e engajamento coletivo, reafirmando a escola como espaço legítimo de diversidade, participação e desenvolvimento humano.
A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular constitui uma das questões mais desafiadoras e, simultaneamente, mais relevantes no campo da Educação Inclusiva. Tal processo envolve não apenas a garantia formal de acesso à escola, mas a criação de condições pedagógicas, sociais e institucionais que assegurem a participação efetiva e o desenvolvimento integral do estudante. A complexidade do tema decorre da necessidade de articular diferentes dimensões — didáticas, estruturais, atitudinais e relacionais — em um cenário educacional historicamente orientado por modelos homogêneos de ensino.
Entre os desafios mais recorrentes, destaca-se a preparação das instituições escolares para lidar com a diversidade de perfis presentes no espectro autista. A heterogeneidade característica do TEA impõe à escola a necessidade de abandonar práticas generalizantes e adotar abordagens individualizadas. Cada estudante apresenta modos singulares de interação, comunicação e aprendizagem, o que demanda flexibilidade pedagógica e capacidade de adaptação contínua. A ausência dessa compreensão frequentemente resulta em intervenções inadequadas, expectativas distorcidas e dificuldades na construção de experiências educacionais significativas.
A formação docente figura, novamente, como elemento central nesse debate. A inclusão efetiva requer que o professor desenvolva competências que ultrapassem o domínio de conteúdos curriculares, abrangendo estratégias de mediação, manejo de comportamentos, adaptação de recursos e promoção de interações sociais. A insuficiência de formação específica tende a gerar insegurança, sobrecarga e, em alguns casos, resistência à inclusão. Nesse contexto, a formação continuada revela-se indispensável, não apenas como atualização técnica, mas como espaço de reflexão crítica sobre concepções de aprendizagem, diversidade e prática pedagógica.
No plano pedagógico, a flexibilização curricular apresenta-se como uma das principais possibilidades de viabilização da inclusão. A rigidez dos currículos tradicionais frequentemente se mostra incompatível com a diversidade cognitiva e comportamental dos estudantes com TEA. A adoção de estratégias diferenciadas, recursos visuais, rotinas estruturadas e metodologias diversificadas amplia as condições de acesso ao conhecimento. Importa ressaltar que flexibilizar não implica reduzir a complexidade dos conteúdos, mas reorganizar percursos e práticas de modo a garantir a participação e o engajamento do estudante.
As barreiras atitudinais também representam obstáculo significativo. Concepções estigmatizantes, expectativas reduzidas e interpretações equivocadas sobre o comportamento do aluno com TEA podem comprometer sua trajetória escolar. A construção de uma cultura inclusiva exige mudanças que transcendem aspectos técnicos, envolvendo a promoção de valores como empatia, respeito às diferenças e reconhecimento das potencialidades individuais. A inclusão, nesse sentido, não é apenas um procedimento pedagógico, mas um compromisso ético e institucional.
Por outro lado, as possibilidades associadas à inclusão são amplas e socialmente

relevantes. A convivência em ambientes educacionais diversos favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do estudante com TEA, além de contribuir para a formação de uma comunidade escolar mais sensível à diversidade. A interação com pares, quando adequadamente mediada, amplia repertórios comunicativos, estimula habilidades sociais e fortalece vínculos. Do ponto de vista coletivo, a inclusão promove transformações nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas escolares, incentivando abordagens mais colaborativas e inovadoras.

O Atendimento Educacional Especializado, nesse cenário, constitui suporte fundamental. Sua atuação complementar e articulada ao ensino regular contribui para a identificação de barreiras, elaboração de adaptações e desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis. A cooperação entre professores, profissionais especializados e famílias fortalece o processo inclusivo, ampliando as condições de permanência e aprendizagem do estudante.

Dessa forma, os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com TEA no ensino regular revelam-se indissociáveis. A superação das dificuldades depende de ações sistêmicas, investimento em formação, flexibilização pedagógica e construção de uma cultura institucional comprometida com o direito à aprendizagem. A inclusão, longe de constituir um ideal abstrato, representa um processo contínuo de transformação, no qual a escola é convocada a reconhecer e valorizar a diversidade como elemento constitutivo da experiência educacional.

A discussão sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular demanda uma análise aprofundada dos desafios pedagógicos que emergem no cotidiano escolar. A sala de aula, enquanto espaço dinâmico e heterogêneo, exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade para lidar com diferentes estilos de aprendizagem, ritmos cognitivos e formas de interação. No caso dos estudantes com TEA, tais demandas tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que características relacionadas à comunicação, organização comportamental e processamento sensorial podem impactar diretamente a experiência educacional.

Um dos principais desafios reside na construção de práticas didáticas que favoreçam a previsibilidade e a estruturação, elementos frequentemente necessários para o engajamento do aluno com TEA. Ambientes desorganizados, instruções ambíguas ou mudanças abruptas na rotina podem gerar desconforto, ansiedade e dificuldades de participação. Nesse sentido, estratégias como a organização visual das atividades, a explicitação de expectativas e a manutenção de rotinas consistentes revelam-se particularmente eficazes. Tais recursos não beneficiam exclusivamente o estudante com TEA, mas contribuem para a clareza pedagógica e o gerenciamento da turma como um todo.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação da comunicação. Muitos alunos dentro do espectro apresentam formas específicas de compreensão e expressão da linguagem, o que demanda adaptações nas interações pedagógicas. O uso de suportes visuais, instruções objetivas e reforços contextuais pode ampliar significativamente a compreensão das tarefas e das dinâmicas escolares. A comunicação pedagógica, nesse cenário, deixa de ser um elemento meramente instrumental e passa a constituir uma dimensão estruturante da inclusão, influenciando diretamente a participação e o desempenho acadêmico do estudante.

O manejo dos comportamentos também configura um campo de desafios frequentes. Condutas consideradas inadequadas ou disruptivas, quando analisadas sob uma perspectiva inclusiva, frequentemente revelam-se formas de expressão de desconforto, sobrecarga sensorial ou dificuldades comunicacionais. A resposta pedagógica, portanto, não deve assumir caráter punitivo, mas investigativo e mediador. Estratégias baseadas na compreensão funcional do comportamento, na antecipação de situações estressoras e na oferta de alternativas de regulação emocional mostram-se mais coerentes com os princípios da Educação Inclusiva.

A diferenciação pedagógica surge, nesse contexto, como possibilidade indispensável. Reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras distintas implica diversificar metodologias, recursos e formas de avaliação. Para o aluno com TEA,

a segmentação de tarefas, a adaptação de materiais e o uso de múltiplos canais de ensino podem favorecer a construção do conhecimento. A flexibilização das práticas não representa perda de qualidade ou rigor acadêmico, mas ampliação das oportunidades de aprendizagem, permitindo que diferentes perfis cognitivos sejam contemplados.

Importa ainda destacar o papel da colaboração entre profissionais. A inclusão efetiva raramente é resultado de ações isoladas, dependendo da articulação entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e especialistas. A troca de informações, o planejamento conjunto e a construção coletiva de estratégias fortalecem o processo inclusivo, reduzindo a sobrecarga docente e ampliando a eficácia das intervenções. A escola inclusiva, sob essa perspectiva, configura-se como espaço de cooperação institucional, no qual a diversidade é enfrentada de maneira compartilhada.

Além disso, o investimento em práticas preventivas assume relevância significativa. Antecipar barreiras, estruturar ambientes e planejar intervenções reduz a probabilidade de situações de conflito ou exclusão. A perspectiva preventiva desloca o foco da reação para a organização pedagógica intencional, favorecendo experiências mais estáveis e acessíveis. Tal abordagem revela-se particularmente pertinente no trabalho com alunos com TEA, cujas respostas ao ambiente podem ser intensamente influenciadas por variáveis contextuais.

Dessa forma, os desafios pedagógicos presentes na inclusão de estudantes com TEA não devem ser compreendidos como impedimentos intransponíveis, mas como elementos que demandam reflexão, adaptação e inovação. A adoção de estratégias estruturadas, comunicação acessível, manejo compreensivo dos comportamentos e práticas diferenciadas amplia as possibilidades de participação e aprendizagem. A inclusão, nesse sentido, afirma-se como processo pedagógico em constante construção, sustentado pela capacidade da escola de reconhecer e responder à diversidade de maneira ética e responsiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular representa um dos mais relevantes desafios contemporâneos da Educação Inclusiva, exigindo transformações que ultrapassam a dimensão normativa e alcançam o âmbito pedagógico, institucional e cultural. Ao longo da análise, evidenciou-se que a efetividade da inclusão não se restringe ao acesso formal à escola, mas depende da construção de condições que assegurem participação significativa, desenvolvimento acadêmico e integração social. Tal processo requer o reconhecimento da diversidade como elemento estruturante do ambiente educacional, rompendo com modelos homogêneos de ensino que historicamente marginalizaram sujeitos cujas formas de aprender e interagir divergem dos padrões tradicionais.

Os desafios identificados — notadamente a formação docente, a flexibilização curricular, as barreiras atitudinais e as limitações estruturais — revelam que a inclusão constitui uma tarefa complexa e sistêmica. A insuficiência de preparo específico, associada à rigidez de práticas pedagógicas e à escassez de recursos institucionais, pode comprometer a qualidade das experiências escolares oferecidas aos estudantes com TEA. Nesse contexto, torna-se imprescindível a promoção de políticas de formação continuada, o fortalecimento de redes de apoio e o investimento em práticas pedagógicas responsivas, capazes de contemplar diferentes perfis de aprendizagem.

Paralelamente, as possibilidades associadas à inclusão demonstram que ambientes educacionais diversificados favorecem não apenas o desenvolvimento do aluno com TEA, mas a construção de uma cultura escolar mais ética, empática e colaborativa. A convivência com a diversidade amplia repertórios sociais, promove o respeito às diferenças e contribui para a formação integral de todos os estudantes. A inclusão, portanto, não deve ser concebida como concessão ou adaptação excepcional, mas como princípio orientador de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

Conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva depende de um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo educadores, gestores, famílias e políticas públicas. A escola inclusiva não se constitui por medidas isoladas, mas por

um processo permanente de reflexão, adaptação e transformação. Reconhecer e valorizar as singularidades dos estudantes com TEA representa não apenas uma exigência pedagógica, mas um imperativo ético, reafirmando o direito à aprendizagem e à participação plena como fundamentos de uma educação verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Brasília: Presidência da República, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo, linguagem e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 2011.

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

A NECESSIDADE DA LEI 10.639/03 CULTURA E HISTÓRIA NEGRA E AFRICANA EM SALA DE AULA

MANOEL VITORINO DA CONCEICAO

RESUMO
A educação brasileira, em todos os âmbitos, sabe da existência da lei 10.639, de sua importância e de seu poder de mudanças e transformações numa sociedade, a séculos, tão desigual. Porém, tratar deste tema, aprofundar reflexões e gerar mudanças, na prática, dentro da sala de aula, no Projeto Político Pedagógico, nos planejamentos e nos conteúdos disciplinares, é um desafio aos educadores que acreditam e aceitam a lei. Dentro da escola há uma grande resistência para a lei surtir seu efeito prático por parte daqueles que não acreditam na necessidade de políticas públicas voltadas, especificamente para a população afrodescendente, a valorização de sua cultura e história, como um meio de estimular a política da igualdade inter-racial nesse país. Hoje, com mais de dez anos após sua promulgação a Lei 10639/03 com todo esse tempo de sanção, ainda é uma legislação que tem dificuldades para se efetivar no cotidiano das aulas em geral. Mesmo com toda a luta dos movimentos negros, dos professores negros e não negros, do MEC, dos projetos, dentro das escolas essa lei ainda não conseguiu conquistar um espaço de destaque na prática pedagógica e no trato das relações inter-raciais. Há uma lacuna imensa entre o que diz a lei e aquilo que se está de fato na proposição dessa lei. Sabe-se da sua existência, já se ouviu falar, leu-se algo, mas a praticidade na sala de aula, no Projeto Político Pedagógico, nos planejamentos e nos conteúdos disciplinares, ainda é muito pequena ou quase nula. É preciso dar à população afrodescendente as condições de valorização de sua cultura e história, como meio de estimular a política da igualdade inter-racial nesse país. Há questionamentos frequentes de docentes sobre os motivos que levaram a promulgação dessa lei, o porquê de uma lei de valorização dos negros e seus descendentes. Dentro desses questionamentos, existem os discursos dos desconhecedores que essa lei foi e é uma árdua luta do Movimento Negro organizado politicamente dentro dos princípios democráticos, que vem ao longo da história do Brasil buscando meios de fazer o negro ser ouvido e visto como igual na sociedade. A lei 10.639/03 é uma norma que atende a negros e não-negros, pois ao valorizar a cultura do "outro", reconhece a riqueza da diversidade, quando pensamos que um povo se forma na conjunção de várias etnias que o formam o país. Existe no Brasil um discurso de que somos e temos uma democracia racial sendo, assim, não necessitamos de uma lei que valorize uma determinada raça ou etnia, pois dentro do princípio da democracia racial, em nosso país, somos todos iguais e com condições semelhantes de oportunidades, sejam elas políticas, sociais ou econômicas. Isso é uma falca verdade. Nos três grupos de raças existentes nos pilares da sociedade brasileira, que são o branco, o negro e o indígena, notamos na prática cotidiana, na disputa das relações de força política, social e econômica, onde as diferenças entre elas ficam evidentes de forma exorbitante. Pode não haver um racismo declarado no Brasil, mas ele existe. O nosso país está longe de ser uma democracia racial, principalmente porque negros e população indígena estão fora do que a sociedade brasileira tem de melhor para oferecer aos seus cidadãos. Observamos estas diferenças em muitos lugares e em diferentes ocasiões. Sabemos que a lei pode vir a servir no combate ao racismo, dentro da escola e consequentemente, com reflexo fora dela também. Todos que trabalham em qualquer unidade escolar precisam ter a certeza da necessidade e possibilidade de eliminar o racismo das práticas cotidianas brasileiras. Assim, não devemos medir esforços para colocar em prática a determinação da lei e cobrar para que ela seja de fato cumprida e tenha efeito já no século XXI, para podermos de fato acreditar numa sociedade aonde as diferenças sejam as mínimas possíveis. No universo do ensino fundamental e médio encontramos várias temáticas que vão além do conteúdo obrigatório do currículo escolar que abrange o trabalho da professora ou do professor em sala de aula. São temas transversais pedagógicos que enriquece o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos, como:

gênero, família, sexualidade, política, meio ambiente e tantos outros. Esses temas são muito importantes e devem ser discutidos e trabalhados em sala de aula, mas temos um que é importantíssimo, principalmente nas escolas de periferia, que é a Questão Étnico-Racial/ Educacional. Na última década essa temática ganhou espaço e força e um dos principais motivos que fez com que isso ocorresse foi à publicação no diário oficial da União a Lei Federal 10.639/03. Mas só a promulgação dessa norma federal não basta, pois ainda temos a instituição escolar como centro de formação de estereótipos pré-conceituais e discriminações raciais, principalmente contra o negro e a população indígena. Isso se deve devido ao fato de a escola refletir o que a sociedade pensa e prática. O propósito de artigo é apresentar parte da motivação e do histórico que levou a elaboração e a sansão presidencial, como também demonstrar a importância da Promulgação da Lei 10.639/03 (1) e os desdobramentos que "ela" proporcionou ao longo desses 14 anos da sua existência. A lei que nós estamos tratando aqui é a segunda norma federativa que trata da questão racial no país (2). Portanto, tem um alto grau de importância porque trata de dois pontos essenciais na sociedade brasileira; a questão de raça e a questão educacional, o que delibera pela força da lei a introdução da História e Cultura Africana e do Negro Brasileiro nos currículos escolares em todos os níveis educacionais, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, e estabelece no calendário escolar com dia 20 de novembro com dia da "Consciência Negra". Para desenvolver esse artigo irei trabalhar analisando e refletindo textos apresentados por livros, teses e artigos que abrange essa temática dessas literaturas racial e educacional. Ao final manifestareis a concepção criada a partir dessa pesquisa aprofundada dessa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Educação das Relações Étnico-Raciais. Prática Pedagógica. Movimento Negro.

INTRODUÇÃO

Hoje, vivemos num mundo moderno, antenado com as tecnologias avançadas, as pessoas conectadas ao mundo global através da internet, super computadores de última geração que cabem na palma da mão, muitas informações sendo compartilhadas instantaneamente, imagens com altas definições, e tantas outras coisas novas. Mas são sempre coisas materiais, geralmente de consumo. Nas relações humanas, esse mundo moderno do século XXI ainda é pequeno comparado com tanta tecnologia de última geração. Mas, mesmo assim, nas últimas décadas surgiram novas ideias, pensamentos, comportamentos e atitudes. Já estamos falando a alguns anos de um novo conceito de relacionamento entre os seres humanos, conceito que ficou conhecido como a diversidade, que vem ganhando cada vez mais espaço e vai além do que uma questão de simpatia que pessoas sentem por essa temática. A diversidade quebra as barreiras, supera as intolerâncias, as manifestações racistas, as atitudes de homofobias e de xenofobias e de outras formas que tratam as pessoas com discriminação, preconceitos ou segregam os direitos essências a vida do outro.

Esses tipos de atitudes já não são aceitas pelas maiorias das pessoas na maior parte do mundo. Porém, sabemos que estes tipos de manifestações ainda não foram totalmente eliminados das sociedades. Mesmo assim, a diversidade é provavelmente a nova ferramenta para modernizar as relações humanas, buscando o respeito, a tolerância, a sapiência, a aceitação das diferenças, a pluralidade e a harmonia para superar e vencer as manifestações antigas. A lei Federal 10.639/03 vem nesse sentido ao se referirmos à escola como sendo um espaço de relações humanas aonde pessoas de raças e etnias diferentes precisam conviver, a lei propõem que haja o ensino da história e a cultura da negra e africana para promover a diminuição das práticas preconceituosas e discriminatórias raciais contra o segmento negro da população dentro e fora da do ambiente escolar. A norma federal é um mecanismo legal para estabelecer como meta educacional uma das formas da diversidade.

Desde o fim da do sistema de escravidão da população negra e até os dias de hoje, a sociedade brasileira sempre manifestou o seu racismo contra esse segmento e, a mulher negra foi e ainda é a que mais sofre as maiores atrocidades racista. Durante o período da escravidão o racismo era camuflado pelo sistema escravocrata, aonde na maior parte

desse período somente o povo negro era escravo. Após o fim do cativeiro o racismo contra os ex-escravos se manifestou através das condições que eles foram deixados, ou seja, não tinham escolaridade e nem direito ao acesso a escola, ficaram sem emprego, sem terras próprias para trabalhar, ou seja, essa população acabou sendo segregada de quase todos os direitos. Sem escolarização os negros não tinham como competir no mercado de trabalho com os imigrantes brancos que em geral eram trabalhadores com profissões e letrados. Os proclamadores da República não se deram ao trabalho de buscar a equidade social-racial, apenas tomaram o poder político e econômico do país e deixaram essa massa de despossuídos que se virassem por sua conta. Portanto, os negros que eram os braços de trabalho da nação passaram a ser um grupo de indigentes, jogados para fora do campo e vivendo nas margens das cidades e da sociedade. O único capital que tinha que era a sua força de trabalho não valia mais nada para o sistema capitalista brasileiro. Como disse Florestan Fernandes "foram deixados à própria sorte". (FERNANDES,1978)

Logo essa população de excluídos da sociedade percebeu que os meio que permitiria a eles se tornarem igual aos brancos seria através do ensino formal, A busca pela educação formal era a saída para fugirem da miséria absoluta e da extrema pobreza e dar acesso a direitos até então negados. O que os negros logo perceberam ao buscar o ensino oficial era que o sistema educacional também estava enraizado no preconceito e discriminação racial. A base de formação e de educação brasileira está nos valores eurocentrista, no embranquecimento cultural e na desqualificação do continente africano e a inferioridade racial dos negros. (SANTOS,2005; p.22)

Na educação brasileira sempre existiu manifestações racistas contra a população negra, a escola acaba por reproduzir como a sociedade pensa e age. Durante todo o século XX, o sistema educacional brasileiro se baseou numa formação aonde os brancos têm a hegemonia e a supremacia de todos os setores e segundo esse sistema de ensino eles são predominantemente os construtores da nação e da história nacional. Temos como exemplos os feriados históricos que sempre se referem a personagens brancos. Esse é só um pequeno, mas, importante exemplo de como a memória histórica do branco é positiva enquanto que o negro não aparece da mesma forma, isso não edifica uma forma de elevar a alta estima do segmento negro da população.

A escola tem vários mecanismos que reforça o racismo, entre eles está principalmente o livro didático de história que apresenta uma literatura que caracteriza o negro como subserviente da escravidão, manso e dócil. Além do que geralmente nesses livros o negro só aparece na história do Brasil na época da escravidão, já transformado em escravo e desaparece dos livros didáticos no final dessa. Exemplos citados acima são alguns motivos do porque a lei federal 10.639 foi sancionada no começo do século XXI, para combater as práticas racistas e criar uma possibilidade de mudança no espaço escolar, promovendo uma nova forma de educar com diretriz da diversidade racial, cultural, gênero, credo e outras formas de manifestações humanas. Vamos estudar como a lei é objetiva e entender o seu texto, que basicamente trata-se de três artigos e dois incisos e como o trabalho do Conselho Nacional de Educação ao publicar a Homologação do Parecer da Resolução nº1, de junho de 2004 (CNE/CP 003/2004) colaborou para que a lei se tornasse mais eficaz e desse amparo o desenvolvimento de trabalhos relacionado essa temática racial.

O PORQUE DA LEI

A criação da lei 10.639/03 tem vários objetivos ligados à questão racial, entre eles está à transformação da unidade escolar num espaço de convivência racial harmoniosa para todos os alunos, independente de que etnia ou raça seja. Um lugar onde o ensino seja voltado para que todos se sintam pertencente ao espaço educacional que frequenta e membro importante daquela casa que os educam, ou seja, os estudantes passam a ter uma identidade com o local aonde estuda. Eliane Cavalleiro renomada escritora sobre a educação racial infantil trata em suas obras de como é importante o papel da escola na formação racial dos estudantes, o período escolar na vida das

pessoas tem um enorme significado na formação estrutural das relações. Cavalleiro publicou em seu livro "Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar" (2003) no qual afirma que escola é uma das principais propagadora e cristalizadora do preconceito e da discriminação racial contra o segmento negro, esse procedimento educacional acaba por ser determinante para o fracasso do rendimento escolar dos alunos negros e consequentemente a evasão escolar e as duras realidades de condições de estudo dessa parte da população brasileira no ambiente escolar. Cavalleiro aponta que:

A escola atua na difusão de preconceito e da discriminação [...] Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro [...] a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças (CAVALLEIRO, 2003, p. 99).

Sem escolarização oficial a população negra fica a margem de quase tudo na sociedade, a falta de estudo acaba com as possibilidades de boas oportunidades de empregos ou de evolução profissional e social, relegando a um padrão de vida cercada pela miséria ou de pobreza. Assim, a escola é determinante na vida dos alunos para que eles possam evoluir e desenvolver na sociedade. A escola deve ser a segunda casa para todos e qualquer alunos, por não se sentir acolhido no sistema educacional uma parte dos os alunos negros acabam abandonando os bancos escolares, não encontram no espaço educacional oficial um ambiente que desperte nele uma identidade e interesse pelos estudos. Para Fúlvia Rosemberg (1987, p. 22), ao analisar sobre o fato de que alunos negros apresentam percentagem maior que alunos brancos quando se leva em conta as variáveis de reprovação e evasão escolar, alerta que:

[...] enquanto não assumirmos, teórica e praticamente, a questão das desigualdades raciais na sociedade em geral, e no sistema de ensino em particular, dificilmente teremos condição de diminuir significativamente as taxas de repetência e exclusão escolar.

O texto de Ana Célia da Silva (2005), intitulado "A desconstrução da discriminação no livro didático", da coleção "Superando o Racismo na Escola". A questão central do estudo é a diversidade cultural e o papel da escola de atender e aceitar os seus alunos com toda a pluralidade cultural que apresentam:

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social (SILVA, 2005, p. 13).

Talvez possamos entender que boa parte de alunos negros acabam por evadir do sistema escolar por eles não se sentirem bem com o ambiente dentro e fora da sala de aula. É o que nos leva a perguntar o que fazemos sempre quando se trata da evasão escolar por parte desses alunos. Mas por que eles não sentem a escola como sendo a segunda casa? O que acontece no recinto educacional que produz insatisfação desses estudantes? Além dos exemplos citados acima, a resposta a essas indagações podem estar em diversos fatores que contribui para eles não gostarem de frequentar a sala de aula. Os fatores são: O livro didático de história do Brasil, muito utilizados pelos professores em suas aulas, teve o papel, e ainda tem, de ser um dos principais ventilador de estereótipos negativos da população negra e de introduzir nas cabeças dos estudantes uma imagem e ideias de inferioridade do povo negro. Geralmente nesses livros são utilizadas apenas imagens de negros como escravos e em situações de maus tratos, como: castigos corporais, trabalhos pesados, seminus, semelhantes a animais, comendo restos das mesas dos senhores escravocratas e outras formas deploráveis para o ser humano. Muitos dos castigos corporais eram aplicados em praça pública, como os açoitamentos no tronco chamado de "pelourinho" o que aumenta a humilhação do escravo, ainda são comuns esses tipos de ima-

gens nos livros didáticos de história. Assim, baseando-se apenas nos livros didáticos e sem um professor preparados, para fazer uma critica ao material apresentado nesses manuais escolares, os alunos acreditam que os antepassados dos negros não têm uma memória ou história positiva que se possa se orgulhar e passar para os seus descendentes uma imagem favorável na construção do país. Isso vai formar na cabeça de todos os alunos uma percepção nada positiva quanto aos antepassados dos negros e reforçar sua condição de inferioridade. Para os estudantes negros isso provoca um baixo alto estima o que motiva uma negação da sua identidade racial e dos seus familiares e de si mesmo.

É comum nas escolas celebrar algumas datas histórias, como: 21 de Abril, 7 de setembro e 15 de novembro e outras datas cívicas. Essas datas, já citada, são feriados nacionais e tem como protagonistas homens brancos que são considerados heróis da pátria. Assim, essas figuras importantes se tornam para as crianças um referencial para sua identidade. Mas para as crianças negras isso gera um conflito interno, pois esses personagens importantes para o país são brancos e nenhum negro aparece nessa situação. As crianças negras não tendo esse referencial como elemento importante para sua identidade acaba por não se sentir parte desses festejos ou desse ambiente que celebra personagens da história do Brasil.

São naturais as crianças e adolescentes brincarem entre si de diversas formas, mas o que não é sadio são agressões, humilhações e outras formas verbais que diminui o outro. Na escola as brincadeiras racistas não ficam de fora, elas se manifestam de várias maneiras, através de desenhos caricaturados, piadas e tratamentos preconceituosos ou discriminatórios por parte de alunos brancos. É muito comum ouvir relatos de alunos que sofrem esses tipo de constrangimentos e humilhações que os alunos brancos costumam xingar os alunos negros de macacos, chimpanzé, preto sujo e tantas outras ofensas. Recebendo constantemente esse tipo de tratamento nenhuma criança vai conseguir frequentar uma casa onde não é bem tratada, a evasão escolar é a forma que elas encontram para não sentirem mais esse tipo de dor.

O tratamento desigual dos professores em sala de aula provoca, nos alunos que sofrem com preconceitos e discriminação racial, uma frieza e desconfiança no relacionamento entre os alunos negros com os seus educadores, eles entendem que não havendo interferência daqueles que os educam nas questões que atacam o seu bem estar é sinal forte que esses docentes não estão ao seu lado e sim ao lado ou favor daqueles opressores ou agressores. Essa situação estimula aos alunos negros não quererem frequentar a escola. No começo dos anos 80 do século XX, os movimentos negros já cobravam com pauta de reivindicação educacional outra formação e preparação dos professores, com base em um novo cenário no qual o negro fosse também protagonista da história nacional e a história da África também fosse considerada como parte da herança da nossa nação (DOMINGUES, 2007). Portanto, como podemos compreender são vários os motivos que devem afastar os alunos negros do ambiente escolar, ou levá-los a terem um baixo rendimento de aprendizado e consequentemente a reprovação do ano letivo e a possível evasão da escola. Esses maus tratos aos alunos negros são fatores sólidos que acabam por dificultar e até bloquear as relações cognitivas desses alunos.

A família desses alunos negros, por sua vez, não sabe o que acontece com o filho na escola, pois a criança que sofre esses tipos de agressões prefere ficar em silêncio. Muitas vezes, mesmo tendo ciência do que acontece com o filho na escola ela também prefere silenciar, pois não se encontra preparada para lidar com essa situação de constrangimento e humilhação. A escola e toda sua estrutura não está preparada para resolver essa questão tão delicada para o segmento negro. Professores maus formados ou não preparados para lidar com situações de conflitos raciais acabam por pioram a situação dos alunos negros.O silêncio machuca e mata a pessoa que sofre calada por sentir pressionada a se calar, como diz Cavalleiro:

Ao silenciar, a escola grita a inferioridade, desrespeito e desprezo [...] leva a criança negra a repensar suas emoções, conter seus gestos e falhas para, quem sabe, passar despercebida num "espaço

que não é seu". Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão social. A escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra o que converge para o afastamento dela do quadro educacional (CAVALLEIRO, 2003, p. 100).

É por esses e outros motivos que a Lei 10.639/03 saiu da pauta de reivindicação do movimento negro organizado para uma proposição legislativa federal.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SE CHEGAR A LEI

A leitura feita num primeiro momento da Lei Federal 10.639/03 parece ser bem simples, mas analisando o que ocorreu com o seu desdobramento com o passar dos anos, percebemos a sua real amplitude ao inserir no currículo escolar a questão racial que é um assunto por deveras polêmico e delicado para ser tratado em qualquer ambiente e principalmente no âmbito escolar, pois essa norma federal quebra o conservadorismo e o segregacionismo branco de ensino e passa a tocar em vários assuntos raciais entre eles está à falsa democracia racial brasileira, esse é um assunto que poucos ousam a se manifestar. A sociedade brasileira considerava o assunto racial desnecessário a ser discutido ou a ser tratado em qualquer instância. Ao falar da história e cultura negra e africana em sala de aula é também falar dos conflitos raciais existentes e persistentes no Brasil, mas boa parte da sociedade brasileira prefere manter esse tipo de problema em "stand by". Muitos citam a lei 10.639 como sendo uma "ação afirmativa". Teoricamente a Ação Afirmativa ocorre quando existe uma injustiça contra parte da população, o Estado democrático tem por obrigação moral e social corrigir esse erro, por lei e depois por ação ou ações utilizando as máquinas estatais que tem que interferir no setor da sociedade que precisa sofrer o reparo. O histórico que precede a lei e o seu desdobramento acaba por apontar que está bem longe de ser essa uma Ação Afirmativa do Estado e muito menos de governo federal. A história narra que até essa norma federal ser promulgada, o movimento negro desde o fim da escravidão esteve envolvido e atuando para que uma lei pudesse prover uma equidade entre brancos e negros no sistema escolar de ensino. (SANTOS, 2005) Movimentos organizados de relevância nacional como: Frente Negra Brasileira dos anos 30 e 40 (FNB), Teatro Experimental Negro nos anos sessenta (TEN) sob o comando Abdias de Nascimento e no final dos anos setenta e começo dos anos oitenta Movimento Negro Unificado (MNU) tiveram em sua pauta de luta a educação como prioridade. E nos anos noventa o movimento negro deixa de reivindicar e passar atuar nos bastidores parlamentar para aprovação de uma lei que viesse atender essa necessidade do segmento negro (CONCEIÇÃO, 2011).

Um exemplo que a lei 10.639 não é uma Ação afirmativa construída pelo Estado brasileiro, mas vem do Movimento Negro é o fato da luta contra o racismo contra a população negra no Livro Didático existe desde a década de 40 do século XX, na década de 80 do século passado os Movimentos Negros organizados participam de diversas pautas de reivindicação exigindo o fim de qualquer forma de manifestação de preconceito contra o segmento negro em livros utilizados em sala de aula por professores. Segundo Petrônio Domingues (2007), foi a partir de 1982 que a revisão dos conteúdos nos livros didáticos se definiu como uma das prioridades na luta pela educação para o Movimento Negro. As principais queixas apontavam para os conteúdos como responsáveis pela mentalidade preconceituosa e de discriminação dominante nos espaços de ensino.

Na Assembléia Nacional Constituinte de 1987, o Movimento Negro organizado pressionou os congressistas para que eles atendessem vários itens da pauta de reivindicações de interesse da população negra brasileira, entre esses pontos estavam o respeito a toda cultura brasileira e a inclusão da História da África e da História do Negro no Brasil no currículo de ensino, também a proibição de livros com propaganda de preconceitos contra religião, de raça, de cor ou classe (SANTOS, 2005). Em 20 de novembro de 1995 o presidente da República era Fernando Henrique Cardoso, recebeu os líderes da "Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida", manifestação realizada em Brasília que

contou com a presença de mais de trinta (30) mil participantes. Nesse encontro foi entregue ao presidente um documento do movimento com várias reivindicações, entre elas a educação era prioridade, como aponta Santos:

No que diz respeito à educação podemos citar, entre outras:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005; EXECUTIVA, 1996).

Destacam-se nessa luta para elaboração de um Projeto Lei (PL) Abdias Nascimento – quando foi senador, Benedita da Silva – quando também foi senadora e Humberto Costa quando foi Deputado Federal, todos apresentaram projeto lei que incluísse no currículo escolar a história e cultura da África e do Negro brasileiro, todos os PLs foram arquivados. Em 1999 o Deputado Ben-Hur Ferreira e a deputada Esther Grossi somaram forças e reapresentaram o PL do Deputado Humberto Costa e dentro do Congresso Nacional articularam para que o PL fosse aprovado em cada comissão e votado nos plenários de cada casa legislativa e levado ao Palácio da Alvorada para ser transformado em lei com a sanção do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em nove de janeiro de 2003 (CONCEIÇÃO, 2011). Portanto, a origem da Lei Federal 10.639/03 não se caracteriza como uma "ação afirmativa", como muito teóricos costumam afirmar em seus trabalhos literários, e também não será em seus desdobramentos como mecanismo para a lei se tornar eficaz, como apontei mais a frente. Pois, para a lei existir foram várias ações dos movimentos negros que levaram a uma grande conquista por parte desse segmento e tiveram que percorrer um longo caminho para conseguir a realização desse feito que tem um enorme significativo.

A LEI E O QUE ACONTECEU APÓS SUA PROMULGAÇÃO

No início de janeiro de 2003, logo após de assumir ao cargo de chefe da Nação, o recém empossado presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cumpre uma promessa de campanha junto aos movimentos negros, e sanciona o PL de número 259/99 que foi apresentado na Câmara dos Deputados por Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi. Após ser promulgado o PL passa a integrar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que sofre alterações, ficando da seguinte forma:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras."Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Esse texto legislativo acima assegura que a educação deverá passar por mudanças profundas, que obrigarão tanto o governo federal com o Ministério da Educação, quanto governos estaduais e municipais com suas respectivas secretarias de educação deverão reajustar o currículo escolar para poder atender a demanda gigantesca que exige essa mudança na LDB. Para atender essas mudanças era necessário preparar: material didático e para-didático, cursos preparatórios para professores, coordenadores e diretores escolares, e outras formas de incentivar a discussão e reflexão pedagógica sobre a lei e os seus desdobramentos dentro do ambiente escolar.

Além de tudo isso citado acima, também foi preciso ampliar a ação da lei e dar respaldo legal, o texto legislativo era básico e deixava lagunas a serem preenchidas para que a lei se tornasse eficaz e chegasse até a sala de aula em todos

os níveis escolares era necessário criar mecanismo que viesse implementar a lei. Assim, no ano seguinte a promulgação da Lei 10.639, o Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) elaborou o Parecer de número 003/2004 – "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" - Esse documento produzido para promover a implementação legal da lei 10.639/03 dando o embasamento legal e constitucional para o desenvolvimento dos trabalhos correlacionados a temática da lei. Com essa resolução em mãos havia, as pessoas envolvidas com a causa negra na educação passaram a ter amparo legal para ações de combate ao racismo no ambiente escolar, pois esse documento acrescenta e direciona o que já existe na LDB. O parecer determina a função e as obrigações de todos que estão envolvidos com a Educação no Brasil com a aplicação da lei e fazer sua eficácia como competência legal e institucional. A lei Federal 10.639/03 vai abrir um novo caminho social, político, educacional e racial ao implantar a temática raça num texto de lei federal que envolve a educação. É a primeira norma legislativa educacional que trata desse tema repleto de significativo em nosso país. Não é uma questão simples falar sobre isso numa nação que não resolveu de forma adequada as sequelas de um longo período de escravidão e que ainda não apagou os traços e os vícios dessa época. Estimular a reflexão e solução de centenas de anos de conflitos racial baseado numa lei educacional é extremamente corajoso e excitante do ponto de vista desafiador para educadores, intelectuais, professores e simpatizantes da diversidade. Para trabalhar esses assuntos e muito outros ligados a essa temática o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – umas coleções de livros, abrangendo textos ligados ao tema educação raciais. São coletâneas de textos de grandes pensadores e pedagogos intelectuais que produzem material literário aprofundado dessa questão. Com o surgimento da lei, diversos autores e intelectuais negros e simpatizantes da luta contra o racismo em sala de aula passaram a produzir e quantidade qualidade material literário e dão suporte para os trabalhos ligados a proposta da lei e do Parecer 003/2004, autores como Kabengele Munanga & Nilma Lino Gomes (2004), Maria José Rocha & Selma Pantoja (2008) e a coleção organizada de Silva Bento (2011) e outros vão embasar os trabalhos de professores em sala de aula e no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

No histórico da promulgação da Lei Federal 10.639 consta que essa proeza só foi possível devido às diversas dinâmicas e alternativas de luta dos movimentos negros organizados. As manifestações públicas ou textuais denunciando as práticas racistas, as reivindicações em público por uma lei que combatesse essas práticas em todos os setores da educação. As palestras, simpósios, congressos em diversos setores da sociedade. A presença no campo acadêmico com participações em atividades dando formação e recendo formação, teses, seminários e outras formas. A articulação política com setores partidários de esquerdas e de centro, trabalhos nos bastidores parlamentar e em comissões do Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais culminaram com a transformação de um PL em lei federal para ajudar a combater a discriminação e o preconceito racial no ambiente escolar. Mas essa gigantesca conquista não é suficiente para acabar com o racismo dentro da escola. Apesar de esforços de alguns setores da máquina do Estado em quer implementar e promover a eficácia da Lei 10639, como a criação da Secretaria Especial de Políticas e Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e outras instituições federais, pouco alterou a questão racial/educacional. O problema é que partido político no Brasil confunde Projeto de Estado com Programa de Partido Político. A lei 10.639 precisava ser um Programa Educacional de Estado, evolvendo todos os níveis da máquina federal, comprometendo todos os órgãos da União e assumido, também, pelo legislativo e judiciário brasileiro em todas as instâncias públicas, como é feito em países que levam uma Ação Afirmativa a sério. Fica fácil de entender que não era a vontade

do governo do Partido dos Trabalhadores que a lei se tornasse uma Ação Afirmativa de fato ao lermos oi material impresso feito pelo SECAD junto com a SEPPIR para divulgar o Parecer 003/2004 - "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Nesse material, encontramos na página número cinco (5), o Ministro da Educação Tarso Genro afirma que não é uma Ação Afirmativa tanto a lei quanto o seu desdobramento. A Ação tem que ser afirmativa, pois pode mudar o governo, mas a Ação permanece inalterada, porque faz parte do Estado democrático e é balizada pela Constituição Federal, como se virasse algo institucional e não temporal. Quando se trata de políticas afirmativas elas mudam ao sabor do governo ou de alterações de governos o que empobrece a ideia de mudanças nas injustiças da sociedade As políticas afirmativas começa como propostas de campanha de partidos, ao assumirem o governo o(s) setor(es) interessados na promessa pressiona o governa para que ela seja cumprida, mas o governo na administra sozinho o Estado, vai ter que negociar com os partidos parceiros de governo para possibilitar a instalação dessa política afirmativa. É nesse momento que a proposta de correção da injustiça social pode se descaracterizar e virar algo paliativo e não resolver o problema. Portanto a Ação Afirmativa tem que surgir da vontade da população e a pressão sobre os políticos surtir efeito para conseguir que a preposição popular se torne um projeto de Estado. A lei 10.639 passou por quase todo esse processo que eu proponho acima, mas quando virou norma federal ela ficou dependente de ações políticas que avançaram muito pouco no que era necessário. Apesar dos esforços do movimento negro para fazer com que a lei não seja uma letra morta, será preciso mais trabalho a ser desenvolvido para que de fato a ela chegue à sala de aula de forma eficiente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. Uma história do negro no Brasil. Brasília: Centro de Estudos Afro-Oriental/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). História do movimento negro no Brasil: depoimentos no CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.

ALMEIDA, Mauro de. Imagem do negro nos livros didáticos: a luta contra o racismo na rede escolar. Organização de Italo Ramos. São Paulo: FDE - Grupo de trabalho para assuntos afro-brasileiros, 1995

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 259/99. Autoria de Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira. Brasília, 1999.

_____. Projeto de lei nº 678/88. Autoria de Paulo Paim. Brasília, 1988.

_____. Projeto de lei nº 859/95. Autoria de Humberto Costa. Brasília, 1995.

_____. Senado Federal. Projeto de lei do Senado nº 18/95. Autoria de Benedita da Silva. Brasília, 1995.

_____. Projeto de lei do Senado nº 75/97. Autoria de Abdias do Nascimento. Brasília, 1997.

CONVENÇÃO do Negro pela Constituinte. Brasília, ago. 1986.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e de outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6).

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas questões educacionais: história da educação do negro e outras histórias. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e de outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6).

DOMINGUES, Andrea da Silva. Contextualização da Lei 10.639/03. Material de formação para professores da rede de ensino público de Campinas. Campinas, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos, Revista Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relação racial no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTÍNUA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 2).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: UNESCO; MEC; ANPED. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, out. 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6). p. 179-226.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. Edição fac-similar do jornal. Apresentação de Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento. Introdução de Antonio Sergio Alfredo Guimarães. São Paulo: FUSP - Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, 2003.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados: O Negro no Brasil, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan./abr. 2004.

NEGRÃO, Esmeralda Valentin. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 5, n. 65, 1988

PEREIRA, Amilcar Araujo. O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no teatro experimental negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e de outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6).

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e de outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6).

SANTOS, Sales Augusto dos. A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: tensões raciais e marginalização social. 1997. 144 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 1997.

_____. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTÍNUA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 2).

SILVA BENTO, Maria Aparecida. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 mar. 2009.

_____. Lei federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei CAÓ). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em:

<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1989/7716.htm>. Acesso em: 12 jun. 2008.

O PROFESSOR READAPTADO: RESSIGNIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

MARCELO MARCONATO DE CARVALHO

RESUMO
Historicamente, a identidade do professor é construída em torno da regência de classe. No imaginário social e na cultura escolar, "ser professor" é sinônimo de estar à frente de uma turma. Quando o profissional sai desse espaço físico, ocorre uma quebra simbólica. Transtornos mentais e comportamentais são as principais causas de afastamento definitivo da sala de aula. O ambiente escolar, muitas vezes marcado por salas superlotadas, violência e pressão por resultados, pode desencadear o que chamamos de readaptação funcional do professor, decorrente de limitações de saúde. Porém, essa alteração das funções originais do docente é frequentemente vista sob uma ótica de incapacidade. A percepção da readaptação funcional como "incapacidade" em vez de "readequação" é um fenômeno complexo, enraizado em questões culturais, estruturais e psicológicas dentro do ambiente escolar. No entanto, este artigo busca argumentar que o docente readaptado possui um papel estratégico na articulação pedagógica e administrativa. O objetivo deste trabalho é analisar a importância desse profissional para o ecossistema escolar, investigando como suas novas funções podem potencializar o aprendizado e a gestão escolar. Através de uma revisão bibliográfica, conclui-se que, quando bem integrado, o professor readaptado deixa de ser um "afastado da sala" para se tornar um mediador fundamental de projetos transversais e apoio pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Readaptação Funcional; Valorização Docente; Gestão Escolar; Saúde do Professor; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo impõe desafios que, muitas vezes, resultam no adoecimento físico e/ou psíquico do corpo docente. A readaptação surge como o instituto jurídico e administrativo que permite ao servidor permanecer em atividade, porém em funções compatíveis com sua nova condição de saúde. O problema central reside no estigma: muitas vezes, o professor readaptado é subutilizado em tarefas meramente burocráticas. Essa subutilização é uma das maiores falhas de gestão nas escolas públicas e privadas. Em vez de a escola aproveitar os dez, vinte ou trinta anos de experiência intelectual desse profissional, ela foca apenas na sua limitação física e/ou psicológica. O resultado é o que chamamos de "desvio de competência". Como o professor não pode mais controlar uma turma de quarenta alunos ou usar a voz intensamente, a gestão escolar, por falta de planejamento, o aloca na secretaria ou no arquivo. O saber pedagógico é desperdiçado em tarefas que poderiam ser feitas por um auxiliar administrativo, enquanto a escola carece de apoio em projetos de leitura ou reforço escolar. Por outro lado, muitas leis municipais e estaduais são vagas. Elas dizem que o professor deve exercer "atividades afins", mas não especificam quais. Sem uma diretriz clara, o diretor da escola muitas vezes não sabe onde "encaixar" o profissional. Esse professor acaba virando um "coringa" ou "tapa-buraco": atende o telefone, cuida do portão ou organiza o estoque de merenda. Isso gera um sentimento de desqualificação profissional. Ele deixa de ser visto como um "par" pelos outros professores e passa a ser visto como um "funcionário da secretaria", cortando o vínculo dele com o currículo e com o acompanhamento dos alunos, tornando impossível sua contribuição com estratégias de ensino, mesmo tendo vasta experiência. Às vezes, a subutilização é forçada por uma estrutura precária. Se a biblioteca está fechada ou o laboratório de informática está quebrado, o professor que poderia estar dinamizando esses espaços acaba sendo empurrado para o balcão de atendimento por falta de opção de trabalho pedagógico. Em muitos casos, o professor sente que sua formação acadêmica foi "jogada no lixo". Isso pode agravar o quadro de depressão ou ansiedade que, muitas vezes, foi o que causou a readaptação em primeiro lugar. Este artigo busca inverter essa lógica, demonstrando que a experiência pedagógica acumulada por esses profissionais é um ativo valioso

que pode ser redirecionado como importante contribuição ao cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

A readaptação não deve ser encarada como o fim da carreira docente, mas como uma transição de modalidade de atuação. Encarar a readaptação como uma transição de modalidade de atuação significa aplicar ao magistério a mesma lógica de evolução que vemos em outras carreiras: um profissional experiente que, por questões de saúde ou limitações físicas, migra da "linha de frente" (a regência) para a "inteligência estratégica" (o suporte pedagógico).

Na regência, o valor do professor é frequentemente associado à sua capacidade física: voz, mobilidade e resistência para gerir uma turma por horas. Na transição de modalidade, o foco se desloca para o capital intelectual. O professor não "perdeu a profissão"; ele apenas mudou o instrumento. Se antes ele ensinava diretamente ao aluno, agora ele ensina à escola, organizando o conhecimento, a mediação e os recursos.

Ao buscarmos um perfil do docente readaptado, na sua grande maioria, observamos que é formado por profissionais com anos de experiência em sala de aula que desenvolveram patologias como disfonia (problemas vocais), distúrbios osteomusculares (LER/DORT) ou transtornos mentais (Burnout), entre outros. Diferente de uma licença médica temporária, a readaptação foca na permanência no trabalho em uma nova configuração.

Dentre as múltiplas possibilidades de novas configurações de trabalho desse profissional, transformar o professor readaptado em um articulador de saberes é uma delas. Isso significa mudar o foco da sua "limitação física" para a sua "potência intelectual". Como esse profissional possui a experiência da sala de aula, ele entende as dificuldades do aluno e os desafios do colega docente, o que o transforma na ponte ideal para conectar diferentes áreas da escola. Quando o professor readaptado atua como articulador, a escola ganha um "cérebro" a mais no planejamento. Ele deixa de ser um peso administrativo para se tornar um suporte técnico que melhora a qualidade do ensino e a saúde do ambiente escolar, preenchendo lacunas que a correria do dia a dia impede que os professores regentes e coordenadores ocupem, possibilitando a melhora da qualidade do ensino, uma vez que o professor readaptado, nesta função, torna-se um multiplicador de boas práticas. Se ele descobre uma ferramenta digital nova ou uma metodologia de leitura eficaz, ele tem o tempo que o regente não tem para testar, aprender e depois ensinar aos demais.

Muitas são as possibilidades pedagógicas para um professor readaptado exercer funções estratégicas que apoiam tanto a gestão quanto o aprendizado dos alunos, respeitando as limitações de saúde. Passamos a listar abaixo algumas delas:

Gestão do Acervo e Mediação de Leitura (Biblioteca/Sala de Leitura): Esta é uma das funções mais comuns, pois permite um contato mais calmo com os alunos, como por exemplo, em vez de apenas organizar livros por ordem alfabética, o professor pode aplicar seu olhar didático para tornar o acervo "vivo", organizando-o por temas (ex: Geografia Humanista, Meio Ambiente) que dialoguem com o currículo; Categorizar livros não apenas por idade, mas por complexidade textual e visual, auxiliando os professores regentes a escolherem materiais adequados para cada fase do desenvolvimento; criar clubes do livro ou contação de histórias que não exijam esforço vocal excessivo, podendo ser feita através de podcasts literários, audiolivros ou exibição de curtas-metragens seguidos de debates breves; organizar kits de livros e materiais didáticos para serem levados às salas de aula, facilitando o trabalho do professor regente; montar murais e exposições no espaço da biblioteca que reflitam o que está sendo estudado nas disciplinas auxiliar alunos em trabalhos acadêmicos, ensinando normas de citação e busca de fontes confiáveis; ensinar os alunos a utilizar índices, sumários e ferramentas de busca, transformando a biblioteca em um laboratório de investigação científica; elaborar pequenos guias de leitura para os pais e alunos, incentivando a leitura em casa; identificar lacunas em áreas específicas e sugerir aquisições que acompanhem as novas diretrizes da BNCC.

Ainda, o ambiente da sala de leitura é, por natureza, um local que exige calma e acolhimento. O professor readaptado pode usar esse espaço para atuar como um mediador de conflitos através da literatura (biblioterapia), utilizando livros que abordem emoções e convivência

social, além de transformar a biblioteca em um "lugar" (no sentido geográfico do termo) de pertencimento, onde o aluno se sinta seguro e emocionalmente conectado à escola.

Apoio à Coordenação Pedagógica: a colaboração entre o professor readaptado e a Coordenação Pedagógica é uma das formas mais eficientes de fortalecer a gestão escolar. O professor readaptado pode atuar como um "braço direito" da Coordenação Pedagógica, uma vez que possui o "saber de chão de escola" e consegue traduzir as necessidades dos docentes em ações práticas, atuando como um elo técnico e estratégico. O professor readaptado pode organizar a base de conhecimento necessária para que as reuniões de planejamento sejam mais produtivas, trazendo artigos, vídeos e leis atualizadas (como as normas da ABNT para trabalhos escolares ou atualizações da BNCC) para subsidiar as discussões pedagógicas; auxiliar a Coordenação Pedagógica na análise dos planos de ensino, verificando se os objetivos de aprendizagem estão alinhados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar; estruturar a parte documental de projetos interdisciplinares, garantindo que a fundamentação teórica esteja robusta é uma das várias possibilidades. Além disso, o professor readaptado pode focar na análise diagnóstica, interpretando e organizando os dados de avaliações internas e externas em gráficos ou planilhas para identificar quais turmas ou conteúdos precisam de intervenção; criar registros sobre o desempenho dos alunos, facilitando o acompanhamento de casos que necessitam de reforço escolar ou encaminhamento especializado para ajudar os professores regentes a identificar lacunas de aprendizagem. Também são possibilidades pedagógicas possíveis ao professor readaptado no auxílio à Coordenação Pedagógica colaborar na adaptação de materiais didáticos para alunos com deficiência (AEE), utilizando seu conhecimento técnico para criar recursos audiovisuais ou táteis; contribuir na criação de roteiros para conversas restaurativas entre alunos ou entre escola e família, focando na escuta e no acolhimento em vez da punição, além de desenvolver campanhas educativas sobre combate ao bullying e respeito às diferenças, integrando esses temas ao cotidiano das salas de aula através de materiais de apoio, fortalecendo a criação e implementação da Cultura de Paz na unidade escolar. É vital que a Coordenação Pedagógica não utilize o professor readaptado para tarefas meramente administrativas que não exijam formação pedagógica. A atuação deve ser sempre voltada para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Auxílio ao Laboratório de Informática Educativa: é um dos espaços mais estratégicos para um professor readaptado, pois permite unir o conhecimento pedagógico às ferramentas tecnológicas, sem a exigência física e o desgaste vocal de uma sala de aula convencional, garantindo que o computador seja uma ferramenta de aprendizagem e não apenas um passatempo. Caso o professor tenha afinidade com tecnologia, pode atuar na seleção técnica de conteúdos que conversem com o que está sendo ensinado em sala de aula, filtrado simuladores, jogos educativos e plataformas que reforcem conceitos específicos; organizar pastas ou sites com links úteis, vídeos e textos de apoio para que os professores regentes encontrem material de qualidade rapidamente. Auxiliar os alunos a navegarem no mundo digital de forma crítica e segura é uma prioridade atual e imediata, e o professor readaptado pode contribuir muito nessa questão, ensinando aos alunos como diferenciar fake news de fontes confiáveis, além de instruir sobre como utilizar ferramentas de busca de forma avançada. Coordenar atividades de lógica e robótica desplugada ou programação em bloco (como o Scratch), que desenvolvem o raciocínio sem demandar esforço físico intenso elencam também o rol de possibilidades de atuação pedagógica do professor readaptado no auxílio ao laboratório de informática educativa. O laboratório de informática educativa pode ser o centro de registro da vida pedagógica da escola e o professor em readaptação funcional pode coordenar com os alunos a produção de notícias sobre os projetos da escola, trabalhando a escrita e o uso de mídias - Jornal ou Blog Escolar e organizar o registro fotográfico e documental das atividades pedagógicas mais relevantes da instituição - Portfólios Digitais. Junto à equipe docente, esse profissional ainda pode auxiliar os colegas na monta-

gem de apresentações interativas, formulários de avaliação ou murais digitais, bem como realizar pequenas demonstrações para o corpo docente sobre como utilizar novas ferramentas digitais que a escola adquiriu. É importante salientar que, para que essa readaptação seja bem-sucedida, é essencial que o laboratório de informática não seja visto como um "depósito de alunos" ou um local de recreação livre. O professor readaptado deve ter autonomia para propor um cronograma pedagógico que transforme o laboratório de informática educativa em um braço de inovação da escola.
Orientação de Estudos e Reforço Escolar (Pequenos Grupos): é uma das formas mais diretas de impactar a aprendizagem, pois permite que o professor readaptado utilize sua didática em um ambiente controlado. Para um professor que precisa evitar o desgaste de uma sala com trinta ou quarenta alunos, o trabalho com pequenos grupos oferece a calma necessária para o foco pedagógico, principalmente em alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, em horários alternados, elaborando roteiros que o aluno possa seguir de forma autônoma, respeitando seu ritmo, o que reduz a necessidade de exposição verbal constante do professor. Trabalhar com grupos reduzidos permite também o uso de metodologias ativas com baixo esforço físico, como por exemplo, organizar os alunos de forma que um ajude o outro (tutoria por pares), enquanto o professor atua apenas como um mediador pontual da conversa (agrupamentos produtivos); utilizar materiais manipuláveis, transferindo o foco da "fala do professor" para a "ação do aluno". Muitas vezes, o aluno não vai mal por falta de inteligência, mas por não saber organizar o pensamento e, nesse caso, esse professor em readaptação pode ensinar técnicas de resumo e mapas mentais, ajudando o aluno a transformar um texto denso em um esquema visual; na gestão de tempo e organização, auxiliando na organização da agenda escolar, do caderno e na preparação para avaliações; na pesquisa bibliográfica, ensinando ao aluno como extrair informações principais de um livro ou site oficial.
Para evitar o desvio de competência, é fundamental que as atividades não se limitem ao preenchimento de fichas de empréstimo ou limpeza de prateleiras. O professor readaptado deve manter sua função intelectual e pedagógica, contribuindo diretamente para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.
Em resumo, ele deixará de ser um profissional "em espera" para se tornar o eixo de inteligência da escola. O professor "em espera" apenas cumpre horas. O "eixo de inteligência" utiliza sua experiência para traduzir dados em ações. Ele não é mais alguém que "sobrou", mas sim o profissional que viabiliza que a escola funcione com mais inteligência e menos esforço desnecessário.

RESULTADOS
Observa-se que, em escolas que integram efetivamente o professor readaptado ao seu PPP, vários indicadores positivos são revelados.
Ao reduzir seu isolamento, esse profissional sente-se útil e valorizado, ocasionando uma melhora em seu quadro de saúde mental. Essa relação entre utilidade e saúde mental é explicada pela psicodinâmica do trabalho. O isolamento do professor readaptado não é apenas físico; é um isolamento de propósito. Quando ele é reintegrado, ocorre o que chamamos de reinvestimento libidinal no trabalho — o desejo e a energia que haviam sido retirados da profissão devido ao trauma ou à doença retornam na forma de compromisso com a nova função. Ao ser integrado ao PPP com funções claras, o cérebro substitui o ciclo de estresse crônico (gerado pela sensação de exclusão) pelo ciclo de recompensa (dopamina/serotonina) ao concluir tarefas relevantes, o que, na maioria das vezes, estabiliza quadros de ansiedade e depressão, uma vez que a interação social com pares (colegas professores) e o público (alunos/pais) em um contexto de ajuda mútua reduz os níveis de cortisol. O sentimento de pertencer a um grupo com um objetivo comum é um potente antidepressivo natural e esse reconhecimento social é o que sustenta sua resiliência emocional. Além disso, muitos professores readaptados sentem culpa por "deixar os colegas na mão" com turmas lotadas e o isolamento alimenta essa culpa. A integração produtiva transforma a culpa em satisfação. Ao perceber que seu trabalho de retaguarda (como preparar sequências didáticas ou gerir espaços) está, na verdade, facilitando a vida

do regente, a carga emocional negativa diminui. Ele sente que não "abandonou o barco", mas que agora é o navegador que aponta o caminho.
A melhora na saúde mental gera um círculo virtuoso: o professor sente-se melhor → falta menos (redução do absenteísmo) → engaja-se mais em projetos → a escola melhora → o reconhecimento aumenta. A saúde mental do professor readaptado não depende de "descanso", mas de sentido. O trabalho isolado adoece; o trabalho colaborativo cura.
Assim, ao integrá-lo ao PPP, em funções de apoio à gestão ou coordenação de projetos, além de promover a melhora das condições de saúde desse profissional, muitas vezes, por ter um período bastante considerável de experiência, a escola retém seu capital intelectual, pois ele atua como um guardião da cultura escolar e dos processos históricos da comunidade. Ainda, contando com um profissional que já conhece a comunidade e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar também favorece a continuidade de projetos de longo prazo que costumam se perder com a rotatividade de docentes em sala.
Outro impacto positivo na otimização das funções de um professor readaptado na unidade escolar é a escuta pedagógica efetiva. Por possuir a experiência da regência, ele entende as dificuldades dos alunos e dos colegas, atuando com uma escuta pedagógica que um funcionário puramente administrativo não teria.
Escolas que articulam bem o PPP utilizam o readaptado para apoiar a organização de materiais, curadoria de recursos digitais ou auxílio na elaboração de sequências didáticas, funções que antes ficavam descobertas e que passaram a ter um olhar técnico e pedagógico especializado.
O profissional contribui na retaguarda pedagógica, garantindo que os recursos (mapas, livros, tecnologias) estejam alinhados ao que o PPP preconiza e favorece a redução da sobrecarga de planejamento dos professores regentes.
A readaptação, por si só, é um exercício de alteridade. Escolas que acolhem bem esse profissional tendem a ser mais empáticas com as diferenças de forma geral, contribuindo para a diminuição dos índices de absenteísmo e melhora na saúde mental da equipe (diminuição do estigma sobre a readaptação). O professor readaptado muitas vezes se torna uma peça-chave em projetos de justiça restaurativa e acolhimento, servindo de ponte entre a direção, os alunos e os pais. Isso pode ser fundamental para promoção e instauração da Cultura de Paz e Inclusão na escola.
Como exposto anteriormente, livre da regência direta, mas com pleno domínio da BNCC e das normas educacionais, esse docente pode focar na análise de dados educacionais (frequência, desempenho, evasão), proporcionando maior agilidade na identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem antes que o problema se agrave, ajudando a gestão escolar a torna-se mais baseada em evidências reais do cotidiano das turmas.
Mas, para que esses indicadores apareçam, é fundamental que o PPP descreva claramente as funções do readaptado, garantindo que ele tenha autonomia e voz ativa nas reuniões de conselho e planejamento, e não seja apenas alocado em tarefas burocráticas isoladas.

DISCUSSÃO

A discussão sobre o professor readaptado passa obrigatoriamente pela humanização da gestão. Existe um hiato entre a legislação (que garante o direito à readaptação) e a prática cotidiana (que muitas vezes isola o profissional).
Esse hiato ocorre devido a uma construção histórica e cultural que ainda enxerga a escola exclusivamente sob a ótica da regência de classe. Quando o professor sai do "quadro e giz", ele muitas vezes enfrenta um limbo simbólico. Isso porque a legislação foca na limitação (o que o professor não pode mais fazer, como esforço vocal ou físico). No cotidiano, isso muitas vezes é traduzido erroneamente como incapacidade total.
O sistema jurídico garante a vaga, mas não define a identidade desse novo papel. Sem uma descrição clara de funções no PPP, o professor é "alocado" em espaços residuais (almoxarifado, secretaria), o que gera um sentimento de desvalorização e isolamento. Uma gestão humanizada foca na capacidade residual — o que o professor ainda sabe e pode oferecer intelectualmente.
Também, o professor readaptado vive em um "entre-lugares": não é mais regente, mas [illegible] nistrativa ou equipe de gestão (direção/

coordenação). E essa situação alimenta outros hiatos entre a legislação e a prática cotidiana.
Nas reuniões pedagógicas, esse professor muitas vezes é dispensado ou sua fala é silenciada por "não ter turma", ou ainda, "não ter lugar de fala". Na sala dos professores, pode sentir-se um estranho por não compartilhar as queixas imediatas da rotina de sala de aula. Esse isolamento é rompido ao integrá-lo como parceiro pedagógico, responsável por eixos transversais (como projetos de leitura, mediação de conflitos ou curadoria tecnológica).
A lei assegura o retorno ao trabalho, mas raramente prevê o acolhimento psicossocial. A transição da sala para a readaptação é frequentemente um processo de luto. O professor perde sua identidade de "tutor da turma" e, se a gestão for puramente burocrática, ele é recebido apenas com uma pilha de documentos para organizar. Entende que a saúde do professor é indissociável da saúde da escola. É necessário que a equipe gestora realize um acolhimento adequado, identificando as competências do professor para alocá-lo em funções que façam sentido tanto para ele quanto para a escola. O "preconceito institucional" — a ideia de que quem não está na frente da lousa não está "trabalhando" — é o principal obstáculo a ser vencido para que a importância pedagógica desse profissional seja plenamente reconhecida. Esse acolhimento envolve escutar em qual projeto aquele profissional se sente útil, conectando seu saber acadêmico às necessidades da escola.
Outro problema enfrentado pelo professor que se encontra readaptado é a grande falha na formação continuada. Geralmente, as formações oferecidas pelas Secretarias de Educação são voltadas para metodologias de sala de aula. O professor readaptado fica à margem desses processos, o que aumenta o gap técnico entre ele e os colegas. Oferecer trilhas de formação específicas para as novas funções (gestão de bibliotecas, mediação escolar, análise de dados educacionais), tratando a readaptação como uma transição de carreira interna, alterando profundamente a subjetividade do docente e a eficácia da escola. O impacto mais imediato é a substituição do sentimento de obsolescência pelo de pertencimento funcional.
Ao oferecer uma formação específica, a instituição valida que ele continua sendo um especialista em educação, apenas mudando o seu locus de atuação. O professor deixa de se definir pelo que perdeu (a voz, a mobilidade, a turma) e passa a se definir pelas novas competências que está adquirindo. Dito isso, esse professor pode transformar espaços em centros de pesquisas e letramentos. A formação técnica dá segurança para que ele proponha projetos, intervenha no currículo e dialogue de igual para igual com os professores regentes sobre metas de aprendizagem, impactando diretamente na sua melhora significativa da autoestima e redução do absenteísmo. O profissional sente que a rede de ensino ainda investe nele, o que gera um novo ciclo de motivação e compromisso com o Projeto Político Pedagógico (PPP).
Para que essa transição ocorra, é necessária a presença de uma gestão humanizada que precisa garantir que o Plano de Readaptação não seja um documento engavetado, mas um roteiro de desenvolvimento. Isso envolve um mapeamento de perfil desses professores em readaptação, identificar se o professor tem mais afinidade com tecnologia, mediação social ou organização documental. Além disso, garantir que as horas de formação específica contem para sua progressão na carreira, mantendo a isonomia com os regentes.
Para fechar esses hiatos, a gestão precisa migrar de um modelo de "controle de frequência" para um modelo de "gestão de talentos", afinal, humanizar a gestão é entender que o professor readaptado não é um problema a ser alocado, mas um saber pedagógico a ser resgatado.

CONCLUSÃO

O professor readaptado é um detentor de saberes que a escola não pode se dar ao luxo de perder. Sua importância pedagógica manifesta-se na capacidade de enxergar a escola "de fora" da sala de aula, conectando pontos entre a administração, o currículo e os alunos.
Para que essa importância seja efetivada, as políticas públicas devem focar não apenas no afastamento, mas na reabilitação produtiva, oferecendo formação continuada para que o docente se sinta seguro em suas novas atribuições. A re-

adaptação, portanto, deve ser sinônimo de ressignificação, e não de invisibilidade.

Quando dizemos que a readaptação deve ser sinônimo de ressignificação, estamos propondo que o professor deixe de ser um "ex-regente" para se tornar um articulador pedagógico estratégico. O professor em sala de aula está imerso na microgestão do aprendizado e da disciplina. O professor readaptado, ao circular por outros espaços, desenvolve uma visão sistêmica. Ele consegue perceber, por exemplo, que o aumento da agressividade no recreio (pátio) está relacionado a um conteúdo específico de uma disciplina ou a um conflito que começou nas redes sociais, podendo atuar como um "senso comum" qualificado, traduzindo as demandas dos alunos para a gestão e as diretrizes da gestão para o currículo.

A política pública muitas vezes falha ao tratar a readaptação como um "depósito" de pessoas. A reabilitação produtiva exige intencionalidade. Se o professor não pode mais usar a voz excessivamente, ele pode ser treinado para gerir o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da escola ou curar objetos digitais de aprendizagem.

O sentimento de invisibilidade nasce da dúvida: "O que eu faço aqui hoje?". A formação específica é necessária oferece o instrumental técnico para que ele responda com clareza esse e tantos outros questionamentos. A invisibilidade é uma escolha da gestão; a ressignificação é uma escolha da política pedagógica.

Quando a escola investe na formação desse docente, ela está, na verdade, protegendo o seu próprio patrimônio humano. O professor readaptado é o elo que pode humanizar a engrenagem burocrática da escola, pois ele conhece a dor da sala de aula, mas agora tem a distância necessária para propor curas, uma vez que o professor readaptado não fala de teorias pedagógicas abstratas; ele fala a partir da cicatriz. Ele sabe o que é o esgotamento vocal, a exaustão emocional de uma turma numerosa e a pressão pelo cumprimento do cronograma. Quando um colega regente está em crise, o readaptado é quem oferece o acolhimento mais legítimo. Ele não julga a dificuldade do par, pois já esteve lá. Ele pode atuar como um suporte emocional e técnico, ajudando a repensar estratégias para uma turma difícil sem o tom autoritário da supervisão.

Quem está dentro da sala de aula vive o tempo do "micro": os 50 minutos da aula, a correção da prova, o conflito imediato. O professor readaptado habita o tempo do "macro", em uma distância que permite identificar padrões que ninguém mais vê. Ele percebe que o aluno que causa problemas na Aula A é o mesmo que brilha no intervalo, ou que a burocracia de um formulário da secretaria está asfixiando o tempo de planejamento dos colegas. Ele "traduz" a realidade da sala de aula para a gestão (que às vezes se distancia da prática) e explica as necessidades da gestão para os professores, suavizando as arestas burocráticas.

Ao não estar preso à regência, esse docente tem — ou deveria ter, mediante política pública — tempo para a pesquisa e para a organização de recursos que "curem" as lacunas da escola. Dizer que o readaptado é um "elo" significa que ele é a peça que impede que a corrente se quebre. Ele humaniza a burocracia porque coloca o fator humano acima do processo administrativo. Ele não está "fora" da educação; ele está em uma posição de observação privilegiada que permite curar a escola de suas próprias pressões internas.

Para que essa engrenagem funcione, a escola precisa garantir que esse professor tenha um assento à mesa nas decisões estratégicas, uma vez que a readaptação é uma especialização forçada pelas circunstâncias, mas que pode resultar em um profissional muito mais completo e vital para a saúde do ecossistema escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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: 1996.

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

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do tra-

balho. São Paulo: Cortez, 2015.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Editora do Autor, 2013.

LIMA, L. S. Saúde e Trabalho Docente: o processo de readaptação. Editora Acadêmica, 2021.

NASCIMENTO, M. A. O Professor Readaptado e a Identidade Profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio e à Docência. São Paulo: Cortez, 2012.
SELIGMANN-SILVA, Edith. Trabalho e Desgaste Mental: o direito à saúde no limite da exploração. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2004.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA NO FUNDAMENTAL I

MARCILEIDE COSTA LIMA

RESUMO
Esse artigo tem como objetivo investigar os novos rumos da educação com a inclusão de alunos aos seis anos na escola pública, a incorporação do aluno na sala, as brincadeiras, a alfabetização, como atuar no processo de ensino aprendizagem para a realização desse trabalho. As leis que regulamentam o ingresso das crianças aos seis anos no 1º ano do ensino fundamental I, as metodologias ativas no campo prático, as bases teóricas que direcionam esse trabalho. As alterações que a escola deve sofrer para receber esses alunos, as alterações realmente feitas, a postura da escola frente a essa nova classe de alunado os projetos desenvolvidos para que realmente além da integração na escola um ano mais cedo, o aluno tenha um desenvolvimento no seu processo de ensino aprendizagem na sua autonomia, dentro e fora da escola com o acompanhamento dos pais ou responsáveis. Na primeira parte o trabalho apresenta a evolução da ideia no decorrer da história, na segunda abordaremos o marco legal do ensino de nove anos, as teorias e práticas no trabalho pedagógico, os projetos e ações que a escola utiliza como método de suporte para tornar essa inclusão natural e proveitosa. E por fim, procura-se considerar e sugerir aos gestores coordenadores os devidos acompanhamentos e encaminhamentos bem como aos educadores a importância de que estejam atentos a algumas atitudes para alcançar seus objetivos pretendidos e a educação tome um novo rumo, na pratica escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Incentivar. Valorizar. Brincar. Formar.

ABSTRACT
This article aims to investigate the new directions of education with the inclusion of students at six years in school, the incorporation of the student in the room, the games, literacy, how to act in the teaching and learning process for the realization of this work. The laws regulating the admission of children to six years in the 1st year of primary school, the methodologies in the practical field, the theoretical foundations that guide this work. The changes that the school should have to get these students to the school a stance to this new class of alunados the projects developed so that really and integration in school a year earlier, the student has a development in their teaching -learning process in their autonomy, in and out of school with the accompanying parent or guardian. In the first part presents the evolution of the idea throughout history. In the second approach the legal framework of nine years of education, theories and practices in educational work, projects and actions that the school uses as a support method to make this natural and fruitful inclusion. Finally, we try to consider and suggest the importance of educators who are attentive to some attitudes to achieve their intended objectives and education take a new direction in school practice.

INTRODUÇÃO

O advento da escrita é um dos maiores feitos da humanidade. E por meio dela o homem pode registrar toda sua história. Essa representação construiu-se ao longo do tempo e tem a respon¬sabilidade de expressar o que pensamos e sentimos. Muitas contribuições de diferentes povos constituíram nossa escrita. Historicamente, várias tentativas de representações foram utilizadas para veicular a comunicação, dentre outras coisas, pedras, papiro, até chegar à era da informática. Assim a escrita vem sendo disseminada ao longo da história, muitas informalmente outras por tutores e finalmente formalmente na escola com uma organização de horários estabelecidos, aulas ministrada por profissionais da educação, projetos planos de ação e de desenvolvimento individuais, suportes de índices, plataformas digitais e mesmo diante de muitos anos de evolução o fracasso escolar ainda é um desafio, formar para a vida um cidadão critico participativo e atuante na sociedade ainda é questionada por profissionais renomados e um desafio para os órgãos públicos, sobre quem pesa essa responsabilidade. A formação integral do aluno

tem mobilizado os profissionais da educação desde o ingresso das crianças na escola até sua ,maior idade nas séries finais, intitulada como ensino médio, a oferta de uma educação que ofereça o desenvolvimento gradual e significativo durante os doze anos de escolarização divide opiniões dos mais renomados estudiosos e cientistas e pesquisadores na área, até os leigos que acreditam contribuir pela causa quando tentam ajudar os educadores em como desempenhar sua função na sala de aula.

De acordo com a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que entrou em vigor em 2007, o Ensino Fundamental brasileiro que passou a ter nove anos, sendo incorporado mais um ano intitulado nono (9º) ano do ensino fundamental, o aluno que antes cursava o oitavo (8º) ano e seguia para o ensino médio, agora fica mais um ano no ensino fundamental. A nova série será acrescentada no Ensino Fundamental. As crianças, ao invés de ingressar com sete (7) anos de idade, ingressam com seis (6) anos no Ensino Fundamental, um ano mais cedo, os Estados e Municípios tiveram até o ano de 2010 para se adaptarem à nova lei. A ampliação do ensino fundamental para nove (9) anos de duração, além de assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens de alfabetização e letramento, o tema traz várias discussões a respeito e uma delas e a qualidade dessa oferta, bem como a estrutura das escolas para a recepção destes alunos.

Segundo os pesquisadores (Abramowicz, 2006; Arelaro, 2005; Correa, 2008; Moro, 2010; Santos, Vieira, 2006), dentre um número de argumentos variados, que defendem e questionam esta medida; no conjunto de argumentos favoráveis, os principais motivos elencados para a ampliação são: a universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina cuja matrícula de crianças de menor idade no EF é uma realidade de longa data; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola e, ainda, experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças desta faixa etária em algumas redes de ensino.

Com relação aos efeitos negativos, os principais questionamentos no que diz respeito a essa inserção são: a preocupação com o respeito à infância e a precariedade da formação inicial e continuada de professores; as atuais condições das escolas de EF; o aligeiramento na aplicação e adequação à Lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas uma medida de interesse econômico em detrimento do interesse pedagógico. A preocupação com a infância e, sobretudo, com a educação destinada a esta fase da vida, parece ter lugar central entre os que questionam a política de ampliação do EF.

ENSINAR OU BRINCAR

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a implantação teria como principal objetivo:

"assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla" (Brasil, 2004, p. 17).

Uma das maiores referências em alfabetização no Brasil, (Magda Becker Soares 1932–2023) foi uma educadora, linguista e pesquisadora brasileira reconhecida internacionalmente por suas contribuições à alfabetização e ao letramento. Ela defendia que "alfabetizar não é apenas ensinar o código escrito, mas garantir o letramento em práticas sociais reais de leitura e escrita."

O tempo ampliado na educação não é garantia de sucesso na alfabetização e o progresso nas series seguintes, é verdade que um maior tempo na escola, cria condições favoráveis, mas, não garante absolutamente nada, nesta perspectiva o que faz a diferença é a combinação entre tempo, um ambiente alfabetizador, a qualidade das práticas pedagógicas, planejamento, avaliação constante e intervenções intencionais do professor, mudança na prática pedagógica, objetivos claros intencionalidade formação e treinamento de professor. Segundo pesquisas feitas a implementação da lei é uma moeda de duas faces e o que vai definir a jogada, ou seja, o sucesso ou o fracasso é a qualidade de tal oferta. Qual a postura para receber essas crianças, alfabetiza-las como as outras crianças de sete anos? Muitos profissionais tem se questionado sobre esse tema, e muitos estão tratando as crianças como as que

chegavam à primeira série, usando o mesmo material a mesma didática, ignorando a faixa de idade a necessidade de adaptação de materiais e atividades o levantamento de conhecimento prévio das crianças sua cultura e a comunidade a qual está inserida, acompanhamentos da vida escolar pelas famílias. Então a carga horária na escola configura se uma ação pífia, diante de tantas ações pequenas e grandes, mas importantes e necessárias para o desenvolvimento acadêmico da criança. O debate sobre o tempo ampliado na educação não deveria ser uma prerrogativa dos legisladores, filósofos de uma educação distinta daquela que acontece no chão da escola com toda sua especificidade, os envolvidos deveriam ser a voz mais fiel do processo, com análise minuciosa adaptações e uma aplicabilidade acompanhada, porém essa ampliação apresenta uma progressão programada dando uma ideia errada do que é fácil ou difícil além de não considerar a lógica peculiar do desenvolvimen¬to cognitivo do aluno, apoiam -se tão somente na lógica do sistema, e não no ensino, não sabe o que fazer quando o aluno erra e principalmente não fornecem elementos para que a criança pense, ainda não tem noção da importância de compreender o proces¬so de alfabetização como um processo cognitivo e não como uma técnica, nesse sentido a escolas ganham um papel fundamental de fornecer condições para que as crianças privilegiando o seu sentido social possa construir um sistema significativo de aprendizagem. Para (Abramowicz 2006), as escolas de EF passa ao largo das experiências da infância.

A infância [...] não pode estar vinculada unicamente à idade, ou a cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear...[...] a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir a ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, [...] mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. (p. 321)

Portanto a escola não deve se ater apenas ao cumprimento da lei, mas propiciar a essas crianças a oportunidade de experimentar a infância, introduzir essas crianças no mundo da leitura e da escrita de forma lúdica, fundamentada por uma rotina que privilegie a brincadeira como forma de aprendizagem, que o aluno através da brincadeira planejada e intencional o aluno além de socializar-se possa evoluir em sua aprendizagem, ao invés de dar espaço somente as brincadeiras onde o único objetivo é a queima de energia, a alegria de ser criança e aproveitar a infância, que cada vez mais cedo tem sido imposta por tarefas formais, compromissos da vida adulta além de um ambiente aconchegante seguro e estimulante, à atenção individualizada.

No início do ano de 2009, todas as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal receberam a publicação "Indagações sobre Currículo", elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. São cinco (5) cadernos que proporcionam reflexões em torno do currículo e que propõem o estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino. A publicação consta dos seguintes títulos:

* Currículo e Desenvolvimento Humano.
* Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo.
* Currículo, Conhecimento e Cultura.
* Diversidade e Currículo.
* Currículo e Avaliação.

Estes títulos integram os documentos orientadores para a implementação do ensino fundamental de nove anos, abordando o contexto do sistema nacional de educação e as adequações necessárias para o processo educacional. As orientações são claras, onde o coletivo nas escolas deveriam organizar o trabalho pedagógico na infância e sua singularidade na escola e na vida, fazendo uma relação fundamental com o brincar como um modo de ser e estar no mundo; abordando as diversas expressões e o desenvolvimento das crianças de seis anos e as áreas do conhecimento trabalhar o letramento e a alfabetização no ensino fundamental como eixo de reflexão sem abandonar as brincadeiras e os jogos sempre avaliando diagnosticando e repensando a prática pedagógica na escola. Para (Correa 2008, p. 2),

"A simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a essa população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo

direito".

Na visão de Correa a infraestrutura das escolas junto a outros fatores garantiria a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho significativo, mas muitas escolas brasileiras estão em ruinas, as salas mal cabe os alunos as carteiras e suas mochilas, a maioria delas não possui parques, brinquedoteca, faltam brinquedos jogos para ser utilizados em classe durante a sala, espaços diversificados, e principalmente o tempo, que costuma ser organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos "recreio ou intervalo" e agora como garantir o direito à brincadeira?

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL
O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos:
- (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208.)
- (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis (6) anos de idade.
- (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.
- (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005) – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e o prazo final estabelecido de implantação, foi em 2010. (A lei 11.274) criou emendas na (lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996), com essas emendas originou o que muitos chamam de nova LDB. Segundo as novas determinações do MEC sobre a reorganização do ensino fundamental para o ensino de nove anos, dada pela Lei 11.274.

"Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante." "Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade." "§ 3º - I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental." "Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei."

De acordo com essa lei o ensino fundamental de nove anos ocorrerá a partir dos seis anos e deverá ser concluído em 14 anos, sendo que fica dividido em duas grandes etapas: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). (LEI 11.114/05), altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

"Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. "Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante." "§ 3º I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade.

(LDBEN. 9.394/96), admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

"Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental." "Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade." "II - Pré-escolas,

para crianças de quatro a seis anos de idade." "Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante." "Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade." § 3º - I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.

Com a implantação do processo de ensino fundamental de nove anos nas escolas estão convivendo com os dois sistemas. Neste sentido garante a extinção do ensino fundamental de séries (8 anos) sem prejudicar os alunos que já pertencem a ela. Outro ponto a ser destacado é a relação série idade, segundo a resolução 383 no artigo 4 parágrafos I e II terão vagas garantidas no 1º ano os alunos que tiverem 06 (seis) anos de idade até o início do ano letivo. O artigo 9º refere-se aos alunos que tem sete anos e que tinham seis anos quando cursaram a pré-escola terão direito a matrícula no 2º ano desde que, na avaliação realizada pela instituição que os receberem, estes demonstrem capacidade de acompanhar o processo de aprendizagem. E no artigo 10º diz os alunos que terem a idade de 7 anos ou mais sem habilidades de leitura e escrita devem ser matriculados no primeiro.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
O Conselho Nacional de Educação, cumprindo suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente (LDB 9.394/96, Art. 9º, Par. 1º), vem elaborando diretrizes e orientações, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino, para a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos. Reiterada pelo Parecer (CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007), a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas (Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006), ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições, a saber:
- (Art. 8º, § 1º, da LDB): Caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
- (Art. 9º, § 1º, da LDB): A União incumbir-se-á de: [...]: inciso I, § 1º: Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente. As normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, editadas até ano de 2008, são:
- (Parecer CNE/CEB nº 24/2004), de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer (CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
- (Parecer CNE/CEB nº 6/2005), de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
- (Resolução CNE/CEB nº 3/2005), de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
- (Parecer CNE/CEB nº 18/2005), de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da (Lei nº 9.394/96).
- (Parecer CNE/CEB nº 39/2006), de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
- (Parecer CNE/CEB nº 41/2006), de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na (Lei nº 9.394/96) pelas recentes (Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006).
- (Parecer CNE/CEB nº 45/2006), de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da (Lei Federal nº 11.274/2006), que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- (Parecer CNE/CEB nº 5/2007), de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo (Parecer CNE/CEB nº 7/2007)): Consulta com base nas (Leis nº 11.114/2005 e nº

11.274/2006), que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
- (Parecer CNE/CEB nº 7/2007), de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas (Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006), que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
- (Parecer CNE/CEvB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008):

Esse parecer reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado "ciclo da infância". Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

SECRETARIA ESTADUAL OU MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, consequentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar segundo a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate. Portanto, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular para garantir que no Plano de Implementação do novo Ensino Fundamental deva conter, por exemplo:
- Estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental;
- Planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental;
- Estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica;
- Redimensionamento do espaço físico;
- Reorganização do quadro de professores, quando necessário;
- Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;
- Adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos;
- Adequação e aquisição de material didático-pedagógico;
- Garantia de transporte e merenda escolar;
- Reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação;
- Processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos).

As orientações normativas e pedagógicas para a construção do referido plano encontram se nos (Pareceres nº 06/2005 e 04/2008) e nos documentos do MEC referentes ao programa de implantação do ensino fundamental de nove anos é nele que os estados e municípios devem se basear, afim de organizar a escola para atender esses alunos, com bases nas publicações organizar-se suas infraestruturas e ações, materiais pedagógicos e professores, para o atendimento deste novo alunado. As escolas que passam por necessidades desde recursos que não chegam ou quando chegam são insuficientes para custear desde reparos materiais e tantos outros recursos que são necessários ou até mesmo empregados de forma que não trazem benefícios diretos ao desenvolvimento e aprendizagem do alunado, os recursos humanos talvez seja o recurso mais escasso e o que se faz necessário dentro do plano educacional.

A AVALIAÇÃO NA 1º ANO DO ENSINO DE NOVE ANOS.

A avaliação constitui um processo sistemático e intencional de coleta, análise e interpretação de informações com o objetivo de subsidiar a tomada de decisões, mensurar resultados e promover melhorias em determinado contexto. No âmbito escolar, a avaliação ultrapassa a simples atribuição de valor ou julgamento, configurando-se como um instrumento metodológico essencial para a validação de hipóteses, verificação de desempenho e mensuração de impactos.

Do ponto de vista conceitual, a avaliação pode ser compreendida como um mecanismo estruturado que envolve critérios previamente definidos, indicadores mensuráveis e procedimentos metodológicos rigorosos. Estudiosos como Benjamin Bloom ampliaram essa compreensão ao integrar dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras ao processo avaliativo, destacando seu papel formativo. Em termos metodológicos, a avaliação pode assumir diferentes abordagens, como a avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica ocorre antes da implementação de uma intervenção, visando identificar conhecimentos prévios ou necessidades específicas. A avaliação formativa, por sua vez, acompanha o processo, fornecendo feedback contínuo que possibilita ajustes e aprimoramentos. Já a avaliação somativa ocorre ao final de um ciclo, com foco na mensuração de resultados e no julgamento da eficácia de determinada ação ou programa. Cabe destacar que a avaliação não deve ser compreendida apenas como um mecanismo de controle, mas como uma estratégia de aprimoramento contínuo. Segundo o documento "indagações sobre currículo fala sobre a importância da avaliação nessa etapa de ensino.

"É possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes"

Portanto, a avaliação configura-se como elemento fundamental no desenvolvimento científico e na gestão de processos, pois fornece subsídios empíricos para decisões fundamentadas. Quando planejada de forma criteriosa e alinhada a objetivos claros, contribui significativamente para a produção de conhecimento, para o aperfeiçoamento de práticas e para o alcance de resultados socialmente relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema com certeza provoca uma série de indagações sobre a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, pois não se trata de apenas mais um ano de estudo, ou mais que um ano de escola obrigatória, e sim oportunidade histórica de que as crianças de seis anos pertencentes as classes populares ser introduzidas a conhecimentos que foram frutos de um processo sócio histórico. Outras indagações é sobre os espaços que sejam adequados, proporcionando o desenvolvimento de rotinas onde favoreça o brincar a aprendizagem lúdica, e principalmente que as atividades favoreçam as ações das crianças sobre o mundo social e cultural, as disciplinas precisam contemplar ação movimento manipulação do objeto, aula passeio estudos do meio, visitas, entrevistas, ação e simbolização fazerem uma junção o propósito das leituras de histórias, poemas, percepção de músicas, imagens, filmes, experimentar o plano de representação que engloba a expressão corporal, as brincadeiras, dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que vivem e sentem e através da expressão gráfica e plástica: as pinturas o desenho, as colagens, modelagens para ganhar formas mais definidas e elaboradas de representar seus sentimentos e desenvolverem de forma natural cada criança a seu modo sendo estimuladas pelo meio, tende oportunidades iguais, a educação de seis anos assim como nos anos seguintes deve respeitar e oportunizar o tempo de ser criança e não tornar

as aulas desmotivadas desde a primeira série tornando a escola uma obrigação sem graça sem estimulo. A escola deve ser entendida como um lugar de encontro onde trocam conhecimentos, buscam aprender o que não sabem, melhorias para os conflitos que existam e outros possam surgir motivando os alunos cada vez mais a aprender a aprender com igualdade respeito, e tolerância as opiniões e culturas diferentes, aprender com um brilho no olhar, animo e entusiasmo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, nº. 2, p. 317-325, 2006.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, nº. 92, p. 1039-1066, Especial - out. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundeb e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 10 maio. 2015.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 maio. 2015.

_____. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto. gov.br. Acesso em 10 maio. 2015.

_____. Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matricula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 maio. 2015.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso 10 maio. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, nº 248, de 23/12/1996.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf visitado em 14/05/2015 as 19:35.

_____. Parecer CEB nº. 022, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.1998b. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 25 jul. 2010.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 20 maio. 2015.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf. Acesso em 22 maio. 2015.

CORSINO, Patrícia. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricelia R. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MORO, C. Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, nº. 96 – Especial, p. 775-796, out. 2006.

VIEIRA, L. C. O ensino fundamental de nove anos no Brasil: meandros políti-

co-pedagógicos de sua implementação. Disponível em: http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Biblioteca%20Proged/Ensino%20Fundamental%20de%2009%20anos.pdf Acesso em 20 maio. 2015.

O DIREITO DE APRENDER EDUCAÇÃO FÍSICA: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR

MARCOS VINÍCIUS TAVARES CORREIA

RESUMO
O presente artigo analisa o direito de aprender Educação Física 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 da cultura corporal de movimento ocupa um papel central no desenvolvimento humano, transcendendo o mero aprendizado técnico para oferecer oportunidades reais de expressão corporal, movimento, consciência crítica e interação social. Conforme aponta Peters (2011), a Educação Física é um motor de formação integral, promovendo a capacidade de o sujeito interagir socialmente de forma crítica, consciente e ativa. Sob uma abordagem qualitativa de caráter teórico e baseada em revisão de literatura, o estudo examina a evolução histórica da disciplina de Educação Física, bem como o impacto das políticas públicas quanto à garantia desse direito. A análise se orienta a partir do pensamento de Freire (1996), ao defender que o direito de aprender Educação Física não se restringe ao acesso físico às aulas, mas exige a garantia de participação efetiva nas práticas corporais e a valorização da diversidade cultural, respeitando as origens, condições 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 práticas corporais e promovam uma participação equitativa. Diante desse cenário, o artigo questiona como assegurar que todos os estudantes, independentemente de seus contextos, desenvolvam competências corporais 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 Física 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 no contexto das práticas corporais. Conclui-se, por fim, que a efetivação do direito de aprender Educação Física é um imperativo para a construção de escolas democráticas e socialmente justas. Ao fomentar a cooperação, a autonomia, a saúde e a consciência corporal, a área da Educação Física fortalece os processos educativos e consolida a escola como um espaço de participação plena e respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Direito à aprendizagem; Educação inclusiva; Práticas corporais; Educação integral.

INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência mais profunda, não se resume apenas à entrega de protocolos técnicos de ensino ou ao simples preparo para as exigências utilitárias do mercado de trabalho. No âmbito da formação humana, reside a necessidade de, além de olhar para nós mesmos, olhar para o outro com respeito e desenvolver um pensamento crítico. Sob essa perspectiva, a Educação Física surge não como um acessório curricular, mas como um pilar estruturante e essencial para a garantia de uma pedagogia humanizada, capaz de religar o sujeito à sua própria corporeidade e ao universo que o rodeia.

A experiência do movimento oferece uma maneira única não só de interpretar, mas habitar o real. Distante do pensamento puramente lógico-formal, a cultura corporal de movimento atua na dimensão do sensível e do simbólico ao mesmo tempo. Isso significa que, ao envolver-se com as práticas corporais, o estudante é estimulado a explorar sua interioridade, convertendo afetos e percepções em gestos, ritmos e expressões motoras. Tal processo não é meramente

funcional; constitui um exercício de autoconhecimento que permite ao indivíduo perceber-se como criador de cultura e protagonista de sua trajetória.
A Educação Física assume papel essencial no desenvolvimento integral das dimensões humanas, entregando muito mais que o ganho fisiológico. Isso ocorre porque o componente atua como mediador da expressão identitária e do raciocínio reflexivo, impulsionando a criatividade motora e a convivência social. No cenário educacional, ao reconhecer a importância de fortalecer o corpo no cotidiano escolar, potencializamos a formação plena do aluno, permitindo que ele se reconheça como um ser sensível, apto a criar e intervir de forma consciente na coletividade.
Entretanto, o direito ao aprendizado da cultura corporal vai além da presença física nas aulas ou do cumprimento de carga horária demandando, sobretudo, consistência e relevância pedagógica. Para que esse direito seja efetivado, é fundamental garantir uma participação genuína, onde a voz individual e a diversidade cultural preencham o centro do fazer educativo. Isso exige incluir cada estudante de forma real, assegurando que limitações físicas ou vulnerabilidades sociais não sejam vistas como barreiras ao seu desenvolvimento cinestésico.
Na educação brasileira, as diretrizes curriculares já apontam a necessidade de itinerários diversos e metodologias plurais. A premissa é que o ensino ofereça condições variadas para que todos os estudantes alcancem objetivos comuns, prezando pela equidade. Todavia, na prática, nota-se que modelos tradicionais ainda falham no que se refere a acolher tal pluralidade, o que restringe o progresso de alunos com neurodivergências, deficiências físicas, sensoriais, ou aqueles provenientes de contextos socioeconômicos marcados pela exclusão.
Nesse sentido, a exclusão continua na Educação Física não se resume à falta de infraestrutura, mas a carência de metodologias que articulem uma inclusão equânime e valorizem a multiplicidade das linguagens corporais. Embora a disciplina seja o alicerce para a percepção do outro, o acesso formal à escola não garante a fruição de suas qualidades uma vez que estudantes, com suas vivências únicas, enfrentam obstáculos que exigem uma pedagogia mais empática e atenta às distinções subjetivas.
A partir deste cenário, torna-se urgente investigar caminhos para que cada aluno exerça o protagonismo em seu aprendizado de forma justa e qualitativa. A construção de uma Educação Física inclusiva e de qualidade se baseia no reconhecimento das potências particulares de cada um, transformando a igualdade de oportunidades na prática cotidiana. Refletir sobre o ensino por este prisma é fundamental para que educadores e gestores convertam as escolas em espaços democráticos e de movimento.
Por fim, este estudo propõe uma análise sobre como a Educação Física pode concretizar o direito efetivo ao saber e desenvolvimento humano. Espera-se, ao final, que ao debater estratégias que prestigiam a autonomia do corpo e do ser, criem-se ambientes que não apenas promovam educação significativa e de qualidade mas também, que tolerem as diferenças ressignificando o crescimento humano para todos os alunos.

O DIREITO DE APRENDER EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEITO E ABRANGÊNCIA

A história da Educação Física no Brasil não se limita a cronologia de práticas esportivas ou exercícios sistematizados, mas ao reflexo das profundas tensões políticas, ideológicas e sociais que moldaram o país. A origem da disciplina no país, entre o fim do século XIX e início do século XX, foi fortemente marcada por correntes higienistas e militaristas. Diante dessa perspectiva, percebe-se que a Educação Física era compreendida como uma ferramenta de biopolítica, cujo objetivo central era o fortalecimento de um "corpo produtivo", uma juventude dócil e disciplinada. Isso criava um rótulo restrito à educação física como "ginástica" que, na prática, funcionava como um método de ortopedia social, voltado ao desenvolvimento de posturas e a uma espécie de adestramento de mentes, com foco na construção de um ideal de cidadão funcional e pronto para as demandas do Estado.
Posteriormente, durante os anos de chumbo da Ditadura Militar, essa ideia de controle foi intensificada e, ao mesmo tempo, ressignificada pelo fenômeno do "Esportivismo". Nesse período, a Educação Física foi instrumentalizada como vitrine ideológica, priorizando a detec-

ção precoce de talentos e a exaltação do nacionalismo por meio do rendimento atlético de elite. Tal modelo, pautado na competitividade exacerbada, promovia uma pedagogia da exclusão, marginalizando sistematicamente todos os estudantes que não se adequavam aos padrões de excelência física e funcionalidade exigidos pelos palcos competitivos.
A ruptura com esse modelo tecnicista ocorreu a partir da década de 1980, quando o movimento de Renovação Científica passou a questionar a esportivização precoce da infância. Obras seminais de autores como Valter Bracht e João Batista Freire provocaram um giro epistemológico sem precedentes: a Educação Física deixou de ser encarada como uma "atividade" meramente instrumental e ascendeu ao status de componente curricular obrigatório, detentor de um saber científico e pedagógico próprio. Com a redemocratização, a área atravessou uma necessária "crise de identidade", que culminou na definição de seu objeto de estudo contemporâneo: a Cultura Corporal de Movimento.
Com isso, nas últimas décadas, essa transição consolidou a premissa de que o ambiente escolar não deve ser um centro de treinamento de atletas, mas um espaço de formação de cidadãos capazes de interpretar o jogo, a dança, as lutas, a ginástica e as práticas de aventura como produções humanas historicamente situadas. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na última década, ratificou juridicamente essa visão ao integrar a Educação Física na área de Linguagens. Essa mudança é profunda e de extrema importância, pois equipara o gesto motor à linguagem humana, ao falar e ao escrever, reconhecendo-o como uma forma de expressão e leitura do mundo.
Se outrora o foco da área recaía estritamente sobre a biologia e a performance motora, as produções acadêmicas contemporâneas — influenciadas pela pedagogia cultural de Marcos Neira e pela didática de Suraya Darido — reforçam que o corpo discente não é um aglomerado de ossos e músculos, mas uma construção simbólica carregada de subjetividades. Dessa forma, atualmente, o debate é sustentado por três pilares humanistas:
Multiculturalismo Crítico: O reconhecimento de que as práticas corporais são diversas e variam conforme o território e a etnia, desconstruindo a hegemonia de esportes eurocêntricos frente a manifestações como a capoeira e os jogos indígenas.
Educação Inclusiva: A superação definitiva da lógica de eliminação, priorizando o desafio ético de adaptar o ensino para que estudantes com deficiência ou sem afinidade com o esporte tradicional sintam-se protagonistas de sua própria aprendizagem.
Saúde na Perspectiva Social: A substituição do higienismo punitivo por um conceito de saúde voltado à autonomia e à qualidade de vida, onde o movimento é fonte de prazer e consciência, e não um fardo imposto por padrões estéticos inalcançáveis.
Neste sentido, o entendimento sobre os direitos de aprendizagem ganha materialidade quando asseguramos que o conhecimento não apenas classifique o estudante, mas seja genuinamente incorporado por ele. Sob esta perspectiva, a escola transita de um posto de transmissão fria de técnicas para um território de acolhimento e investigação, onde crianças e jovens são instigados a solucionar desafios corporais e a tecer, coletivamente, novos sentidos para o movimento humano.
Dessa forma, os currículos educacionais mudaram suas perspectivas. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), da prefeitura de São Paulo por exemplo, nos recorda que educar constitui, em última análise, um gesto de justiça e solidariedade, essencial para que o aluno se reconheça como agente crítico na estrutura social. No ensino de Educação Física, tal premissa vai além da grade horária: trata-se de viabilizar um encontro real com a cultura corporal. É permitir que o estudante sinta as linguagens do movimento, dê voz às suas percepções físicas e conquiste autonomia gestual.
Como bem elucida Peters (2011), essa vivência alcança as dimensões sensíveis e sociais, zelando pela formação integral do ser. Outro ponto crucial é o despertar de uma leitura consciente do mundo. O Currículo da Cidade (2019) reforça que a Educação Física ensina a decodificar os signos da cultura — ritmos, jogos e expressões. Assim, aprender essa disciplina não é apenas exercitar um gesto, mas

desenvolver a percepção necessária para interpretar criticamente a corporeidade na vida. O professor, nesse cenário, atua como um mediador atento entre o aluno e o vasto acervo da cultura corporal da humanidade, incentivando a análise, a experimentação e a prática.

O Currículo Paulista (2026), do estado de São Paulo por sua vez, endossa essa visão ao demonstrar que a Educação Física abre caminhos para o diálogo intercultural e o respeito às diferenças. Isso porque, ao mergulhar em diversas práticas, o estudante amplia seus horizontes e reconhece a humanidade no outro. A prática corporal, portanto, deixa de ser um treinamento técnico para se tornar uma experiência social viva, em que o aluno é o protagonista de sua própria expressão. Por meio de festivais e jogos coletivos — estratégias extremamente potentes — ele materializa sua participação no mundo. Isso reforça a ideia de que a Educação Física escolar não se encerra em conteúdos rígidos, pelo contrário, ela auxilia o estudante a compreender sua identidade e história ao permitir que reflita sobre sua própria realidade, construindo pertencimento, como destacado por Dias (2018).

Todavia, apesar da relevância atual é importante lembrar que, como já apontado neste artigo, a Educação Física no Brasil nem sempre gozou dessa liberdade. Durante o século XX, o ensino foi marcado pela repetição, pelo tecnicismo e pelo foco no rendimento, distanciando-se da formação crítica que buscamos hoje. Muitas vezes, esse modelo refletia abismos sociais, pois o desempenho atlético de elite estava restrito a determinados grupos (CUNHA, 2015).

Como já apresentado anteriormente, ao longo do tempo, os conteúdos também sofreram mudanças. Em certos períodos, o foco oscilou entre a ginástica higienista, o adestramento militar e o esporte de rendimento, de maneira fragmentada. Inicialmente, a Lei nº 5.692/1971 tornou obrigatória a Educação Física em todos os níveis, mas foi com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/1996, que a educação física se consolidou como componente curricular obrigatório da Educação Básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento pleno e estabelecendo o acesso aos jogos, lutas, danças, ginásticas e esportes.

Foi apenas a partir desse marco, que a disciplina passou a ser compreendida de forma ampla, valorizando processos criativos e culturais. Nos últimos anos, políticas públicas têm buscado revitalizar a Educação Física na rotina escolar, democratizando o acesso às vivências corporais. Iniciativas de formação docente, aliadas a estratégias de diversificação pedagógica e isso tem sido essencial para conectar o ensino às raízes locais e às demandas contemporâneas (PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017).

Tais avanços por fim, revelam que a educação física apresenta potencial para gerar inclusão e autonomia. Contudo, concretizar esse direito demanda um esforço que transcende a mera presença no currículo. Torna-se então, imprescindível olhar para as necessidades da escola, a sensibilidade das metodologias e as oportunidades reais que garantam ao estudante o protagonismo em sua jornada motora.

Pesquisas em educação inclusiva indicam que práticas tradicionais nem sempre contemplam a diversidade em sala. Isso ocorre porque estudantes com diferentes ritmos, deficiências ou contextos vulneráveis enfrentam dificuldades quando as atividades são centradas em modelos únicos de desempenho (QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR, 2010). Isso tudo pode ocasionar a exclusão que pode ocorrer não apenas pela falta de materiais, mas pela carência de estratégias que valorizem as múltiplas formas de participação.

Diante desse horizonte, o desafio contemporâneo está em transpor o direito de aprender da norma jurídica para a vivência pulsante de cada aluno. Tal movimento exige o desenho de práticas sensíveis, que acolham a pluralidade de corpos e trajetórias que habitam a escola. A celebração da autoria individual e do engajamento coletivo torna-se o alicerce para que a Educação Física fecunde processos democráticos (DIAS, 2018; PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017). Refletir sobre esse direito convoca-nos a compreender a experiência corporal como dimensão essencial da formação humana, constituindo um campo de diálogo, produção de sentidos e pensamento crítico.

Assim, fica uma questão para análise do próximo capítulo deste artigo: de que maneira o ensino de Educação Física

pode efetivar o direito de aprendizagem de forma inclusiva e equitativa no contexto brasileiro? Tal reflexão envolve o estudo dos avanços históricos, das políticas e das práticas que visam a valorização da diversidade, reafirmando o corpo em movimento como direito de todos e elemento essencial para o desenvolvimento humano integral.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Debater a inclusão no universo da Educação Física exige, primordialmente, uma mudança de perspectiva. Isso porque é muito comum que a instituição escolar limite o conceito de inclusão a um conjunto de protocolos de acessibilidade e adaptações motoras que, embora essenciais, não dão conta da amplitude do direito ao movimento e à expressão corporal. A questão central que desafia o docente atual é: como assegurar que a vivência da cultura corporal deixe de ser um privilégio de corpos considerados "dentro do padrão" e se consolide como o alicerce da formação de todo e qualquer sujeito?

Sob essa perspectiva, a Educação Física na escola atua como um território de resistência à padronização. Ao abrirmos caminhos para que um discente com deficiência ou em vulnerabilidade social se expresse pelo movimento, não estamos meramente cumprindo uma diretriz, mas legitimando uma forma autêntica de existir. Aqui, a limitação física deixa de ser uma barreira para se tornar o ponto de partida da descoberta motora, pois, se o corpo é o nosso primeiro veículo de liberdade, a disciplina não pode se render a currículos engessados que esperam desempenhos idênticos de trajetórias humanas singulares.

A questão central dessa transformação reside na mediação pedagógica: o professor de Educação Física não é um mero instrutor de exercícios, mas um mediador de espaços de pertencimento. Dessa forma, a equidade só ganha vida quando o planejamento entende que cada aluno acessa o movimento por vias próprias. Por exemplo: um estudante cego não "vê" a trajetória de uma bola, mas pode perceber sua direção e peso pelo som e pelo tato; um aluno autista pode não se sentir confortável em jogos coletivos de contato, mas pode encontrar na ginástica ou no ritmo uma organização corporal profunda. É nessa ressignificação do gesto que a inclusão deixa de ser um "extra" para se tornar a alma da aula.

No contexto de São Paulo, os referenciais curriculares (Estado e Município) tratam a equidade como um dever ético. Assim, o desafio ultrapassa a matrícula; demanda metodologias que reconheçam a individualidade do aluno com deficiência e garantam a acessibilidade curricular, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015):

"No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência" (Lei nº 13.146/2015)" (CURRÍCULO PAULISTA, 2026).

Para que haja uma educação física genuinamente inclusiva, é preciso romper com treinos homogêneos que ignoram os diferentes tempos de cada corpo. Conforme o Currículo da Cidade (2019), a prioridade deve ser a diversificação de roteiros pedagógicos que permitam a todos chegar ao mesmo objetivo formativo, mesmo que por caminhos distintos. Só assim, a Educação Física torna-se solo fértil para acolher desde o autismo até a vulnerabilidade econômica.

Todavia, Quadros e Cruz (2011) reforçam que a participação só é real com recursos adequados — como a presença de intérpretes de Libras e tecnologias assistivas — que permitam ao aluno se apropriar da cultura corporal e fortalecer sua autoestima. Afinal, incluir na Educação Física não é apenas manter o aluno na quadra observando, mas criar pontas para uma interação real (PETERS, 2011). Isso exige um olhar cuidadoso sobre o currículo, respeitando os meios de aprendizagem de cada um, pois, como alerta Skliar (2010), desconsiderar essas facetas é uma forma silenciosa de excluir, mesmo com o aluno presente fisicamente.

Equidade, portanto, não é uniformidade, mas o ajuste do ensino às necessidades de cada um (DIAS, 2018). Isso envolve olhar também para as barreiras socioculturais e não apenas especiais. Estudantes de contextos vulneráveis por exemplo, muitas vezes carecem de vivências esportivas ou de lazer fora da

escola; cabe ao docente equilibrar essas chances, valorizando o repertório que o jovem já possui (PETERS, 2011).
Para isso, o planejamento deve ser intencional. O aluno surdo necessita de um ambiente onde a sinalização visual e a Libras facilitem a compreensão das regras e estratégias de jogo (QUADROS & CRUZ, 2011). Para o aluno com deficiência visual, o acesso ao esporte ocorre pela audiodescrição e por materiais adaptados que traduzem o espaço em sensações sonoras e táteis (DIAS, 2018). No caso do autismo, rotinas previsíveis e suportes visuais são chaves para o engajamento e no caso dos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, é necessário reconhecer e incluir o repertório cultural que o estudante traz, ou seja, a escola deve compensar as desigualdades, oferecendo práticas que conectem o movimento à realidade do aluno. As ações inclusivas compõem um mosaico que une recursos tecnológicos e humanos, garantindo por exemplo, que o direito ao esporte, às lutas, ao desenvolvimento corporal e à dança seja um horizonte para todos. Ao celebrar as diferenças, o professor transforma a quadra em um espaço democrático onde cada forma de se movimentar enriquece o coletivo. Segundo Skliar (2010), a inclusão autêntica forma cidadãos conscientes de suas potências e honra a diversidade. Com o apoio de metodologias ativas e recursos digitais — como aponta Moran (2013) —, a Educação Física torna-se interativa, garantindo o direito de aprender na prática. Não basta estar presente; o aluno deve ser afetado pela experiência do movimento e, em troca, desestabilizar a ideia de "corpo normal", humanizando todo o grupo.

PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS

O direito à Educação Física não deve ser interpretado meramente como um acesso ao lazer ou ao desenvolvimento ou preparo técnico, mas como uma dimensão estruturante da cidadania e do florescimento humano. No campo jurídico e pedagógico, o direito de aprender a cultura corporal fundamenta-se na premissa de que a expressão do movimento é uma linguagem essencial para a leitura crítica do mundo.
Diferente de outras áreas puramente instrumentais, a Educação Física convoca a subjetividade corpórea. Academicamente, entende-se que o ensino do movimento promove uma "alfabetização motora e cultural", permitindo que o indivíduo não apenas execute gestos, mas produza sentidos com seu corpo. Para BARBOSA (2012) (em uma transposição para a cultura visual e corporal), o objetivo da área na educação é a democratização do acesso à cultura por meio da leitura de mundo e da percepção sensível. Isso significa que o movimento na escola é um instrumento de emancipação social, pois desenvolve a percepção, a imaginação gestual e a capacidade de simbolizar a realidade por meio do corpo.
A literatura em educação física e esportiva indica que a expressão corporal 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 motor só se concretiza quando o estudante é encorajado a participar ativamente das práticas, explorando diferentes formas de se expressar, desde os jogos, lutas, ginásticas e esportes até as danças e mídias digitais. Assim, compreende-se que a participação não é apenas um aspecto pedagógico, mas um direito fundamental da criança e do adolescente, conforme os princípios do ECA (Lei nº 8.069/1990), que assegura a educação integral, incluindo a formação corporal e cultural.
Peters (2011) reitera que o diálogo com diversas linguagens do movimento 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 Educação Física 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 corporal ampara a formação de cidadãos reflexivos, aptos a decodificar e intervir sensivelmente na realidade social (SKLIAR, 2010).
Neste contexto, o ensino precisa pro-

porcionar experiências que incentivem a invenção e a experimentação, considerando múltiplas linguagens culturais — locais e globais — como instrumentos de aprendizagem (MORAN, 2013). Aqui, a inventividade motora deve ser tratada como um direito inerente ao percurso formativo, transcendendo a dimensão puramente técnica ou conteudista. Ao integrar referências diversas, a escola contribui para a valorização da identidade de cada aluno.

As metodologias ativas, o ensino híbrido e os recursos digitais, como vídeos e aplicativos de análise de movimento, podem ampliar o direito de aprender Educação Física ao fornecer alternativas de participação e colaboração (KENSKI, 2004; MORAN, 2013). O uso de tecnologias assistivas permite que estudantes com diferentes habilidades interajam com os conteúdos, compartilhem produções e acessem informações de forma personalizada, promovendo empoderamento e engajamento (LORENZONI, 2016; QUADROS & CRUZ, 2011).

Desse modo, o direito de aprender Educação Física transcende o simples acesso às quadras, materializando-se em vivências que honram a autoria individual, o engajamento ativo e a pluralidade cultural pois a educação, em sua acepção mais profunda, situa-se na necessidade de cultivar a subjetividade e a alteridade e nesse cenário, o ensino do movimento emerge não como um apêndice curricular, mas como um eixo fundamental para uma educação humanizada, capaz de reconectar o sujeito com sua sensibilidade corporal e com o mundo, operando na esfera do simbólico e do sensível.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DO DESEMPENHO AO PERCURSO

Se até aqui, pensamos no direito humano de desenvolver na educação física a expressão corporal, no horizonte de uma Educação Física pautada pela equidade, a avaliação deixa de ser um instrumento de classificação ou exclusão para se converter em um processo de acompanhamento sensível e contínuo.

Historicamente, a avaliação nesta disciplina foi confundida com a medição de performance atlética ou a verificação de padrões biomecânicos — modelos que, por natureza, marginalizam aqueles cujos corpos não correspondem a um padrão de "normalidade". No entanto, sob a ótica da formação integral, avaliar significa interpretar o diálogo que o estudante estabelece com a cultura corporal de movimento em sua singularidade. Conforme as diretrizes do Currículo da Cidade (2019), a avaliação deve ser processual e diversificada, funcionando como um termômetro para os direitos de aprendizagem.

No contexto da inclusão, isso exige que o docente substitua o critério da "eficácia técnica" pelo critério da "evolução subjetiva". Peters (2011) reforça que, ao valorizarmos as dimensões socioemocionais, a avaliação passa a considerar o engajamento, a cooperação e a capacidade do aluno de ressignificar seus próprios limites. Para o estudante com deficiência, por exemplo, o sucesso pedagógico não reside em atingir a marca de um atleta, mas na conquista de autonomia motora e no sentimento de pertencimento ao grupo.

A literatura de Skliar (2010) nos alerta que uma avaliação uniforme é, em essência, uma prática de exclusão. Portanto, a equidade avaliativa na Educação Física pressupõe a flexibilização de instrumentos. Isso implica utilizar a autoavaliação, registros em vídeos, diários de bordo e debates coletivos, permitindo que o aluno reflita sobre seu fazer corporal (LORENZONI, 2016). O uso de metodologias ativas e recursos digitais (MORAN, 2013) enriquece ao mesmo passo em que oferece também caminhos para que o discente documente seu progresso de forma personalizada, transformando o feedback em um momento de acolhimento e não de julgamento.

Dessa forma, avaliar em educação física é, de maneira inclusiva, é um ato ético que honra a alfabetização motora (BARBOSA, 2012) ao passo em que, ao reconhecer as potências individuais, o professor assegura que a avaliação não seja um fim, mas um meio para que cada sujeito compreenda sua trajetória e identifique suas possibilidades de intervenção no mundo e, a partir daí, evolua dentro de suas condições e realidades.

Por fim, como apontam Quadros & Cruz (2011), quando o processo avaliativo considera as adaptações necessárias e as barreiras socioeconômicas, ele deixa de ser um tribunal de habilidades para

se tornar um território democrático de reconhecimento e empoderamento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, discussão e estudo, observou-se que a trajetória histórica da Educação Física na educação brasileira passou por várias fases que revelam avanços essenciais no reconhecimento de sua importância curricular no que se refere ao desenvolvimento corporal e integral humano.

No entanto, mesmo que sua obrigatoriedade na Educação Básica seja uma conquista institucional, o acesso formal não assegura, por si só, a materialidade do direito de aprender uma vez que, práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de técnicas ou em modelos esportivistas 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 do movimento.

Ao engajar-se com o fazer motor, o educando é convidado a explorar sua própria corporeidade, traduzindo afetos e percepções em gestos, jogos e práticas físicas. Esse processo não é meramente biológico; 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 educação física combate a mecanização do corpo valorizando a espontaneidade e a presença, faculdades mentais muitas vezes negligenciadas em modelos educacionais excessivamente racionalistas. Como afirma a literatura pedagógica contemporânea, a educação física educa o gesto, tornando-o capaz de perceber as nuances e as complexidades que a linguagem puramente verbal muitas vezes não alcança.

Além do desenvolvimento individual, a prática corporal possui uma função social e ética intrínseca. O contato com a produção esportiva e lúdica de diferentes tempos, espaços e culturas promove o encontro com o "outro". Em uma educação humanizada, a educação física serve como ponte para a empatia: ao interagir no jogo alheio, o estudante é desafiado 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 atividade física, portanto, atua como um antídoto contra a indiferença, sensibilizando o sujeito para as questões sociais e humanitárias que perpassam a contemporaneidade.

No entanto, para que essa prerrogativa se efetive, é imprescindível que o ensino flua por metodologias que privilegiem o protagonismo, a experimentação, o diálogo entre múltiplas práticas corporais e acima de tudo, a promoção da inclusão uma vez que nesse horizonte, a Educação Física atua como eixo da formação integral, onde a experiência cinestésica nutre processos criativos, a sensibilidade e o fortalecimento da autonomia subjetiva. Ao habitar diferentes universos culturais, o estudante refina sua leitura crítica sobre a sociedade e as dinâmicas do mundo contemporâneo.

Assim, garantir o direito à Educação Física é garantir o direito de aprender o movimento de forma integral. Isso significa assegurar condições para que todos os estudantes participem ativamente das experiências corporais, expressem suas ideias, desenvolvam a motricidade e tenham suas identidades culturais reconhecidas no espaço escola uma vez que o ensino da cultura corporal fomenta a autonomia ao incentivar a experimentação, a expressão, e a compreensão humana.

A garantia desse direito é, portanto, 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 pelo corpo se converte em um território fértil para a alteridade e a construção coletiva.

Por fim, a Educação Física 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 corporais densos, capazes de

emancipar sua formação humana e social pois, a educação física, quando compreendida como um direito fundamental, ultrapassa a ideia de simples presença da disciplina no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Educação Física: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. 2. ed. Vitória: Edufes, 2019.

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. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

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

CUNHA, Luiz. História da educação física no Brasil: da escola tradicional às políticas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física no Ensino Médio: lúdico, saúde e temas transversais. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2021.

DIAS, Lívia. Educação Física e diversidade: práticas inclusivas na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2018.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Educação Física na Educação Básica: diretrizes e ações. Brasília: FNDE, 2012.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Ricardo. Dicionário crítico de Educação Física. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2024.

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 em Educação Física: práticas, metodologias e inclusão. São Paulo: Cortez, 2016.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: inspirações e práticas. São Paulo: Blucher, 2016.

PETERS, Michael. Educação Física, educação e sociedade: uma abordagem contemporânea. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERS, Michael A. Educação Física e a sociedade da informação. Londres: Routledge, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTÁCIO, Cláudia. Educação Física 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 (ESTADO). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SE-E-SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/. Acesso em: 25 fev. 2026.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SKLIAR, Carlos. Educação de surdos e inclusão: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RESUMO
A educação digital na esfera pública representa um campo em crescimento que busca integrar tecnologias ao processo educacional, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras. Entre suas possibilidades, destacam-se a democratização do acesso aos recursos educacionais, a personalização das trajetórias de aprendizagem e o uso de plataformas digitais que favorecem colaboração, criatividade e desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas. Além disso, a digitalização potencializa a gestão escolar, promovendo maior efi-i ciência em processos administrativos e ampliando a comunicação entre comunidade, estudantes e educadores. No entanto, persistem desafios significativos. A desigualdade de acesso a dispositivos e conectividade ainda limita a efetividade das políticas públicas de inclusão digital. Soma-se a isso a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, garantindo que saibam utilizar criticamente ferramentas digitais e criar ambientes de aprendizagem significativos. Questões relacionadas à segurança de dados, privacidade e infraestrutura tecnológica também exigem atenção, especialmente no contexto público, onde a escala e a diversidade são amplas

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Esfera pública; Tecnologias; Processo; Inovação.

ABSTRACT
Digital education within the public sphere represents a rapidly expanding field that aims to integrate technology into teaching and learning, broadening access to knowledge and strengthening innovative pedagogical practices. Its main possibilities include the democratization of educational resources, the personalization of learning pathways, and the use of digital platforms that promote collaboration, creativity, and the development of skills aligned with contemporary demands. Digitalization also enhances school management, increasing efficiency in administrative processes and strengthening communication among the community, students, and educators. However, several challenges persist. Inequitable access to devices and internet connectivity continues to limit the effectiveness of public policies aimed at digital inclusion. Additionally, ongoing professional development is essential to ensure educators can use digital tools critically and design meaningful learning environments. Concerns related to data security, privacy, and technological infrastructure also demand attention, particularly within the public sector, where scale and diversity pose additional complexities.

KEY-WORDS: Education; Public sphere; Technologies; Process; Innovation.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais ao campo educacional tem transformado profundamente as práticas pedagógicas, os modos de interação e a gestão dos processos de ensino e aprendizagem. No contexto da esfera pública, essa transformação adquire contornos ainda mais relevantes, uma vez que envolve não apenas a inovação pedagógica, mas também o compromisso com a democratização do acesso, a equidade educacional e a garantia de direitos. Diante de um cenário social cada vez mais digitalizado, compreender as potencialidades e os desafios da educação digital torna-se essencial para o fortalecimento das políticas educacionais e para a promoção de uma formação crítica e significativa.

O objetivo central deste trabalho é analisar como a educação digital se configura na esfera pública, identificando suas possibilidades de ampliação de acesso, qualificação das práticas educativas e suporte aos processos administrativos, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios estruturais, pedagógicos e de gestão que ainda limitam sua plena efetivação.

A investigação busca discutir de forma integrada aspectos relacionados às tecnologias, aos sujeitos envolvidos, às políticas públicas e às condições institucionais necessárias para a consolidação de uma cultura digital educacional.

A justificativa para esta temática está

ancorada na crescente demanda por escolas públicas capazes de dialogar com o mundo contemporâneo, preparando estudantes para atuar em uma sociedade orientada por informações, conectividade e inovação. As desigualdades de acesso a dispositivos, conectividade e formação digital docente evidenciam a necessidade de reflexão e ação estratégica.

Assim, compreender a educação digital como campo de disputa, oportunidade e transformação é essencial para gestores, educadores e formuladores de políticas que buscam promover práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e alinhadas às necessidades sociais.

A educação digital apresenta implicações diretas para a gestão escolar, exigindo novas formas de organização, acompanhamento e comunicação.

A esfera pública, pela sua amplitude e complexidade, demanda soluções que respeitem a diversidade dos territórios, garantam segurança no uso dos dados e promovam formação contínua dos profissionais da educação.

Nesse sentido, o debate sobre educação digital não pode se restringir às ferramentas, mas deve abarcar valores, ética, cultura institucional e sustentabilidade das iniciativas implementadas.

O primeiro capítulo, intitulado A Educação Digital, aborda os fundamentos conceituais que sustentam o tema, discutindo o papel das tecnologias na construção de ambientes de aprendizagem contemporâneos e a evolução das políticas públicas voltadas à digitalização da educação.

Nesse capítulo, são apresentadas as principais definições, tendências e marcos teóricos que embasam a compreensão da educação digital como componente estruturante da escola pública atual. Essa fundamentação inicial fornece o suporte necessário para, nos capítulos seguintes, aprofundar as análises sobre possibilidades, limites e caminhos para a inovação na esfera pública.

A EDUCAÇÃO DIGITAL

A educação digital constitui um campo em constante evolução, incorporando recursos tecnológicos que ampliam a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e vivenciado no ambiente escolar. Mais do que inserir ferramentas nas atividades pedagógicas, trata-se de promover uma nova cultura educacional, baseada na conectividade, na colaboração e na integração entre diferentes linguagens e mídias. Essa transformação altera tanto os processos de ensino quanto de aprendizagem, exigindo novas competências de estudantes e educadores.

No contexto da esfera pública, a educação digital assume papel estratégico ao possibilitar maior democratização do acesso a conteúdos e recursos educacionais. Plataformas online, ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos móveis podem reduzir barreiras geográficas, temporais e sociais, aproximando estudantes de oportunidades de formação que, historicamente, eram restritas. A ampliação do acesso, entretanto, deve ser acompanhada de políticas que garantam infraestrutura adequada, conectividade estável e práticas pedagógicas que valorizem a inclusão digital de forma equitativa.

Além disso, a educação digital potencializa metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Estratégias como ensino híbrido, sala de aula invertida, gamificação e projetos colaborativos encontram na tecnologia um meio de fortalecer a autonomia e o protagonismo estudantil. A utilização de múltiplas linguagens e recursos digitais contribui para enriquecer o currículo, tornando-o mais conectado à realidade contemporânea e às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Contudo, a implementação da educação digital na rede pública enfrenta desafios estruturais e formativos. Muitos sistemas educacionais ainda lidam com desigualdades de acesso, limitações de equipamentos, dificuldades de conectividade e carência de formação continuada. Tais fatores impactam diretamente a efetividade das iniciativas digitais, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos, planejamento e políticas integradas que articulem infraestrutura, pedagogia e gestão.

A formação docente é um dos aspectos centrais nessa discussão. Para que a tecnologia seja utilizada de maneira pedagógica, crítica e significativa, é essencial que os profissionais da educação recebam apoio para desenvolver compe-

tências digitais e reflexivas.
Como destaca Pierre Lévy (1999), o digital inaugura novos modos de produzir sentido e criar conhecimento, demandando que a escola compreenda e integre esses processos de forma consciente e criativa. A citação reforça que não se trata apenas de adotar ferramentas, mas de transformar práticas e repensar o próprio papel da educação no mundo digital.
Por fim, a educação digital se apresenta como um horizonte de inovação e possibilidade, ao mesmo tempo em que revela desafios que precisam ser enfrentados coletivamente.
A construção de uma cultura digital na esfera pública requer visão sistêmica, políticas consistentes e participação ativa de gestores, professores, estudantes e comunidade. Assim, a educação digital pode consolidar-se como uma via potente para a promoção da equidade, da qualidade e da inovação pedagógica, contribuindo para uma escola pública mais conectada, democrática e transformadora.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

As tecnologias educacionais têm ocupado um espaço central nas discussões contemporâneas sobre inovação pedagógica, especialmente no âmbito da escola pública. Sua incorporação ao cotidiano escolar não representa apenas a adoção de ferramentas digitais, mas a reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, com impacto direto nas relações pedagógicas.
As tecnologias permitem ampliar repertórios, diversificar linguagens e potencializar práticas que favorecem o protagonismo estudantil e a construção colaborativa do conhecimento.
Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como uma necessidade frente às transformações socio-tecnológicas que marcam a sociedade contemporânea. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e metodologias ativas tornam-se mais viáveis quando articuladas a recursos digitais que expandem o acesso à informação e permitem diferentes modos de expressão.
Assim, as tecnologias educacionais funcionam como mediadoras de processos que visam maior autonomia, criticidade e participação dos estudantes, contribuindo para modelos pedagógicos menos transmissivos e mais dialógicos.
Além disso, a presença das tecnologias educacionais favorece a personalização dos percursos formativos, permitindo que os estudantes avancem segundo seu ritmo, estilo de aprendizagem e necessidades específicas.
Ambientes virtuais, plataformas adaptativas e sistemas de acompanhamento de desempenho oferecem subsídios para práticas pedagógicas mais responsivas e inclusivas. A inovação pedagógica, portanto, não se resume ao uso de dispositivos, mas ao emprego intencional e reflexivo de ferramentas que ampliem a qualidade e a efetividade das aprendizagens.
Entretanto, a promoção da inovação pedagógica mediada por tecnologias exige condições institucionais adequadas e políticas educacionais que sustentem sua implementação. A infraestrutura física, o acesso à conectividade e a disponibilidade de dispositivos são elementos estruturantes que influenciam diretamente a eficácia das práticas digitais.
Em muitos contextos da esfera pública, a desigualdade de acesso ainda constitui um obstáculo significativo, reforçando a importância de ações que articulem pedagogia, gestão e políticas públicas.
A formação docente, nesse cenário, desempenha papel essencial. Para que a inovação pedagógica aconteça de forma consistente, é necessário que os professores desenvolvam competências digitais, reflexivas e investigativas que lhes permitam integrar as tecnologias de forma crítica e significativa.
Como afirma José Moran (2015), a inovação educacional demanda mais do que ferramentas: requer novas posturas, concepções e modos de organizar o trabalho pedagógico.
Essa compreensão reforça que o potencial inovador das tecnologias depende, sobretudo, de práticas docentes fundamentadas, contextualizadas e intencionais.
As tecnologias educacionais e a inovação pedagógica configuram-se como dimensões indissociáveis de uma escola pública voltada para o século XXI. Sua integração requer planejamento, investimento e participação coletiva, reconhecendo a complexidade dos processos educacionais e as especificidades de cada territó-

rio.
Quando articuladas de forma crítica, ética e pedagógica, as tecnologias podem se tornar aliadas poderosas na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, criativos e alinhados às demandas contemporâneas.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A consolidação da educação digital na esfera pública depende diretamente das condições estruturais presentes nos sistemas educacionais. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica continuam sendo elementos centrais do debate, especialmente quando se considera a diversidade dos territórios e a heterogeneidade das redes de ensino.
Escolas com conectividade limitada, equipamentos insuficientes ou desatualizados e espaços físicos inadequados enfrentam maiores obstáculos para integrar práticas digitais de forma contínua e significativa. Tais limitações evidenciam a necessidade de investimentos sustentados que contemplem não apenas a aquisição de dispositivos, mas também sua manutenção, atualização e adequação às demandas pedagógicas.
Outro desafio estrutural refere-se à desigualdade de acesso entre estudantes e profissionais da educação. O acesso às tecnologias digitais permanece distribuído de forma desigual, refletindo disparidades socioeconômicas e regionais que impactam diretamente a efetividade das políticas educacionais.
Esse cenário exige políticas públicas que considerem a pluralidade dos contextos e promovam ações de inclusão digital que garantam condições equitativas de aprendizagem. A educação pública, enquanto espaço de garantia de direitos, precisa assegurar que a participação no ambiente digital não seja privilégio de poucos, mas dimensão constitutiva da formação escolar contemporânea.
A governança dos sistemas educacionais também ocupa lugar estratégico no enfrentamento desses desafios. Processos de gestão, planejamento e monitoramento devem incorporar a dimensão digital de forma integrada, permitindo que decisões pedagógicas e administrativas sejam orientadas por dados, indicadores e análises consistentes.
A adoção de práticas de governança digital, quando bem estruturada, favorece maior transparência, eficiência e alinhamento entre escolas, redes e órgãos centrais. Nesse contexto, a educação digital deixa de ser um recurso isolado e passa a constituir parte fundamental do ecossistema institucional.
A formação dos profissionais da educação se apresenta como outro eixo estruturante nessa discussão. O domínio técnico não é suficiente para garantir o uso qualificado das tecnologias; é necessária uma formação que desenvolva competências digitais, reflexivas e críticas.
Autores como Kenski (2012) destacam que a inovação tecnológica só se efetiva quando acompanhada de mudanças pedagógicas, culturais e institucionais. Isso implica repensar práticas metodológicas, revisar concepções de ensino e aprendizagem e promover ambientes formativos que incentivem o uso ético, criativo e contextualizado das tecnologias.
As perspectivas futuras para a educação digital apontam para a ampliação de modelos híbridos, o fortalecimento das metodologias ativas e a integração de tecnologias emergentes, como inteligência artificial educacional, análise de dados e ambientes imersivos.
Essas tendências exigem planejamento de longo prazo e políticas articuladas que antecipem necessidades, respeitem a diversidade territorial e promovam sustentabilidade das iniciativas.
Redes públicas que conseguirem aliar inovação tecnológica, formação continuada e políticas de equidade tendem a construir experiências pedagógicas mais consistentes e alinhadas às transformações sociais e culturais.
A construção desse futuro demanda visão sistêmica, colaboração entre diferentes atores e compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educativa.
A educação digital, ao ser compreendida como política estruturante e não apenas complementar, torna-se instrumento estratégico para o fortalecimento da escola pública.
Dessa forma, o avanço das tecnologias deve ser acompanhado de reflexão crítica e planejamento integrado, garantindo que sua incorporação amplie oportunidades, qualifique processos e contribua efetivamente para a formação de sujeitos preparados para participar de uma sociedade cada vez mais digitalizada e complexa.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO DIGITAL

As políticas públicas voltadas à inclusão digital constituem elemento central para a consolidação de uma educação pública que responda às demandas contemporâneas. No contexto da sociedade digital, essas políticas buscam garantir que estudantes, professores e comunidades escolares tenham condições equitativas de acesso às tecnologias, reduzindo desigualdades historicamente produzidas por fatores socioeconômicos e territoriais.

A inclusão digital, entendida como direito e como dimensão estruturante da cidadania, depende de ações articuladas entre distintas instâncias governamentais e de investimentos contínuos que assegurem infraestrutura, conectividade e suporte técnico às instituições educacionais.

Programas governamentais têm desempenhado papel relevante nesse cenário ao promover iniciativas que ampliam o acesso às tecnologias digitais e incentivam a inovação educacional. Políticas como expansão da conectividade escolar, distribuição de dispositivos e implementação de plataformas digitais têm contribuído para aproximar a escola pública de um ambiente pedagógico mais conectado e dinâmico.

Entretanto, a efetividade dessas ações está condicionada à capacidade de atender às especificidades dos diferentes contextos educacionais, evitando práticas uniformizadoras que desconsiderem desigualdades territoriais e socioculturais.

A inclusão digital também requer a existência de políticas que integrem dimensões pedagógicas, formativas e de gestão. A oferta de formação continuada para os profissionais da educação consiste em elemento imprescindível, pois o acesso à tecnologia não garante, por si só, transformações pedagógicas significativas.

Autores como Bonilla (2010) destacam que políticas de inclusão digital devem articular infraestrutura, formação e mudança cultural, pois o uso qualificado das tecnologias depende da construção de práticas que compreendam o digital como linguagem, processo e mediação. Essa perspectiva reforça que a política pública precisa ir além da dimensão técnica e alcançar a dimensão formativa.

A governança digital nas redes públicas de ensino constitui outro aspecto fundamental, principalmente no que se refere à segurança de dados, interoperabilidade de sistemas e transparência nos processos. A adoção de plataformas institucionais, protocolos de segurança e mecanismos de monitoramento contribui para fortalecer a confiabilidade das iniciativas digitais e assegurar condições adequadas para o uso pedagógico das tecnologias.

A construção de um ecossistema digital educacional estruturado exige coordenação entre diferentes áreas da administração pública, planejamento de longo prazo e participação ativa das escolas na definição de prioridades.

As políticas voltadas à inclusão digital também devem contemplar estratégias que promovam a participação da comunidade e ampliem o diálogo entre escola, famílias e território. A promoção da cultura digital precisa envolver ações comunitárias que incentivem o uso cidadão das tecnologias, fortalecendo o vínculo entre educação, inclusão social e desenvolvimento local.

Quando a escola se torna polo articulador de práticas digitais e espaço de acesso para a comunidade, as políticas públicas ganham maior alcance e legitimidade, contribuindo para a democratização mais ampla do ecossistema digital.

As perspectivas futuras para as políticas de inclusão digital apontam para a necessidade de fortalecer modelos integrados que articulem tecnologia, formação, inovação pedagógica e equidade.

A expansão de ambientes virtuais de aprendizagem, a consolidação de plataformas governamentais e o uso de tecnologias emergentes demandam ações contínuas, sensíveis às desigualdades existentes e orientadas por uma visão sistêmica.

Dessa forma, a inclusão digital deixa de ser entendida apenas como acesso a dispositivos e passa a se configurar como política estruturante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e para a garantia do direito à educação em sua dimensão contemporânea.

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A formação docente para o uso pedagó-

gico das tecnologias digitais constitui um dos pilares estruturantes da educação contemporânea. A presença crescente de recursos digitais no ambiente escolar demanda professores capazes de compreender o potencial pedagógico dessas ferramentas e integrá-las de maneira crítica, criativa e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Nesse cenário, as competências digitais dos docentes não se restringem ao domínio técnico, mas envolvem dimensões pedagógicas, éticas e culturais que influenciam diretamente a qualidade dos processos educativos.

O desenvolvimento dessas competências implica repensar os modelos de formação inicial, que historicamente privilegiaram abordagens centradas na transmissão de conteúdos. A emergência de práticas mediadas por tecnologias requer currículos formativos que articulem teoria e prática, incentivem a experimentação pedagógica e estimulem o docente a refletir sobre os impactos das tecnologias na aprendizagem.

As instituições formadoras precisam promover espaços em que futuros professores possam explorar ferramentas digitais, analisar metodologias inovadoras e compreender a complexidade da cultura digital na qual seus estudantes estão inseridos.

Na formação continuada, o desafio torna-se ainda mais evidente, especialmente nas redes públicas de ensino. A implementação de tecnologias sem oferta adequada de formação pode gerar insegurança, uso superficial ou não pedagógico dos recursos digitais. A qualificação permanente deve considerar as demandas reais dos docentes, respeitar suas trajetórias profissionais e promover ações formativas contextualizadas.

Kenski (2012) enfatiza que a formação em tecnologias educacionais deve favorecer o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir na prática docente, destacando que a inovação depende de mudanças culturais e não apenas de domínio técnico.

O conceito de competências digitais ampliadas envolve múltiplas dimensões, como a capacidade de avaliar criticamente conteúdos, selecionar ferramentas apropriadas, planejar atividades interativas, promover a segurança digital e estimular a participação ativa dos estudantes.

Modelos internacionais, como o DigCompEdu, reforçam a importância de integrar aspectos pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais, delineando um perfil docente que atua como mediador, pesquisador e designer de experiências de aprendizagem. Esse entendimento permite consolidar práticas que vão além da adaptação, promovendo processos transformadores.

O fortalecimento das competências digitais também depende de condições institucionais que possibilitem ao docente explorar novas práticas de maneira contínua.

A criação de comunidades de aprendizagem, grupos colaborativos, mentorias e espaços de formação em serviço contribui para a construção de uma cultura profissional aberta à inovação. A troca de experiências entre pares e o apoio da gestão escolar favorecem a consolidação de práticas mais críticas e contextualizadas, ampliando o repertório pedagógico dos professores e fortalecendo sua autonomia intelectual e didática.

A formação docente para a cultura digital se configura, assim, como elemento central para o avanço da educação pública. Quando os professores dominam competências digitais de maneira integrada, tornam-se capazes de construir experiências de aprendizagem mais participativas, investigativas e culturalmente relevantes.

Essa perspectiva alinha-se à necessidade de preparar estudantes para atuar em uma sociedade permeada por informação, conectividade e múltiplas linguagens, consolidando uma escola pública que dialoga com os desafios do século XXI e promove equidade no acesso às oportunidades educacionais.

A PERSPECTIVA TECNOLÓGICA NA ESFERA PÚBLICA

A perspectiva tecnológica na esfera pública envolve a compreensão de como os recursos digitais têm sido incorporados às políticas, aos processos administrativos e às práticas educacionais das redes públicas de ensino. O avanço das tecnologias de informação e comunicação amplia as possibilidades de gestão, monitoramento e oferta de serviços, configurando um cenário de transformação institucional.

No campo educacional, essa perspectiva implica reconhecer que a tecnologia não atua apenas como ferramenta operacional, mas como elemento estruturante de práticas socioculturais que influenciam tanto a organização do sistema quanto os modos de ensinar e aprender.
A inserção tecnológica na esfera pública depende de políticas que articulem governança digital, interoperabilidade de sistemas, segurança informacional e transparência dos processos. A modernização administrativa impulsionada por plataformas digitais tem promovido novas formas de registro, acompanhamento e análise de dados educacionais, auxiliando gestores na tomada de decisão.
Esse movimento reforça a importância de compreender a tecnologia como componente estratégico e não como mero suporte técnico, uma vez que sua efetividade está diretamente vinculada à capacidade institucional de planejar e gerir processos digitais de maneira integrada e sustentável.
Os ambientes educacionais públicos também são impactados por essa perspectiva tecnológica, que envolve a consolidação de ecossistemas digitais capazes de atender às demandas de estudantes, professores e gestores.
O uso de plataformas de aprendizagem, recursos multimídia e ferramentas de comunicação cria condições para ampliar a participação dos sujeitos no processo educacional e diversificar práticas pedagógicas.
A literatura contemporânea destaca que o digital transforma a dinâmica da aprendizagem ao permitir interações mais distribuídas e colaborativas, como observa Lévy (1999), ao afirmar que as tecnologias alteram os modos de produção e circulação do conhecimento.
Outro aspecto relevante é a necessidade de equilibrar a implementação tecnológica com princípios de equidade e inclusão, especialmente no contexto da escola pública. As desigualdades de acesso a dispositivos, conectividade e letramento digital evidenciam tensões que precisam ser enfrentadas por políticas específicas.
A perspectiva tecnológica deve considerar não apenas a disponibilização de recursos, mas a garantia de condições reais para seu uso pedagógico significativo. Isso implica planejamento territorializado, análise de necessidades e construção de estratégias que respeitem a diversidade sociocultural das comunidades atendidas.
A adoção de tecnologias emergentes na esfera pública, como inteligência artificial, análise de dados educacionais e soluções de automação, tem ampliado o debate sobre inovação e ética. Esses recursos podem potencializar diagnósticos, personalizar percursos educacionais e melhorar práticas de gestão, desde que utilizados com responsabilidade e transparência.
A discussão sobre proteção de dados, regulamentação e governança tecnológica ganha centralidade, principalmente após o fortalecimento de legislações como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que estabelece critérios fundamentais para o uso seguro e ético de informações no âmbito público.
A perspectiva tecnológica na esfera pública revela-se, assim, como campo dinâmico que exige articulação entre infraestrutura, formação, políticas públicas e cultura organizacional.
A integração consciente das tecnologias tem potencial para qualificar práticas pedagógicas, ampliar a participação social e fortalecer processos administrativos, desde que acompanhada de reflexão crítica e estratégias que assegurem equidade, segurança e sustentabilidade.
A construção dessa visão sistêmica permite consolidar caminhos para uma educação pública mais conectada às demandas contemporâneas e comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento.

CONCLUSÃO

A discussão sobre a educação digital na esfera pública evidencia um cenário complexo e multifacetado, marcado tanto por avanços quanto por desafios que demandam ações coordenadas entre políticas públicas, instituições escolares e profissionais da educação. As transformações tecnológicas impõem novas exigências aos sistemas educacionais, alterando as formas de ensinar, aprender e gerir processos pedagógicos e administrativos.
Nesse contexto, a educação digital deixa de ser um elemento complementar e passa a ser compreendida como componente central para a construção de uma escola alinhada às demandas da socieda-

de contemporânea.
Os capítulos anteriores demonstram que a efetivação da educação digital depende de condições estruturais que sustentem sua implementação de maneira equitativa e contínua. Infraestrutura tecnológica adequada, conectividade, dispositivos disponíveis e ambientes institucionais preparados constituem requisitos para que práticas pedagógicas mediadas por tecnologia possam ocorrer com qualidade.
Quando essas condições não são garantidas, ampliam-se desigualdades já existentes, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem inclusão digital e acesso democrático aos recursos educacionais.
Outro aspecto fundamental destacado ao longo do trabalho é a formação docente como eixo estratégico para a consolidação da cultura digital nas escolas públicas. O desenvolvimento de competências digitais, pedagógicas e reflexivas torna-se indispensável para que os professores possam utilizar a tecnologia de forma crítica, criativa e contextualizada. Somente com formação continuada, apoio institucional e valorização profissional é possível transformar recursos tecnológicos em ferramentas que promovam aprendizagens significativas e contribuam para práticas inovadoras.
As análises também indicam que a adoção de tecnologias no ambiente escolar precisa ser acompanhada de visão sistêmica, governança eficiente e planejamento de longo prazo. A integração entre gestão, pedagogia e recursos digitais fortalece os processos educacionais e amplia as possibilidades de participação dos sujeitos, contribuindo para uma escola mais transparente, conectada e responsiva às necessidades da comunidade.
A tecnologia, quando articulada a valores democráticos e ao compromisso com a equidade, pode favorecer processos de inovação que impactem positivamente a qualidade da educação pública.
Em síntese, a educação digital no âmbito da escola pública apresenta-se como campo promissor, capaz de ampliar oportunidades, qualificar práticas e fortalecer políticas educacionais. Entretanto, sua consolidação exige esforços contínuos, investimentos estruturados e compromisso coletivo.
Ao reconhecer os desafios e potencialidades apresentados ao longo deste trabalho, torna-se possível vislumbrar caminhos para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, inovadoras e alinhadas às transformações tecnológicas que permeiam a vida social.
A escola pública, ao assumir o digital como parte integrante de sua missão educacional, fortalece seu papel na formação crítica, cidadã e participativa dos estudantes. Ao longo deste estudo, evidenciamos que a ciência geográfica oferece fundamentos teóricos e metodológicos decisivos para qualificar a prática educativa.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira. Inclusão digital e educação: uma relação possível? Porto Alegre: Mediação, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Pearson, 2015.

COMO A MÚSICA AUXILIA NO APRENDIZADO DE NOSSAS CRIANÇAS

MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA

RESUMO
A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos, sendo considerada um importante recurso pedagógico na Educação Infantil. Durante essa fase, a criança encontra-se em pleno processo de formação cognitiva, emocional e social, e a música contribui significativamente para esse desenvolvimento integral. Ao entrar em contato com sons, ritmos e melodias, a criança amplia sua percepção auditiva, desenvolve a linguagem e fortalece habilidades relacionadas à memória e à atenção. Além disso, a música favorece o desenvolvimento do senso rítmico, estimulando a coordenação motora e a expressão corporal. Por meio de atividades musicais, como cantar, dançar e explorar instrumentos, a criança passa a interagir de forma mais ativa com o ambiente e com outras crianças, fortalecendo vínculos sociais e emocionais. A música também contribui para a criação de um ambiente acolhedor, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Outro aspecto relevante é o papel da música na construção da identidade e da sensibilidade da criança, permitindo que ela expresse sentimentos e emoções de forma espontânea. Diversos estudiosos defendem a inserção da música desde os primeiros anos de vida, destacando sua importância no desenvolvimento da inteligência e na formação do indivíduo. Dessa forma, torna-se essencial que a música seja incorporada ao planejamento pedagógico na Educação Infantil, não apenas como atividade complementar, mas como um recurso educativo capaz de promover o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.
A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.
A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).
A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei nº 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.
A LEI nº11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e

Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:
A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).
A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.
A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.
Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.
Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.
Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).
A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.
A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência critica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.
De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência

corporal e de movimentação.
O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.
Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.
O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.
É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas. Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).
A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.
A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo. Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.
Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.
De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.
A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.
A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreen-

didas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Monteiro a música incentiva à auto expressão, o jogo cooperativo, a criatividade, bem-estar emocional e desenvolvimento da comunicação social. Música e canto são uma forma divertida e eficaz de ajudar crianças jovens na aprendizagem e na socialização. Crianças envolvidas com a música convivem melhor com seus colegas, têm maior autoestima, são mais tolerantes e mais propensas a ir para a faculdade.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo. Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Por meio das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática.

A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Mas a melhor razão para incentivar o interesse pela música pode ser apenas o fato de ser divertido. Crianças geralmente gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Não se surpreenda ao ouvir o canto dele na cama ou enquanto estiver brincando ou fazendo serenatas para os bichos de pelúcia, principalmente se você já tinha o hábito de cantar para ele.

Quando a música faz parte da rotina diária do aluno, ela pode ajudá-lo a se sentir mais seguro e ambientado em seu mundo.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.

Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida. Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.
A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.
A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.
Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.
A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.
O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.
Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.
A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.
O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.
A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.
Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.
A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.
Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.
Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a opor-

tunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.
Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.
Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.
De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.
Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.
Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).
De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.
O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.
Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.
Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.
Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro.
Expressar-se musicalmente.
Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
Incentivar a criatividade.
Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transfor-

mação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO ALEITAMENTO MATERNO NO CEI

MARTA MAGNA DOS SANTOS

RESUMO
O aleitamento materno é fundamental para o desenvolvimento saudável do bebê, sendo recomendado de forma exclusiva até os seis meses de vida e complementado até os dois anos ou mais. Nos Centros de Educação Infantil (CEI), esse processo precisa ser apoiado e incentivado por meio de práticas pedagógicas, acolhimento às famílias e políticas públicas voltadas à promoção da saúde. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do aleitamento materno no ambiente do CEI, destacando seus benefícios para o desenvolvimento infantil, o papel dos educadores e a importância de programas de incentivo, como o projeto Amigos do Peito da Prefeitura de São Paulo. A pesquisa aborda aspectos nutricionais, emocionais e sociais do aleitamento, além de discutir como as instituições de educação infantil podem colaborar para a continuidade da amamentação mesmo após o retorno da mãe ao trabalho. Conclui-se que o apoio institucional e educativo é essencial para garantir que as crianças recebam os benefícios do leite materno nos primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: aleitamento materno, educação infantil, desenvolvimento infantil, saúde da criança, CEI.

INTRODUÇÃO

O aleitamento materno é reconhecido mundialmente como uma das práticas mais importantes para a saúde e o desenvolvimento infantil. Organizações de saúde recomendam que o bebê seja alimentado exclusivamente com leite materno nos primeiros seis meses de vida, pois ele contém todos os nutrientes necessários para o crescimento saudável.

Nos primeiros anos de vida, especialmente na fase em que a criança começa a frequentar o Centro de Educação Infantil (CEI), é fundamental que haja continuidade no incentivo ao aleitamento materno. Muitas mães retornam ao trabalho nesse período e enfrentam dificuldades para manter a amamentação. Dessa forma, o CEI pode desempenhar um papel essencial no apoio às famílias.

Além de fornecer benefícios nutricionais, o aleitamento materno fortalece o vínculo afetivo entre mãe e bebê, contribui para o desenvolvimento emocional da criança e reduz o risco de diversas doenças. A promoção da amamentação também está associada à redução da mortalidade infantil e ao fortalecimento do sistema imunológico.

Nesse contexto, surgem iniciativas e políticas públicas voltadas à promoção do aleitamento materno, como o programa Amigos do Peito da Prefeitura de São Paulo, que busca orientar profissionais e famílias sobre a importância dessa prática.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do aleitamento materno no ambiente dos Centros de Educação Infantil, destacando seus benefícios, desafios e estratégias para sua promoção.

O QUE É O ALEITAMENTO MATERNO

O leite humano é a alimentação ideal para todas as crianças. Devido a sua composição de nutrientes é considerado um alimento completo e suficiente para garantir o crescimento e desenvolvimento saudável do bebê durante os primeiros 2 anos de vida. É um alimento de fácil e rápida digestão, completamente assimilado pelo organismo infantil.

Ele possui componentes e mecanismos capazes de proteger a criança de várias doenças. Nenhum outro alimento oferece as características imunológicas do leite humano. A mãe fornece ao filho componentes protetores, através da placenta e do seu leite, enquanto o sistema de defesa do bebê amadurece.

Além de ser um Momento de afeto entre a mãe e o bebê que os ajuda a alcançarem a amamentação ótima. Estudos mostram a superioridade do Aleitamento Materno sobre as demais formas de alimentar a criança durante seus primeiros dois anos de vida, embasando-se em pesquisas comprovam que o aleitamento materno é fundamental para redução da mortalidade infantil (CAPUTO NETO, 2013).

Devido os inúmeros fatores existentes no leite materno que protegem os bebês

contra infecções, ocorrem menos mortes entre as crianças amamentadas, constituindo-se no alimento completo para crianças nos seis primeiros meses de vida (FERREIRA 2016).
Apesar das evidências científicas provar a superioridade da amamentação sobre outras formas de alimentar a criança pequena, e apesar dos esforços de diversos organismos nacionais e internacionais, as prevalências de aleitamento materno no Brasil, em especial as de amamentação exclusiva, estão bastante aquém das recomendadas (BRASIL, 2015).
Vários pesquisadores sugerem que a duração da amamentação em humanos seja, em média, de dois a três anos, idade em que costuma ocorrer o desmame naturalmente. No segundo ano de vida, o leite materno continua sendo importante fonte de nutrientes (WHO, 2000).
Após os seis meses é importante manter o aleitamento materno e introduzir alimentos variados e saudáveis; pois a partir dessa idade, a alimentação tem a função de complementar a energia e outros nutrientes necessários para o crescimento saudável e pleno desenvolvimento das crianças. Essa garantia de suprir adequadamente os nutrientes para o crescimento e desenvolvimento da criança após os seis meses de vida depende da disponibilidade de nutrientes proveniente do leite materno e da alimentação complementar (BRASIL, 2015).
O presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica para investigar as evidências científicas sobre a importância do aleitamento materno bem como seus impactos na saúde da mãe e do bebê.
Esta proposta de pesquisa é relevante para a formação do nutricionista e sua atuação no campo materno infantil, com vistas a promover, defender e apoiar a amamentação de acordo com as recomendações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial de Saúde.
O aleitamento materno é o ato de alimentar o bebê com o leite produzido pela mãe. Esse alimento é considerado completo e ideal para o recém-nascido, pois contém proteínas, vitaminas, gorduras, água e anticorpos essenciais para o desenvolvimento infantil.
O leite materno passa por diferentes fases:
- Colostro: É o primeiro leite produzido após o parto. Possui grande quantidade de anticorpos e ajuda a proteger o bebê contra infecções.
- Leite de transição: Surge após o colostro e possui maior quantidade de nutrientes.
- Leite maduro: É o leite produzido após algumas semanas e atende plenamente às necessidades nutricionais da criança.
Além de nutrir, o leite materno protege contra doenças respiratórias, alergias, infecções intestinais e obesidade infantil. Ele vai muito além de apenas alimentar o bebê, pois também atua como uma importante proteção para a saúde. O leite materno contém anticorpos e células de defesa que ajudam a reduzir infecções respiratórias, como bronquiolite, resfriados e pneumonia. A amamentação exclusiva nos primeiros meses também pode diminuir a probabilidade de o bebê desenvolver alergias alimentares, dermatite atópica e asma. Além disso, seus componentes imunológicos ajudam a proteger contra diarreias e outras infecções gastrointestinais, contribuindo para o desenvolvimento de uma microbiota intestinal saudável.
Outro benefício importante é a redução do risco de obesidade infantil, já que crianças amamentadas têm menor chance de desenvolver obesidade no futuro, possivelmente porque o leite materno ajuda a regular o apetite e o metabolismo. Por esses motivos, a Organização Mundial da Saúde recomenda a amamentação exclusiva até os seis meses de idade e a continuidade do aleitamento materno, junto com outros alimentos, até os dois anos ou mais.

BENEFICIOS DO ALEITAMENTO MATERNO PARA OS BEBÊS

O leite materno oferece inúmeros benefícios para o bebê, sendo considerado o alimento mais completo e adequado nos primeiros meses de vida. Ele possui todos os nutrientes necessários para o crescimento saudável da criança, além de substâncias que contribuem para a proteção do organismo e para o bom desenvolvimento físico e cognitivo. Sua composição é única e se adapta às necessidades do bebê em cada fase do desenvolvimento, garantindo equilíbrio entre proteínas, gorduras, vitaminas, minerais e água, essenciais para o funcionamento adequado do corpo.

Um dos benefícios mais importantes do leite materno é o fortalecimento do sistema imunológico. Ele contém anticorpos, células de defesa e outros componentes que ajudam a proteger o bebê contra diversas doenças, como infecções respiratórias, diarreias e outras infecções comuns na infância. Essa proteção é especialmente importante nos primeiros meses de vida, período em que o sistema imunológico do bebê ainda está em desenvolvimento. Dessa forma, a amamentação contribui para reduzir o risco de hospitalizações e problemas de saúde.
Além disso, o leite materno desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável do bebê. Os nutrientes presentes nele são essenciais para o crescimento adequado do corpo, para a formação dos órgãos e para o desenvolvimento do cérebro. Estudos indicam que a amamentação pode contribuir para melhor resultados no desenvolvimento cognitivo e no aprendizado ao longo da vida, pois fornece substâncias importantes para a formação do sistema nervoso.
Outro benefício significativo é a facilidade de digestão. O leite materno é naturalmente adaptado ao organismo do bebê, sendo mais fácil de digerir quando comparado a outros tipos de alimentação. Isso ajuda a evitar desconfortos digestivos, como cólicas, constipação e refluxo, além de favorecer a absorção eficiente dos nutrientes. Dessa forma, o bebê se alimenta de maneira mais adequada e saudável, garantindo energia e bem-estar para seu crescimento e desenvolvimento.
Todos esses benefícios, torna-se fundamental destacar a importância do incentivo ao aleitamento materno. A promoção e o apoio à amamentação constituem estratégias essenciais para a saúde pública, pois contribuem para a redução da mortalidade infantil, para a prevenção de diversas doenças e para a melhoria da qualidade de vida das crianças.
O incentivo ao aleitamento deve começar ainda no período pré-natal, por meio de orientações fornecidas pelos profissionais de saúde, que auxiliam no esclarecimento de dúvidas, na desmistificação de informações equivocadas e na preparação das gestantes para esse momento tão importante após o nascimento do bebê.
Além disso, o apoio da família e da sociedade exerce um papel fundamental para o sucesso da amamentação. Muitas mães enfrentam dificuldades nos primeiros dias ou semanas após o parto, como dor, insegurança, cansaço ou falta de informação, e a presença de uma rede de apoio pode fazer grande diferença para que consigam manter o aleitamento materno. Nesse contexto, diferentes instituições sociais também podem contribuir para a valorização e para a continuidade dessa prática.
Entre essas instituições, destacam-se os Centros de Educação Infantil (CEI), que possuem um papel relevante no fortalecimento da cultura de apoio ao aleitamento materno. Esses espaços educativos podem atuar como ambientes de acolhimento e orientação para as famílias, promovendo ações educativas que valorizem a importância do leite materno para o desenvolvimento infantil.
Por meio do diálogo com os responsáveis, reuniões pedagógicas e atividades informativas, os profissionais da educação podem compartilhar conhecimentos, esclarecer dúvidas e incentivar práticas que favoreçam a manutenção da amamentação mesmo após o retorno da mãe às atividades de trabalho.
Além disso, os CEIs podem contribuir criando um ambiente sensível e respeitoso às necessidades das crianças e de suas famílias, compreendendo a importância do aleitamento materno para o desenvolvimento saudável. A aproximação entre educadores e familiares possibilita a construção de uma rede de apoio que reforça a continuidade da amamentação e valoriza práticas de cuidado e de alimentação adequadas na primeira infância.
Dessa forma, a instituição educacional passa a desempenhar também um papel social importante na promoção da saúde, colaborando para que mais crianças tenham acesso aos benefícios do aleitamento materno e para que as famílias
Diversos estudos apontam que, nas últimas décadas, o Brasil tem apresentado avanços importantes na promoção do aleitamento materno. Entretanto, apesar do crescimento observado nessa prática, ainda existem desafios significativos para que as recomendações de saúde sejam plenamente alcançadas. Nesse sentido,

Sonia Isoyama Venancio, Silvia Regina Dias Medici Saldiva e Carlos Augusto Monteiro (2013) destacam que, embora os indicadores mostrem uma tendência de aumento da amamentação no país, é necessário ampliar e fortalecer estratégias que incentivem essa prática, garantindo que mais crianças sejam beneficiadas pelo aleitamento materno exclusivo nos primeiros meses de vida.

As orientações sobre o aleitamento materno, tanto durante o período gestacional quanto após o nascimento do bebê, desempenham papel essencial para estimular e acompanhar a prática da amamentação. O acompanhamento das gestantes e das mães no período de lactação possibilita o esclarecimento de dúvidas, a oferta de apoio emocional e a orientação adequada sobre técnicas de amamentação, fatores que contribuem para a manutenção do aleitamento materno por mais tempo. Nesse contexto, estudos como os de Rocha et al. (2013) e Venancio, Saldiva e Monteiro (2013) evidenciam que a informação e o suporte oferecidos pelos profissionais de saúde são determinantes para o fortalecimento dessa prática.

Considerando a relevância do aleitamento materno exclusivo nos primeiros seis meses de vida, Passanha et al. (2013) investigaram a relação entre o grau de implantação da iniciativa conhecida como Rede Amamenta Brasil e a prevalência dessa prática em crianças menores de seis meses. A pesquisa foi realizada com 916 crianças no município de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, no ano de 2011. Os dados foram coletados durante a Campanha Nacional de Vacinação e incluíram informações sobre o tipo de alimentação das crianças, o local de acompanhamento em serviços de saúde e outras características relacionadas ao cuidado infantil. Os resultados demonstraram que houve aumento gradual na prevalência do aleitamento materno exclusivo conforme o nível de implantação da Rede Amamenta Brasil nas unidades de saúde. Locais que possuíam certificação no programa apresentaram índices mais elevados dessa prática, o que evidencia a importância de investir na qualificação e na certificação das Unidades Básicas de Saúde como estratégia para fortalecer o incentivo à amamentação.

Outros estudos também apontam fatores que interferem na continuidade do aleitamento materno. Rocha (2013), por meio de acompanhamento de mães e crianças, analisaram a prática da amamentação e identificaram variáveis associadas ao desmame precoce.

Os resultados indicaram que a prevalência de aleitamento materno exclusivo ainda se mantém abaixo do recomendado em alguns contextos, enquanto o desmame precoce apresenta índices elevados. Entre os fatores associados negativamente à duração da amamentação destacaram-se a ausência de orientações adequadas às mães e o uso de chupeta, que pode interferir na sucção do bebê e, consequentemente, na manutenção do aleitamento.

De forma semelhante, Giuliani e colaboradores (2012) buscaram compreender os motivos que levam mães a interromper o aleitamento materno exclusivo antes do sexto mês de vida do bebê. O estudo foi realizado com mães de crianças entre seis e doze meses acompanhadas em consultas de puericultura. Os resultados indicaram que diversos fatores podem contribuir para o início do desmame precoce, entre eles a influência de práticas culturais e familiares, as demandas relacionadas ao retorno ao trabalho materno e alguns problemas de saúde tanto da mãe quanto do bebê. Esses elementos demonstram que o aleitamento materno é influenciado não apenas por aspectos biológicos, mas também por fatores sociais, econômicos e culturais.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância da atuação dos profissionais de saúde no apoio às mães durante todo o processo de amamentação. Conforme discutem Santana, Brito e Santos (2013), é fundamental que a assistência oferecida às gestantes e às nutrizes seja realizada por uma equipe multidisciplinar preparada para acolher e orientar as mulheres de forma humanizada. Esse acompanhamento permite que as mães expressem suas dúvidas, medos, angústias e crenças relacionadas à amamentação, possibilitando a construção de maior confiança e segurança na prática do aleitamento materno.

Além disso, o trabalho dos profissionais de saúde envolve compreender o aleitamento materno dentro do contexto sociocultural e familiar em que a mãe está

inserida. Segundo Moura (2017), é essencial que esses profissionais desenvolvam uma abordagem que considere não apenas a mãe e o bebê, mas também o ambiente familiar e social que influencia diretamente essa prática. A partir dessa compreensão ampliada, torna-se possível desenvolver estratégias educativas e de apoio que incentivem a amamentação e contribuam para a disseminação de informações corretas sobre seus benefícios para a saúde infantil.
Com base nessa discussão, observa-se que o incentivo ao aleitamento materno depende da articulação entre políticas públicas, serviços de saúde e ações educativas voltadas às famílias.
Nesse contexto, a análise dos dados da pesquisa permitiu organizar as informações em diferentes categorias temáticas, conforme a proposta de categorização apresentada por Neto (2013) no referencial teórico, que reúne e sistematiza diversos benefícios relacionados ao aleitamento materno. Essa categorização contribui para compreender de forma mais ampla os impactos positivos da amamentação, tanto para a saúde da criança quanto para o bem-estar da mãe e para a promoção da saúde pública.se sintam apoiadas nesse processo.

PROGRAMA CEI AMIGO DO PEITO, PROMOVIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.

A promoção do aleitamento materno é uma das estratégias adotadas pelo poder público para fortalecer a saúde e o desenvolvimento na primeira infância.
No município de São Paulo, a Prefeitura tem desenvolvido diferentes ações voltadas à valorização e ao incentivo da amamentação, especialmente por meio da articulação entre as áreas da saúde e da educação. Essas iniciativas reconhecem que o aleitamento materno não é apenas uma prática individual, mas também uma responsabilidade coletiva que envolve profissionais, instituições e famílias no cuidado com as crianças.
Entre as ações desenvolvidas pela administração municipal, destaca-se o programa CEI Amigo do Peito, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que tem como objetivo incentivar a promoção, a proteção e o apoio ao aleitamento materno nas unidades de educação infantil da rede municipal.
Por meio dessa iniciativa, os Centros de Educação Infantil são estimulados a desenvolver práticas que acolham as famílias e favoreçam a continuidade da amamentação mesmo após o ingresso da criança na instituição. As unidades que implementam ações voltadas a esse tema podem receber um selo de reconhecimento, que valoriza o compromisso da instituição com o direito das crianças de receber o leite materno e com a promoção de hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida.
Essas ações envolvem diferentes dimensões do cotidiano escolar. As unidades são incentivadas a acolher as famílias desde o momento da matrícula, dialogando sobre a importância do aleitamento e oferecendo orientações para que a amamentação possa continuar mesmo com o início da frequência da criança no CEI.
Além disso, busca-se sensibilizar toda a equipe escolar, incluindo educadores, gestores e profissionais da alimentação, para que compreendam seu papel no apoio às mães e no respeito às práticas de cuidado relacionadas à amamentação. A organização do ambiente também é considerada um aspecto relevante, pois espaços adequados e acolhedores podem favorecer a extração, o armazenamento e a oferta do leite materno para os bebês atendidos nas unidades.
Outra iniciativa importante desenvolvida pela Prefeitura é a Rede Amigos do Peito, que tem como proposta fortalecer uma rede de profissionais capacitados para atuar como promotores da amamentação dentro das unidades educacionais. Por meio de formações e momentos de troca de experiências, educadores e nutricionistas ampliam seus conhecimentos sobre o tema e passam a atuar como referências para orientar famílias e colegas de trabalho. Essa rede contribui para consolidar uma cultura institucional de apoio à amamentação, valorizando o diálogo entre escola, família e serviços de saúde.
Dessa forma, as políticas públicas desenvolvidas no município demonstram que o incentivo ao aleitamento materno pode ser fortalecido quando diferentes setores atuam de forma integrada.
Ao incluir os Centros de Educação Infantil nesse processo, a Prefeitura de São Paulo amplia a rede de apoio às mães e às crianças, promovendo um ambiente

mais acolhedor e consciente da importância da amamentação para o desenvolvimento integral na primeira infância. Essas ações evidenciam que a escola também pode ser um espaço de promoção da saúde, contribuindo para que a amamentação seja reconhecida, valorizada e apoiada pela comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo tornou possível verificar a superioridade do Aleitamento Materno sobre as demais formas de alimentar a criança durante seus primeiros dois anos de vida. Sendo este ainda fundamental para redução da mortalidade infantil, o que permite analisar como necessária a implementação de ações que promovam, incentive e apoiem o aleitamento materno

O presente estudo evidenciou ainda que mesmo de acordo com as recomendações da Organização Mundial de Saúde as prevalências de aleitamento materno no Brasil, em especial as de amamentação exclusiva, estão bastante aquém das recomendadas. A partir dos seis meses de idade, a alimentação tem a função de complementar a energia e outros nutrientes necessários para o crescimento saudável e pleno desenvolvimento das crianças.

Estudos demonstram que as situações mais comuns relacionadas à alimentação complementar oferecida de forma inadequada são: anemia, deficiência de vitamina A, outras deficiências de micronutrientes, excesso de peso e desnutrição. Destaca-se ainda que, apesar de tudo o que já foi citado anteriormente, as mães necessitam buscar informações e também conversar sobre amamentação com outras mulheres, com profissionais especializados em aleitamento materno e outras pessoas.

Elas devem ficar atentas porque a experiência com a amamentação costuma ser diferente entre as mulheres, algumas passam por dificuldades iniciais, enquanto outras não encontram problemas.

A amamentação é muito influenciada pela condição emocional da mulher e pela sociedade em que ela vive. Por isso, o apoio do companheiro, da família, dos profissionais de saúde, enfim, de toda a sociedade é fundamental para que a amamentação ocorra sem complicações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: aleitamento materno e alimentação complementar / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Aleitamento materno, distribuição de fórmulas infantis em estabelecimentos de saúde e a legislação / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas – Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: nutrição infantil: aleitamento materno e alimentação complementar / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

CABRAL, P. P.; BARROS, C. S.; VASCONCELOS, M. G. L. de JAVORSKI, M.; PONTES, C. M. Motivos do sucesso da amamentação exclusiva na perspectiva dos pais. Rev. Eletr. Enf. [Internet], 15(2), p. 454-62, 2013.

CAPUTO NETO, M. Caderno de Atenção à Saúde da Criança: Aleitamento Materno. Secretaria de Estado da Saúde. Banco de Leite Humano de Londrina. IBFAN Brasil. Sociedade Paranaense de Pediatria. Paraná, 2013.

FERREIRA, J. L. L. L.; MEDEIROS, H. R. L.; SANTOS, M. L.; VIEIRA, T. G. Conhecimento das puérperas acerca da importância do aleitamento materno exclusivo nos seis primeiros meses de vida. Temas em Saúde, v.6, n.4, p.129-147, João Pessoa, 2016.

GIULIANI, N. de R.; OLIVEIRA, J. de, SANTOS, B. Z.; BOSCO, V. L. O Início do Desmame Precoce: Motivos das Mães Assistidas por Serviços de Puericultura de Florianópolis/SC para esta Prática. Pesq. Bras. Odontoped. Clin. Integr., João Pes-

soa, 12(1), p. 53-58, 2012.

PASSANHA, A.; BENÍCIO, M. H. D'A.; VENÂNCIO, S. I.; REIS, M. C. G. dos. Implantação da Rede Amamenta Brasil e prevalência de aleitamento materno Exclusivo.

SANTANA, J. da M.; BRITO, S. M.; SANTOS, D. B. dos. Amamentação: conhecimento e prática de gestantes. O Mundo da Saúde, São Paulo; 37(3), p. 259267, 2013.

TAMASIA, G. A.; SANCHES, P. F. D. Importância do aleitamento materno exclusivo na prevenção da mortalidade infantil. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, p.15, 2016.

VENANCIO, S. I.; SALDIVA, S. R. D. M.; MONTEIRO, C. A. Tendência secular da amamentação no Brasil. Rev. Saúde Pública, 47(6), p. 1141-8, 2013.

AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

MAYARA MATOS DA SILVA

RESUMO
As artes visuais, ao favorecerem a expressão e a criatividade, constituem uma área essencial para a formação integral dos estudantes. Por meio de diferentes linguagens — como pintura, desenho, escultura, colagem e fotografia — o aluno encontra formas próprias de representar sentimentos, ideias e percepções que nem sempre são expressas verbalmente. Nesse sentido, as artes visuais constituem uma linguagem própria, capaz de promover o desenvolvimento integral, a autonomia e o fortalecimento da identidade dos sujeitos em formação. A prática artística, quando inserida de forma intencional e reflexiva no contexto educacional, favorece não apenas o desenvolvimento de habilidades estéticas, mas também o aprimoramento da comunicação, da imaginação e do pensamento crítico. Através do fazer artístico, o aluno é convidado a observar, interpretar e ressignificar o mundo que o cerca, desenvolvendo sua capacidade de perceber, sentir e criar. Essa interação entre o indivíduo e a arte contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da valorização de suas próprias produções, aspectos fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa e emancipadora.

PALAVRA-CHAVE: Artes Visuais; Educação; Aprender; Desenhar.

INTRODUÇÃO

A vivência artística fortalece a autoconfiança e a autoestima dos estudantes. Ao criarem e compartilharem suas produções, os alunos sentem-se valorizados e reconhecidos, o que amplia o senso de pertencimento e a percepção de suas próprias capacidades.
No entanto, embora a arte tenha tantos benefícios, nem todos os estudantes têm acesso igual a ela. A falta de financiamento e recursos nas escolas muitas vezes resulta em um currículo escolar que prioriza as disciplinas acadêmicas em detrimento da arte. Isso priva muitos estudantes da oportunidade de experimentar e aprender através da arte.
É fundamental que as escolas reconheçam a importância da arte no desenvolvimento dos estudantes e forneçam oportunidades e suporte para sua inclusão no currículo. Isso pode ser feito através do aumento do financiamento e recursos para programas de arte, da contratação de educadores de arte qualificados e da incorporação de atividades artísticas em todas as disciplinas acadêmicas.
Os estudantes devem ser encorajados a explorar a arte fora do ambiente escolar. Visitas a museus, galerias de arte e exposições são formas excelentes de expor os estudantes a diferentes formas de arte e inspirá-los a criar. Também é importante incentivar os estudantes a participar de atividades extracurriculares relacionadas à arte, como clubes de teatro, bandas ou grupos de dança.
Por fim, é essencial lembrar que a arte não se trata apenas de produzir obras primas ou de se tornar um artista profissional. Ela é sobre experimentar, explorar e aprender sobre nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Todos os estudantes podem se beneficiar da arte, independentemente de suas habilidades ou aspirações artísticas. A arte é uma forma de expressão universal que conecta as pessoas e enriquece suas vidas de maneiras inimagináveis. Portanto, é imperativo que a arte seja valorizada e promovida como parte essencial do aprendizado dos estudantes.
A arte é uma forma de expressão e comunicação que tem sido apreciada e valorizada desde os tempos antigos. Ela permite que as pessoas expressem seus pensamentos, sentimentos e ideias de maneiras criativas e únicas. Além disso, a arte também desempenha um papel importante no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.
Desde cedo, as crianças demonstram interesse natural por atividades artísticas, como desenhar, pintar e cantar. Essas práticas possibilitam que expressem emoções e ideias, descobrindo e explorando sua criatividade.
A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Estudos têm mostrado que a exposição à arte ajuda a melhorar a capacidade de resolu-

ção de problemas, a tomada de decisões e a habilidade de pensar criticamente. A arte estimula a mente das crianças, ajudando-as a desenvolver a imaginação, a criatividade e a habilidade de pensar fora da caixa.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 13).

A arte também funciona como ponte entre diferentes culturas e tempos históricos. Ao conhecer obras de distintas origens, os estudantes ampliam sua visão de mundo e aprendem a valorizar a diversidade cultural.
A arte também ajuda a desenvolver habilidades motoras e coordenação física dos estudantes. Ao desenhar, pintar ou esculpir, as crianças aprimoram suas habilidades motoras finas, aperfeiçoando o controle do movimento e a destreza.
A arte também é uma forma de expressão física, como a dança ou o teatro, que exige coordenação e equilíbrio.
Além dos benefícios cognitivos e físicos, a arte também tem um impacto positivo no desenvolvimento emocional dos estudantes. A arte permite que eles expressem e processem emoções complexas de uma maneira segura e criativa. Pintar, desenhar ou escrever podem ser meios terapêuticos para lidar com o estresse, a ansiedade e outras emoções difíceis.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA
O apoio do âmbito familiar também é essencial para o processo de ensino aprendizagem das artes visuais. Os pais e responsáveis devem reconhecer a importância das artes visuais na formação dos estudantes e apoiar suas atividades artísticas em casa, estimulando sua criatividade e incentivando sua participação em eventos culturais e exposições de arte. A família pode ser um importante agente motivador para os estudantes, encorajando-os a explorar novas formas de expressão artística e a valorizar a arte em suas vidas.

Em resumo, as artes visuais têm origens remotas na pré-história e desempenham um papel fundamental na educação dos estudantes, estimulando sua criatividade, imaginação e autoexpressão. A gestão escolar e o apoio familiar são peças-chave para o desenvolvimento das artes visuais no ambiente educacional, garantindo que os estudantes tenham acesso a experiências artísticas significativas e enriquecedoras ao longo de sua jornada educativa. A valorização das artes visuais na educação é essencial para formar cidadãos críticos, criativos e culturalmente conscientes, que possam contribuir positivamente para a sociedade em que vivem.
A inclusão de pessoas com deficiência é um tema de extrema importância na sociedade contemporânea, que busca promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais. Nesse contexto, as artes visuais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, permitindo que pessoas com deficiência expressem suas emoções, ideias e visões de mundo de forma criativa e significativa.
A arte é uma linguagem universal que transcende as barreiras da comunicação verbal, permitindo que as pessoas se expressem e se conectem através de imagens, cores e formas. Para as pessoas com deficiência, a prática das artes visuais pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras, além de estimular a autoestima, a autonomia e a integração social.
A inclusão de pessoas com deficiência nas atividades artísticas é um desafio que deve ser enfrentado com criatividade, empatia e respeito às individualidades de cada indivíduo. As escolas e instituições de ensino devem promover a acessibilidade e a adaptação de suas estruturas físicas e pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, garantindo que eles tenham igualdade de oportunidades para participar de atividades artísticas e desenvolver seu potencial criativo.
No contexto das artes visuais, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de explorar sua criatividade e expressar suas emoções de forma única e original.

Por meio da pintura, da escultura, da fotografia, do desenho e de outras formas de expressão visual, as pessoas com deficiência podem transcender as limitações de seus corpos e alcançar um novo nível de liberdade e autonomia.
A prática das artes visuais também pode ser uma forma de terapia e reabilitação para pessoas com deficiência, auxiliando-as no processo de superação de desafios físicos, emocionais e cognitivos. Através da expressão artística, as pessoas com deficiência podem encontrar novas maneiras de se relacionar com o mundo ao seu redor, fortalecendo sua autoestima e promovendo sua integração social. Exposições de arte inclusivas, workshops artísticos para pessoas com deficiência e a divulgação de trabalhos artísticos realizados por esse público são maneiras eficazes de promover a conscientização e a reflexão sobre a importância da inclusão e da acessibilidade para todos.
A participação ativa de pessoas com deficiência nas atividades artísticas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, onde a diversidade é celebrada e respeitada. A arte é uma ferramenta poderosa para promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças e limitações, e as artes visuais desempenham um papel fundamental nesse processo de transformação social.
As artes visuais têm o poder de transformar vidas, ampliando horizontes, estimulando a criatividade e promovendo a integração social de pessoas com deficiência. Portanto, é fundamental que escolas, instituições culturais e a sociedade em geral se engajem na promoção da inclusão e acessibilidade nas artes visuais, garantindo que todos os cidadãos tenham igualdade de oportunidades para expressar sua singularidade e criatividade através da arte.
Em primeiro lugar, as artes visuais estimulam a criatividade e a imaginação dos estudantes. Ao se envolverem em atividades artísticas, como desenho, pintura, escultura ou colagem, os alunos são incentivados a explorar novas ideias, experimentar diferentes materiais e técnicas, e encontrar soluções inovadoras para os problemas que encontram no processo de criação. Essas experiências artísticas ajudam a desenvolver a capacidade de pensamento crítico e a habilidade de encontrar soluções criativas não apenas nas artes, mas também em outras áreas do conhecimento.
As artes visuais proporcionam uma forma de expressão individual. Cada aluno tem a oportunidade de manifestar seus pensamentos, sentimentos e emoções através do seu trabalho artístico. Isso permite que eles sejam ouvidos e valorizados, fortalecendo sua autoestima e autoconfiança. A expressão artística também facilita a comunicação e a interação social, uma vez que os alunos são capazes de compartilhar suas criações com os outros, provocar discussões e interpretar o trabalho dos colegas.

Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das escolas, mas sem ser considerada uma disciplina, mas sim como um mero divertimento entre uma disciplina e outra. A arte não era considerada como disciplina, mas como "área generosa"; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115).

As artes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional dos estudantes. Ao se envolverem em atividades artísticas, são estimuladas a explorar suas emoções, refletir sobre suas experiências pessoais e expressar seus sentimentos através do trabalho artístico. Isso pode ajudar os alunos a compreender e lidar com suas emoções, tornando-se mais conscientes de si mesmos e de seus sentimentos. Além disso, a apreciação da arte também é capaz de despertar emoções nos espectadores, permitindo-lhes fazer conexões emocionais com as obras de arte e desenvolver empatia pelos outros.
No âmbito educacional, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras nos alunos. A prática regular das artes visuais exige a observação atenta dos detalhes, a análise de formas, cores e texturas, e o exercício da paciência e da perseverança. Além disso, atividades como pintura, desenho e modelagem exigem a coordenação motora fina, o que ajuda a desenvolver a destreza e a precisão dos

movimentos. Essas habilidades cognitivas e motoras desenvolvidas através das artes visuais podem ser transferidas para outras áreas de aprendizagem, como matemática, ciências e linguagem.
De acordo com Barbosa (2011, p.163):

O aluno expressar-se-á pelo desenho como pela linguagem falada e escrita. Daí o desenho espontâneo, pelo qual ele dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar a criança inteira liberdade nas manifestações, para que melhor possa ser conhecida e encaminhada, contribuindo-se desse modo também para lhe desenvolver a iniciativa e a capacidade de criar.

As artes também promovem a valorização da diversidade cultural e o respeito pela identidade e história de diferentes povos. Através da análise de obras de arte de diferentes épocas e contextos culturais, os alunos são expostos a diferentes formas de expressão artística e são incentivados a refletir sobre a importância da arte na construção da identidade e na preservação da memória coletiva. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de valorizar e respeitar as diferenças culturais.
Em resumo, as artes visuais desempenham um papel crucial na educação, pois estimulam a criatividade, promovem a expressão individual, contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, valorizam a diversidade cultural e fomentam a reflexão crítica. Portanto, é fundamental que as artes visuais sejam valorizadas e integradas de forma significativa no currículo educacional, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a essas experiências artísticas enriquecedoras.
PONTES (2001): Diz que

"Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos."

As artes visuais têm uma importância significativa na educação, pois estimulam a criatividade, promovem a expressão individual e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Neste trabalho, iremos explorar em detalhes a relevância das artes visuais na educação, discutindo seus benefícios para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento emocional e social dos alunos.
Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos é de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções. Portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de autoexpressão. (LOWENFELD, 1977).
As artes visuais desempenham um papel fundamental dentro da educação, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Por meio da expressão artística, os alunos têm a oportunidade de explorar sua criatividade, desenvolver habilidades motoras e visuais, além de aprender a apreciar e interpretar obras de arte. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é essencial que as escolas e a gestão escolar desempenhem um papel ativo na promoção e incentivo das artes visuais no ambiente educacional.
A gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção das artes visuais e na garantia de que essas disciplinas sejam valorizadas e integradas ao currículo escolar. É responsabilidade da gestão escolar fornecer recursos e apoio adequados para os professores de artes visuais, permitindo que possam desenvolver atividades criativas e inovadoras em sala de aula. Além disso, a gestão escolar deve incentivar a formação continuada dos professores de artes visuais, garantindo que estejam sempre atualizados e capacitados para ensinar de forma eficaz.
A gestão escolar também desempenha

um papel importante na promoção da interdisciplinaridade entre as artes visuais e outras disciplinas curriculares. A integração das artes visuais com disciplinas como história, geografia, matemática e ciências, por exemplo, pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a gestão escolar pode incentivar a realização de projetos interdisciplinares que envolvam as artes visuais, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.
É importante ressaltar que o apoio do âmbito familiar é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Os pais e responsáveis dos alunos devem ser parceiros ativos no processo educativo, valorizando e incentivando a participação dos estudantes nas aulas de artes visuais. Os pais também podem colaborar com a escola na promoção de atividades artísticas fora do ambiente escolar, como visitas a museus, exposições e oficinas de arte.
Além disso, os pais podem incentivar a criatividade e expressão artística em casa, proporcionando aos filhos materiais e espaços adequados para que possam explorar sua criatividade. O apoio familiar também é fundamental para que os alunos sintam-se seguros e motivados a expressar suas emoções e ideias por meio das artes visuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autoestima e autonomia.
Diante disso, fica evidente a importância do trabalho conjunto entre a gestão escolar, os professores de artes visuais e as famílias dos estudantes na promoção das artes visuais dentro da educação. Quando esses atores trabalham em conjunto, é possível criar um ambiente educacional estimulante, criativo e inclusivo, onde os alunos sintam-se motivados a aprender e explorar seu potencial artístico.
Em resumo, as artes visuais têm o poder de ensinar e transformar a vida dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento em diferentes aspectos. A gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção das artes visuais no ambiente educacional, garantindo recursos, formação e integração curricular. Por sua vez, o apoio familiar é essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos alunos. Portanto, é imprescindível que todos os atores envolvidos na educação trabalhem juntos em prol da valorização e promoção das artes visuais no contexto escolar.
As artes têm uma longa história que remonta à pré-história, onde os seres humanos expressavam suas emoções, crenças e culturas através de pinturas rupestres nas paredes de cavernas. Essas primeiras manifestações artísticas tinham como objetivo contar histórias e transmitir informações para as gerações futuras de forma visual e intuitiva.
Com o passar dos séculos, as artes se desenvolveram e se diversificaram, dando origem a diversas formas de expressão como a música, a dança, a literatura e as artes visuais. As artes visuais, em particular, referem-se a todas as formas de arte que são visuais em sua natureza, como a pintura, a escultura, a fotografia, o desenho, a gravura, entre outras.
A história das artes visuais tem suas raízes nas primeiras manifestações artísticas da humanidade, como as pinturas rupestres mencionadas anteriormente. Com o passar dos séculos, diferentes culturas ao redor do mundo desenvolveram suas próprias formas de arte visual, refletindo suas crenças, valores e tradições. Da arte egípcia à arte grega, da arte renascentista à arte contemporânea, a história das artes visuais é um testemunho da criatividade e da expressão humana ao longo do tempo.
No contexto educacional, as artes visuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes. Através da prática e apreciação das artes visuais, os alunos podem desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, além de estimular a criatividade, a imaginação e a autoexpressão. As artes visuais também contribuem para a formação da identidade cultural dos estudantes, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural.
O ensino das artes visuais nas escolas deve ser abrangente e significativo, utilizando uma abordagem interdisciplinar que integre diferentes áreas do conhecimento, como história da arte, teoria da cor, anatomia, entre outras. Os professores de artes visuais devem estimular a experimentação, a exploração e a re-

flexão dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades para criar e apreciar obras de arte de diferentes épocas e estilos.
A gestão escolar desempenha um papel fundamental no apoio e promoção das artes visuais dentro da educação. É responsabilidade da gestão escolar garantir que haja recursos adequados, como materiais artísticos, equipamentos e espaços de exposição, para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades artísticas de forma adequada. Além disso, a gestão escolar deve incentivar a formação contínua dos professores de artes visuais, proporcionando-lhes oportunidades de atualização e aprimoramento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Em primeiro lugar, as artes visuais estimulam a criatividade dos estudantes. Por meio de atividades como pintura, desenho e escultura, eles são incentivados a expressar sua individualidade e desenvolver um pensamento original e inovador. Além disso, as artes visuais também ajudam a desenvolver a imaginação, permitindo que os estudantes experimentem diferentes formas, cores e texturas, expandindo assim seus horizontes criativos.
Outro aspecto importante das artes visuais no sistema educacional é o seu potencial para promover o autoconhecimento e a autoexpressão. Ao criar obras de arte, os estudantes têm a oportunidade de explorar seus próprios sentimentos, pensamentos e experiências pessoais. Isso lhes permite desenvolver uma maior consciência de si mesmos e de suas emoções, bem como a capacidade de comunicar esses sentimentos de forma visual.
Elas possuem um papel significativo no desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes. Por exemplo, atividades como pintar ou desenhar requerem o uso de habilidades motoras finas, como o controle do pincel ou do lápis, promovendo assim o desenvolvimento da coordenação motora. Essas habilidades motoras aprimoradas não apenas ajudam os estudantes nas práticas artísticas, mas também podem ser transferidas para outras áreas de suas vidas, como a escrita ou a prática de esportes.
Além dos benefícios individuais, as artes visuais também desempenham um papel importante na construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada. Ao explorar diferentes formas de arte visual, os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes culturas e perspectivas, desenvolvendo assim uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural. Além disso, as artes visuais também podem ser uma forma poderosa de expressão política e social, permitindo que os estudantes discutam questões importantes e promovam a conscientização sobre diferentes questões sociais.
No entanto, apesar dos inúmeros benefícios das artes visuais, elas ainda são frequentemente negligenciadas no sistema educacional. Muitas escolas priorizam mais tempo e recursos para disciplinas consideradas mais "importantes" como matemática e ciências, deixando as artes visuais em segundo plano. Isso é um erro, pois as artes visuais não são apenas uma forma de entretenimento, mas sim uma disciplina acadêmica que pode enriquecer o aprendizado dos estudantes. Portanto, é fundamental que as artes visuais sejam valorizadas e integradas de forma mais significativa no sistema educacional. Isso pode ser feito através de incentivos governamentais, como a alocação de mais recursos para o ensino das artes visuais, bem como através da formação adequada dos professores, garantindo que eles possam transmitir o conhecimento e as habilidades necessários aos estudantes.
Em conclusão, as artes visuais são uma parte fundamental do sistema educacional, pois proporcionam uma educação mais abrangente e enriquecedora. Ao integrar as artes visuais nas escolas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades criativas, emocionais e sociais, promovendo assim um melhor autoconhecimento e uma maior conscientização social. Portanto, é essencial que as artes visuais sejam valorizadas e integradas de forma mais significativa no sistema educacional, garantindo assim uma educação mais completa e enriquecedora para os estudantes.
As artes visuais têm um papel essencial no sistema educacional, pois são capazes de promover uma educação mais completa e abrangente. Ao integrar as artes visuais nas escolas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver diferentes habilidades cognitivas, emocionais e

sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino de arte. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. Revista Professores e Formação. V.11, n.06, 2012.

MILLER, Lisa. Compreendendo seu filho de 4 anos e 5 anos. 11. ed. Rio de Janeiro, Imago, 2012.

PIAGET, Jean e INHELDER, Babel. A psicologia da criança. Tradução de Octavio Mendes Cajado São Paulo: Perspectiva, 1986.

SALEK, V. A. A criança entre os 4 anos e 5 anos: um guia descomplicado para educadores (e pais curiosos). 4. ed. São Paulo, Summus, 2012.

SARMENTO, M. J. Infância (in)visível. 5. ed. São Paulo, Junqueira & Marin editores, 2007.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, E.; ARAÚJO, C. Considerações históricas sobre a influência das Artes Plásticas no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR, v.06, n.35, 2010.

SPARROW, M. Linguagens Artísticas entre as crianças. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MONIQUE BISPO DOS SANTOS

RESUMO
A gestão escolar democrática constitui-se como um princípio fundamental da educação pública brasileira, previsto na legislação educacional, porém ainda marcada por desafios em sua efetivação no dia a dia das escolas. Este artigo bibliográfico tem como objetivo refletir sobre a conexão entre a gestão democrática e a formação continuada de professores, considerando a importância da participação ativa dos docentes na condução da escola pautada em uma educação integral, inclusiva e equitativa. Para isso a metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, coletando informações de diversos artigos científicos do repositório Google Acadêmico como livros, artigos científicos e bibliográficos, pesquisas, revistas e outros documentos disponibilizados na plataforma. Os resultados apontam que a formação continuada desempenha papel importante no fortalecimento da gestão democrática, ao favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e ampliar a compreensão dos docentes acerca de sua atuação para além da sala de aula. Conclui-se que a oferta de espaços formativos contínuos, aliados a uma gestão escolar participativa, contribui para o comprometimento dos professores nos processos decisórios, fortalecendo práticas democráticas e colaborativas no ambiente escolar.

PALAVRAS- CHAVE: Gestão democrática. Formação continuada. Participação docente.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática tem se consolidado como um tema recorrente no debate educacional brasileiro desde a década de sessenta, período de Ditadura Militar no Brasil, marcado pela predominância de práticas autoritárias e centralizadoras em todos âmbitos, inclusive nas instituições escolares. Embora a legislação educacional brasileira reconheça e defenda princípios democráticos na organização da escola, observa-se que a consolidação desses princípios ainda enfrenta grandes desafios, sobretudo que na teoria ocorre de uma forma e na prática, de outra.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender os diferentes modelos de gestão existentes, bem como as teorias administrativas que historicamente influenciaram a organização das unidades escolares. A administração escolar, tradicionalmente inspirada nos modelos empresariais, caracteriza-se pela centralização das decisões, pela hierarquização das funções e pela valorização do cumprimento de objetivos previamente estabelecidos. Em contraposição, a gestão escolar democrática amplia essa perspectiva ao incorporar não apenas os aspectos administrativos, mas também as dimensões pedagógica, relacional e participativa, fundamentando-se na descentralização e na atuação coletiva de toda a comunidade escolar.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos as pessoas que compõem o espaço escolar, na tomada de decisões e na construção do Projeto Polito Pedagógico - PPP. Entre os fatores que contribuem para o fortalecimento dessa participação, destaca-se a formação continuada dos docentes, entendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o papel do educador enquanto sujeito ativo na condução da instituição escolar. Ao investir em sua formação, o docente amplia sua compreensão acerca da gestão escolar, reconhecendo que esta ultrapassa os limites administrativos e se articula diretamente com o trabalho pedagógico e com a construção coletiva da escola.

Diante disso, este artigo bibliográfico propõe-se a discutir a relação entre a gestão escolar democrática e a formação continuada docente, buscando compreender de que maneira essa formação contribui para o engajamento dos professores na gestão da instituição escolar. Parte-se da problematização acerca da correlação entre esses dois elementos, considerando que a participação docente informada e crítica constitui um dos pilares para a efetivação da democracia

no ambiente escolar.
Assim, espera-se que, por meio da leitura deste estudo, o leitor possa compreender de forma mais ampla os conceitos aqui abordados, refletindo criticamente sobre a gestão escolar ideal e aquela que efetivamente se apresenta nas instituições escolares na atualidade. Pretende-se também promover uma análise acerca dos desafios, limites e possibilidades presentes no dia a dia das instituições de ensino, considerando os diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Nesse sentido, busca-se evidenciar a importância da gestão democrática como um elemento fundamental para o fortalecimento de práticas educacionais mais participativas, colaborativas e transparentes, que valorizem o diálogo, a escuta e a participação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, compreende-se que a gestão democrática contribui significativamente para a construção de uma escola mais inclusiva, comprometida com a formação integral dos estudantes e com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

DESENVOLVIMENTO

Desde o ano de 1960 a gestão escolar democrática tem sido objeto de discussão no nosso país, período de Ditadura Militar, marcado por práticas autoritárias e centralizadoras no âmbito educacional. No entanto, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que esse modelo passou a ser oficialmente reconhecido, ao instituir a gestão democrática do ensino público como um princípio legal. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 reafirmou esse princípio, destacando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e o envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios.
O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) também reforça a importância da gestão democrática como elemento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a gestão democrática configura-se como um processo político e pedagógico que envolve a identificação de problemas, o planejamento coletivo, o acompanhamento e a avaliação das ações escolares, tendo como base a participação efetiva de todos os sujeitos (gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais) que compõem a comunidade escolar.
Souza (2009) traz a gestão da escola pública como um processo democrático, no qual a democracia é o princípio fundamental da escola:

> [...] posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. (SOUZA, 2009)

Ainda que a gestão democrática não seja uma realidade, alguns autores trazem à tona uma possibilidade de gestão participativa, onde Luck (2009, p. 49, 50) define a participação como um processo fluido e dinâmico, no qual a prática social depende da realização através de certos valores como ética, solidariedade, equidade e compromisso, sem os quais a participação na educação perde o seu caráter social e pedagógico.
Nesse contexto, a formação continuada dos professores assume papel central no fortalecimento da gestão democrática. Ao participar de processos formativos permanentes, o docente amplia sua compreensão sobre o funcionamento da escola e reconhece a importância de sua atuação para além da sala de aula. A formação continuada não deve limitar-se à reflexão teórica, mas articular-se à práxis pedagógica, possibilitando ao docente analisar, ressignificar e inovar em suas práticas de ensino-aprendizagem.
As legislações brasileiras como a LDBEN 9.394/1996 no art. 62 e o Plano Nacional da Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) reforçam a importância da formação continuada dos docentes:

> [...] A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a

manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001).

Entretanto, compreende-se que apenas o que está previsto na legislação brasileira não é suficiente para mudar a realidade educacional. Para que as mudanças ocorram de fato, é necessário que existam ações efetivas e condições concretas que possibilitem colocar em prática aquilo que está estabelecido na lei. Nesse sentido, cabe aos municípios e aos estados a responsabilidade de promover e organizar a formação continuada dos profissionais da educação, garantindo oportunidades de aperfeiçoamento e atualização que contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.
Conforme destaca Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional docente envolve dimensões pedagógicas, cognitivas, teóricas e institucionais, sendo influenciado pelas condições que favorecem ou limitam a carreira docente. Essa perspectiva evidencia que a formação continuada contribui não apenas para a melhoria da prática pedagógica, mas também para o fortalecimento da atuação dos professores nos espaços de gestão e tomada de decisão.
A construção de uma cultura escolar pautada no colaboracionismo e na coletividade exige, ainda, uma equipe gestora comprometida com práticas verdadeiramente democráticas. Modelos de gestão centralizadores tendem a reduzir o educador a um mero executor de tarefas, voltadas ao cumprimento de metas burocráticas, o que fragiliza a participação docente e limita a inovação pedagógica. Por outro lado, uma gestão democrática favorece o diálogo, a escuta e a valorização das singularidades, promovendo um ambiente propício à construção coletiva do projeto educativo.
A equipe gestora de uma instituição escolar, normalmente é composta por diretor escolar, assistente de direção, professor coordenador pedagógico (PCP) e em algumas unidades escolares, orientador educacional, que desempenha papel fundamental na mediação das relações interpessoais e na promoção de ações formativas. A gestão escolar é a responsável por desenvolver atividades administrativas e pedagógicas na escola, seja gerenciando as atividades burocráticas ou apoiando os professores em suas atividades pedagógicas. Em suma:
O papel da gestão escolar como facilitador de uma formação continuada para os docentes é de suma importância para qualidade da escola, visto que irá colocar o professor como agente que repensa suas práticas, isto é, quando o professor se tornar um sujeito reflexivo e investigador, capaz de interpretar e resolver situações complexas no seu fazer diário. Com isso, o docente se torna capaz de romper com as barreiras tradicionais, passando a ser um agente transmissor de conhecimento. (MATOS e BARBOSA, 2020)
A equipe gestora deve ter uma boa relação interpessoal tanto com a equipe docente quanto com os demais funcionários, mediando as ações, ouvindo opiniões diferentes, incentivando-os a buscar formações continuadas em prol do objetivo comum: o desenvolvimento integral de todos os estudantes através de uma educação de qualidade.
As formações continuadas devem ser ações constantes durante todo o ano letivo, para o aperfeiçoamento de toda a equipe escolar, para uma educação inclusiva, equitativa e integral.
De acordo com Libâneo,

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)

O desenvolvimento profissional docente envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada, sendo ambos processos fundamentais para a construção e

o aprimoramento da prática pedagógica. A formação inicial oferece as bases teóricas e metodológicas necessárias para o início da atuação docente, enquanto a formação continuada possibilita que o professor atualize seus conhecimentos, avalie sobre sua prática e aperfeiçoe suas estratégias de ensino ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, Pimenta (2020) afirma que a formação continuada constitui parte essencial do ofício do professor, pois a continuidade da formação está diretamente relacionada à sua prática e à sua relação com a educação, o ensino e a pesquisa. Dessa forma, entende-se que a formação permanente contribui para que o professor desenvolva uma postura reflexiva e crítica diante da sua prática, fortalecendo sua atuação pedagógica e colaborando para a melhoria da qualidade da educação.

METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais, tendo como objetivo analisar de que forma a formação continuada pode potencializar o envolvimento dos professores na gestão democrática da escola, fortalecendo suas práticas pedagógicas. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos educacionais a partir de uma perspectiva interpretativa, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e pelos estudos produzidos na área da educação.

A pesquisa qualitativa possibilita uma análise aprofundada das relações sociais e educacionais, sem a pretensão de quantificação dos dados, priorizando a compreensão dos processos e contextos investigados. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se na análise de produções teóricas e documentos que serviram de base para a construção do referencial teórico, contribuindo para a compreensão crítica da temática proposta.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. De acordo com Gil:

[...]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)

Assim, foram selecionadas produções acadêmicas disponíveis no repositório do Google Acadêmico, através de materiais já elaborados como livros, artigos científicos, documentos oficiais (legislações) e publicações acadêmicas, priorizando estudos que abordassem a gestão democrática, a formação continuada docente e a participação dos professores na condução da escola.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa documental, entendida como uma importante fonte de dados para a investigação educacional. Conforme afirma Godoy (1995), muitas vezes associa-se a pesquisa apenas ao contato direto com os sujeitos, desconsiderando o valor analítico dos documentos. Segundo a autora:

"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).

No âmbito desta pesquisa, os documentos analisados foram compreendidos em um sentido amplo, incluindo materiais escritos de natureza científica e técnica. Conforme esclarece Godoy:

"A palavra 'documentos', neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as esta-

tísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade)." (GODOY, 1995, p.21-22)

As informações obtidas por meio das fontes bibliográficas e documentais foram analisadas de forma interpretativa, buscando identificar convergências teóricas, concepções e contribuições dos autores acerca da gestão democrática e da formação continuada de professores. Essa análise permitiu a construção de sentidos e significados relacionados à participação docente, à organização escolar e aos processos formativos, elementos centrais para a efetivação de uma gestão democrática.
Dessa forma, a articulação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental possibilitou a construção de uma base teórica consistente e fundamentada, permitindo o diálogo entre diferentes autores e documentos que abordam a temática investigada. Esse processo contribuiu para ampliar a compreensão crítica acerca do tema, possibilitando analisar conceitos, perspectivas e contribuições presentes na literatura acadêmica e em documentos oficiais relacionados à educação. Além disso, essa articulação favoreceu o aprofundamento das reflexões sobre a importância da formação continuada dos profissionais da educação, compreendendo-a como um elemento essencial para o fortalecimento da gestão democrática no contexto escolar. Nesse sentido, entende-se que a formação continuada pode contribuir para a construção de práticas educativas mais participativas, reflexivas e comprometidas com a melhoria da qualidade da educação e com o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a gestão escolar democrática e a formação continuada de docentes estão intrinsecamente relacionadas, constituindo elementos fundamentais para a construção de uma instituição escolar participativa, crítica e comprometida com a qualidade social da educação. A gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira como um dos princípios que orientam a organização do ensino, representa um avanço importante no reconhecimento da necessidade de participação coletiva nos processos de tomada de decisão no âmbito escolar. Entretanto, apesar de sua previsão legal, observa-se que sua efetivação ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano das instituições de ensino, sobretudo no que diz respeito à ampliação da participação ativa dos docentes, estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar.
Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que a gestão democrática não se limita apenas à descentralização administrativa ou à existência de mecanismos formais de participação, como conselhos escolares ou reuniões pedagógicas. Ela envolve, sobretudo, a construção de uma cultura institucional baseada no diálogo, na cooperação, na escuta e no compartilhamento de responsabilidades. Para que essa cultura se consolide, é necessário que todos as pessoas envolvidas no processo educativo se reconheçam como participantes ativos na construção e no desenvolvimento do projeto educativo da escola.
Nesse contexto, a formação continuada de docentes assume um papel essencial, pois contribui para ampliar a compreensão dos professores acerca de seu papel na organização e na condução das práticas pedagógicas e dos processos de gestão escolar. A formação continuada possibilita que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas, revisitem concepções pedagógicas, compartilhem experiências e desenvolvam novas estratégias de ensino que dialoguem com as demandas e desafios da realidade escolar atual. Além disso, os processos formativos favorecem o fortalecimento da identidade profissional docente, promovendo maior autonomia, segurança e consciência sobre a importância de sua participação nos espaços coletivos de decisão.
Ao investir em processos permanentes de formação continuada, a escola cria condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e inovadoras. Esse movimento contribui significativamente para a superação de modelos de gestão centralizadores e burocráticos, ainda presentes em algumas instituições educacionais, que limitam a participação e o protagonismo dos professores. Por outro lado,

quando a formação continuada está articulada aos princípios da gestão democrática, ela fortalece o trabalho coletivo, estimula o conversa entre os diferentes profissionais da educação e promove a construção de soluções compartilhadas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender a formação continuada como um processo permanente e contextualizado, que deve considerar as necessidades reais da escola e dos profissionais que nela atuam. Nesse sentido, os momentos formativos precisam estar vinculados às práticas pedagógicas e às experiências vivenciadas pelos docentes, favorecendo a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Dessa forma, a articulação entre gestão democrática e formação continuada configura-se como um caminho importante para o fortalecimento da escola enquanto espaço de aprendizagem, participação e construção coletiva do conhecimento. Quando professores e gestores compartilham responsabilidades, dialogam sobre as práticas educativas e participam ativamente das decisões institucionais, cria-se um local mais colaborativo, no qual todos se sentem corresponsáveis pelo desenvolvimento do processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma gestão democrática efetiva depende não apenas da existência de diretrizes legais que a orientem, mas também do compromisso da equipe gestora em promover espaços de participação, diálogo e escuta, valorizando a contribuição dos professores e demais membros da comunidade escolar. Da mesma forma, requer o engajamento dos docentes enquanto sujeitos ativos do processo educativo, capazes de refletir sobre sua prática, participar das decisões coletivas e contribuir para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões acerca da relação entre gestão democrática e formação continuada de docentes, destacando a importância de políticas e práticas educacionais que valorizem a participação, a colaboração e o desenvolvimento profissional docente. Acredita-se que, ao fortalecer esses princípios, torna-se possível avançar na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes, respondendo de forma mais significativa às demandas e desafios da educação na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e autoestima: sala de aula como um espaço de crescimento integral, faz. 16. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394/96).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional De Educação/ PNE (Lei nº10. 172/01).

CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. Design Thinking como metodologia de pesquisa para concepção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem centrado no usuário. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. Administração on line, v. 1, n. 1, 2000.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas São Paulo, 2008

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE-revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LE GRAND, J. L. (1988), Histoire de Vie de Groupe. A la Recherche d'une 'Lucidité Méthodologique. In Sociétés, Revue des

Sciences Humaines et Socials. Paris: Ed. Masson, n.º 18, p. 3-4

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão na Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa Dimensões da gestão escolar e suas competências, Editora Positivo, Curitiba, 2009.

LÜCK, Heloísa Liderança em Gestão Escolar - Editora Vozes, RJ, 2008.

_____ et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de janeiro: DP&A editora, 2002.

MATOS, Emanuelle Oliveira Da Fonseca et al. A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67504>. Acesso em: 07/03/2026

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

VIEIRA, Sofia & Vidal, Eloisa. (2015). Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. Revista Iberoamericana de Educación. 67. 19-38. 10.35362/rie670203.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES

RESUMO
O artigo tem como objetivo analisar a influência da tecnologia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, identificando benefícios, desafios e possibilidades pedagógicas decorrentes de sua utilização em salas de aula. Realiza-se uma revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais publicados nos últimos dez anos, abordando o uso de recursos tecnológicos, como softwares educativos, tablets, jogos digitais e plataformas interativas, em contextos escolares para crianças de 3 a 10 anos. A análise demonstra que a tecnologia contribui para a aprendizagem ativa, estimulando a criatividade, a autonomia, a motivação e a participação dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a formação integral das crianças. Verifica-se que a mediação docente é imprescindível para que o uso de dispositivos digitais seja pedagógico e seguro, garantindo que as atividades sejam adequadas à faixa etária e respeitem os limites de tempo e atenção das crianças. Observa-se também que desafios como desigualdade no acesso a equipamentos, carência de infraestrutura, necessidade de capacitação docente contínua e a necessidade de equilibrar atividades digitais com experiências presenciais podem comprometer os resultados educacionais se não forem adequadamente planejados. Conclui-se que a integração consciente e planejada da tecnologia representa um recurso estratégico para a melhoria da qualidade da educação infantil e do Ensino Fundamental I, promovendo práticas pedagógicas inovadoras, ampliando as oportunidades de aprendizagem e preparando os alunos para o contexto digital contemporâneo, sem substituir atividades lúdicas e interativas essenciais para o desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Tecnologia Educativa; Aprendizagem Digital; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT
This article aims to analyze the influence of technology in Early Childhood Education and Elementary School I, identifying benefits, challenges, and pedagogical possibilities in classroom practices. A bibliographic review of national and international studies on the use of educational software, tablets, digital games, and interactive platforms for children aged 3 to 10 is conducted. The analysis shows that technology promotes active learning, creativity, autonomy, motivation, and cognitive, social, and emotional development. Effective teacher mediation and careful planning are essential. The study concludes that technology, when used consciously, enhances learning, innovation, and prepares students for the digital context.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Elementary School; Educational Technology; Digital Learning; Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental I constituem fases essenciais no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motoras. Nesses anos iniciais, a aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a construção de competências, habilidades e valores fundamentais para a vida escolar e social.

Nesse contexto, a integração da tecnologia nas práticas pedagógicas tem se destacado como uma estratégia promissora para potencializar o ensino, promover experiências de aprendizagem significativas e preparar os alunos para o mundo digital contemporâneo.

O uso de recursos digitais, como softwares educativos, tablets, jogos digitais e plataformas interativas, permite que os alunos explorem conceitos de forma prática, lúdica e colaborativa, favorecendo a motivação, a criatividade, a autonomia e o engajamento.

Pesquisas recentes indicam que a tecnologia, quando mediada pelo professor, pode fortalecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocio-

nais, além de ampliar oportunidades de inclusão e personalização do ensino, atendendo diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, a influência da tecnologia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, destacando os benefícios, os desafios e as perspectivas futuras da sua aplicação em sala de aula. Busca-se compreender como os recursos tecnológicos podem ser integrados de forma pedagógica, garantindo que o aprendizado seja ativo, inclusivo e adaptado às necessidades de cada faixa etária.

Além disso, o estudo justifica-se pela crescente presença da tecnologia na vida das crianças e na sociedade, tornando-se imprescindível refletir sobre sua utilização educativa. A introdução deste artigo, portanto, delimita o tema, apresenta os objetivos da pesquisa e contextualiza a importância da análise sobre o uso da tecnologia nos anos iniciais da escolarização, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, eficazes e alinhadas às demandas do século XXI.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

A inserção das tecnologias digitais na educação tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a literatura educacional aponta que o uso de recursos tecnológicos deve estar associado a objetivos pedagógicos bem definidos, de modo a contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme destaca Moran (2018), a educação contemporânea exige metodologias inovadoras que integrem as tecnologias ao cotidiano escolar, favorecendo a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma significativa. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a assumir um papel relevante na mediação pedagógica.

De acordo com Valente (2022), a utilização de tecnologias digitais na educação infantil deve considerar as especificidades do desenvolvimento das crianças, respeitando suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. O autor enfatiza que o professor exerce papel fundamental nesse processo, atuando como mediador e orientador do uso das ferramentas digitais, garantindo que estas sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, Kenski (2012) afirma que as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino, mas seu potencial só é plenamente alcançado quando há planejamento e reflexão crítica sobre sua aplicação no contexto educacional.

A literatura também evidencia que o uso de recursos tecnológicos pode trazer diversos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem nas fases iniciais da educação. Entre esses benefícios, destaca-se a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa, na qual o aluno assume papel ativo na construção do conhecimento.

O uso de jogos educativos, aplicativos e plataformas digitais contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da motivação dos estudantes, além de favorecer a compreensão de conteúdos abstratos por meio de recursos visuais e interativos. Segundo Silva (2023), as tecnologias digitais podem auxiliar no processo de alfabetização, ao proporcionar atividades que respeitam o ritmo individual de aprendizagem e estimulam a participação dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das tecnologias para promover a inclusão educacional. Ferramentas digitais possibilitam a adaptação de conteúdos e atividades para atender alunos com diferentes necessidades, contribuindo para uma educação mais equitativa.

Além disso, o uso da tecnologia favorece o desenvolvimento de competências digitais desde a infância, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea, cada vez mais marcada pela presença de recursos tecnológicos.

Entretanto, apesar dos benefícios apontados, a implementação das tecnologias na educação enfrenta desafios significativos. Um dos principais refere-se à desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, que pode acentuar as disparidades educacionais entre diferentes contextos sociais. A falta de infraestrutura adequada nas escolas e o acesso limitado a dispositivos e à internet difi-

cultam a efetiva integração da tecnologia no ambiente educacional.
Além disso, a formação docente é apontada como um fator determinante para o sucesso do uso das tecnologias. Muitos professores ainda não possuem preparo suficiente para utilizar esses recursos de forma pedagógica, o que evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada.
Outro desafio importante diz respeito ao uso excessivo de tecnologias, especialmente na Educação Infantil. O contato prolongado com telas pode impactar negativamente o desenvolvimento social, emocional e motor das crianças, tornando necessário o equilíbrio entre atividades digitais e práticas presenciais, como brincadeiras, interações sociais e experiências sensoriais. Dessa forma, o uso da tecnologia deve ser planejado de maneira consciente, respeitando as características e necessidades da faixa etária atendida.
A análise da literatura permite compreender que a tecnologia, por si só, não garante melhorias no processo educacional. Sua eficácia depende da forma como é integrada às práticas pedagógicas e da intencionalidade do professor ao utilizá-la. Conforme ressaltam autores contemporâneos da área, é fundamental que a tecnologia esteja articulada ao currículo escolar e às propostas pedagógicas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e inclusivo.
Ao analisar as contribuições de Moran (2018) e Kenski (2012), observa-se uma convergência no entendimento de que a tecnologia desempenha papel fundamental na transformação das práticas pedagógicas. Ambos os autores defendem que o uso das tecnologias digitais deve ir além da simples inserção de ferramentas em sala de aula, exigindo uma mudança na postura docente e na organização do ensino.
No entanto, Moran enfatiza mais diretamente a necessidade de metodologias ativas e da participação do aluno como protagonista do processo educativo, enquanto Kenski direciona sua análise para a relação entre tecnologia e construção do conhecimento, destacando a importância do uso crítico e planejado desses recursos.
Ao comparar as ideias de Valente (2022) com as de Kenski (2012), percebe-se que ambos valorizam a mediação do professor como elemento central no uso das tecnologias educacionais. Valente, entretanto, aprofunda a discussão ao considerar as especificidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando a necessidade de adequação das ferramentas tecnológicas ao desenvolvimento infantil.
Já Kenski apresenta uma abordagem mais ampla, voltada à educação como um todo, enfatizando o potencial das tecnologias para ampliar os espaços e as formas de aprendizagem. Dessa forma, os autores se complementam ao oferecer uma visão tanto específica quanto geral do fenômeno.
No que se refere às contribuições de Silva (2023), é possível estabelecer um diálogo com os demais autores ao destacar os impactos práticos da tecnologia no processo de alfabetização e na aprendizagem inicial.
Enquanto Moran (2018) e Valente (2022) discutem aspectos mais conceituais e metodológicos, Silva apresenta uma perspectiva aplicada, evidenciando como as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades básicas. Essa relação evidencia que a literatura combina diferentes níveis de análise, desde abordagens teóricas até estudos mais voltados à prática pedagógica, enriquecendo a compreensão do tema.
De modo geral, a comparação entre os autores analisados revela um consenso quanto à importância da tecnologia como ferramenta pedagógica, ao mesmo tempo em que evidencia diferentes ênfases em suas abordagens. Moran destaca a inovação metodológica, Kenski enfatiza o uso crítico e contextualizado, Valente ressalta a mediação docente e a adequação à faixa etária, e Silva contribui com evidências práticas do impacto no processo de aprendizagem.
Essa diversidade de perspectivas reforça a complexidade do tema e demonstra que a integração da tecnologia na educação infantil e no Ensino Fundamental I exige uma abordagem multidimensional, que considere tanto aspectos pedagógicos quanto sociais e estruturais.
Embora Moran (2018) enfatize a participação ativa do aluno e a adoção de metodologias inovadoras, Kenski (2012) traz uma perspectiva mais voltada à reflexão

crítica sobre o uso da tecnologia. Essa diferença evidencia uma tensão entre a priorização da inovação metodológica e a necessidade de planejamento estruturado: enquanto Moran propõe que a tecnologia transforme a prática pedagógica, Kenski alerta que, sem reflexão crítica, sua aplicação pode se tornar superficial ou limitada a aspectos instrumentais. Valente (2022) complementa essas perspectivas ao situar o uso das tecnologias no contexto específico da Educação Infantil, destacando as particularidades do desenvolvimento infantil. Comparado a Moran e Kenski, Valente reforça a necessidade de adequação das ferramentas digitais às características cognitivas, sociais e emocionais das crianças, indicando que o sucesso da integração tecnológica depende não apenas de metodologias inovadoras, mas também do respeito às fases de desenvolvimento.

Silva (2023), por sua vez, apresenta uma abordagem mais prática, centrada no impacto das tecnologias na alfabetização e na aprendizagem inicial. Ao confrontar essa perspectiva com a de Moran e Valente, percebe-se que a literatura combina teoria e prática: Moran oferece fundamentos conceituais, Valente articula teoria e desenvolvimento infantil, e Silva evidencia resultados concretos, mostrando que a integração tecnológica exige tanto planejamento quanto avaliação de seus efeitos pedagógicos.

Apesar do consenso sobre os benefícios potenciais da tecnologia, a literatura também evidencia limitações significativas. A desigualdade de acesso, mencionada por todos os autores, cria uma barreira estrutural que pode comprometer a equidade educacional. Nesse aspecto, Kenski e Valente destacam que, sem infraestrutura adequada e formação docente, o uso de tecnologias corre o risco de acentuar desigualdades, enquanto Moran e Silva tendem a enfatizar mais o potencial transformador do recurso, assumindo um contexto ideal de implementação.

Outro ponto crítico refere-se à mediação docente. Moran (2018) valoriza o protagonismo do aluno, mas Valente (2022) e Kenski (2012) alertam que sem a orientação adequada do professor, a tecnologia pode perder seu efeito pedagógico. Essa diferença evidencia que a efetividade da tecnologia não é automática e depende do equilíbrio entre inovação, planejamento e mediação, reforçando a necessidade de formação continuada e acompanhamento das práticas educativas.

Além disso, a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas exige reflexão constante sobre os impactos sociais e emocionais nos alunos. Moran (2018) e Valente (2022) enfatizam que, embora a tecnologia possa enriquecer o processo de aprendizagem, seu uso excessivo ou inadequado pode prejudicar o desenvolvimento socioemocional, especialmente na Educação Infantil. Essa perspectiva reforça que a tecnologia deve ser utilizada como recurso complementar, equilibrando momentos digitais com atividades presenciais, interações sociais e experiências lúdicas.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de ambientes inclusivos por meio da tecnologia. Kenski (2012) e Valente (2022) destacam que ferramentas digitais permitem adaptar conteúdos para diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais, contribuindo para a equidade no acesso ao conhecimento. No entanto, para que essas adaptações sejam eficazes, é necessária a formação docente específica e a implementação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e recursos acessíveis a todos os alunos, reduzindo desigualdades no contexto escolar.

Por fim, a análise integrada das contribuições de Moran (2018), Bacich & Moran (2018), Libâneo (2013), Perrenoud (2000) e Silva (2023) evidencia que a eficácia das tecnologias na educação depende da articulação entre planejamento pedagógico, mediação docente, metodologias ativas, personalização da aprendizagem e avaliação formativa. Essa visão multidimensional demonstra que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta que, quando bem estruturada, pode potencializar a aprendizagem, fortalecer a autonomia do aluno e apoiar a construção de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

Finalmente, a análise comparativa revela que, embora os autores concordem sobre o valor da tecnologia, suas abordagens refletem níveis diferentes de abstração e aplicação. Moran privilegia inovação e metodologias ativas, Kenski critica e planeja o uso crítico, Valente adequa às especificidades infantis, e Silva demonstra impactos práticos.

Essa diversidade indica que a implementação da tecnologia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I exige uma abordagem multidimensional, articulando teoria, prática, mediação docente e condições estruturais, de forma a garantir que os benefícios pedagógicos se concretizem de maneira equitativa e eficaz.
Diante disso, a revisão bibliográfica evidencia que a utilização das tecnologias na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I apresenta potencial significativo para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que acompanhada de planejamento pedagógico, formação docente e condições adequadas de infraestrutura.
A articulação entre esses elementos é essencial para que a tecnologia contribua de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

A incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas tem exigido uma ressignificação do papel do professor e das metodologias de ensino, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Nesse cenário, o docente deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, orientando o uso crítico e consciente das ferramentas tecnológicas.
Segundo Moran (2018), o professor precisa desenvolver novas competências para integrar a tecnologia de forma significativa, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa.
Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel central na utilização das tecnologias em sala de aula. De acordo com Libâneo (2013), o planejamento é essencial para garantir a intencionalidade educativa, permitindo que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma alinhada aos objetivos de aprendizagem. Assim, a tecnologia não deve ser utilizada de maneira aleatória, mas integrada às estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.
A utilização de tecnologias digitais na educação infantil requer cuidados específicos, uma vez que essa etapa é marcada pelo desenvolvimento por meio do brincar e das interações sociais. Conforme aponta Kishimoto (2017), o lúdico é elemento fundamental na aprendizagem infantil, sendo necessário que as tecnologias sejam incorporadas de forma a complementar, e não substituir, as atividades lúdicas tradicionais. Dessa forma, jogos digitais educativos podem ser utilizados como ferramentas que ampliam as possibilidades de aprendizagem.
No Ensino Fundamental I, a tecnologia pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências básicas, como leitura, escrita e raciocínio lógico. Segundo Soares (2020), o uso de recursos digitais pode favorecer o processo de alfabetização ao proporcionar atividades interativas que estimulam o interesse dos alunos e facilitam a compreensão dos conteúdos. Além disso, as tecnologias permitem a diversificação das estratégias de ensino, atendendo diferentes estilos de aprendizagem.
Outro aspecto relevante refere-se ao uso de metodologias ativas associadas às tecnologias digitais. De acordo com Bacich e Moran (2018), metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido promovem maior protagonismo dos alunos, incentivando a autonomia e o pensamento crítico. Essas abordagens são particularmente eficazes quando combinadas com recursos tecnológicos que possibilitam o acesso a diferentes fontes de informação.
A personalização do ensino é outro benefício importante proporcionado pelas tecnologias digitais. Conforme destaca Valente (2022), ferramentas digitais permitem adaptar atividades de acordo com o ritmo e as necessidades de cada aluno, contribuindo para uma aprendizagem mais inclusiva. Essa característica é especialmente relevante nos anos iniciais, nos quais os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento.
Além disso, a tecnologia favorece a ampliação do espaço educativo, ultrapassando os limites físicos da sala de aula. Kenski (2012) afirma que os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a continuidade dos estudos em diferentes contextos, promovendo maior autonomia dos alunos. Essa flexibilidade contribui para o desenvolvimento de hábitos de estudo e para a construção do conhecimento de forma contínua.

A interação entre alunos também é potencializada pelo uso das tecnologias digitais. Ferramentas colaborativas permitem que os estudantes trabalhem em grupo, compartilhem ideias e construam conhecimento de forma coletiva. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo a tecnologia um recurso que pode ampliar essas possibilidades no contexto educacional.

No entanto, a efetividade do uso das tecnologias depende da formação docente. Perrenoud (2000) destaca que o professor precisa desenvolver competências específicas para lidar com as demandas da educação contemporânea, incluindo o uso de tecnologias digitais. A formação continuada torna-se, portanto, fundamental para garantir que os docentes estejam preparados para integrar esses recursos de forma pedagógica.

Outro ponto importante refere-se à mediação pedagógica no uso das tecnologias. Segundo Moran (2018), a presença ativa do professor é essencial para orientar os alunos, evitar dispersões e garantir que o uso das ferramentas digitais esteja alinhado aos objetivos educacionais. Sem essa mediação, a tecnologia pode perder seu potencial educativo.

A avaliação da aprendizagem também pode ser enriquecida com o uso de tecnologias digitais. Ferramentas online permitem a aplicação de atividades interativas, feedback imediato e acompanhamento do desempenho dos alunos. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, e as tecnologias podem contribuir significativamente para essa perspectiva.

Entretanto, a implementação das tecnologias enfrenta desafios relacionados à infraestrutura das escolas. Muitas instituições ainda não dispõem de equipamentos adequados ou acesso à internet de qualidade, o que limita o uso desses recursos. Segundo Kenski (2012), a falta de investimento em infraestrutura é um dos principais entraves para a integração das tecnologias na educação.

Além disso, a desigualdade social impacta diretamente o acesso às tecnologias, refletindo no contexto educacional. Alunos de diferentes realidades socioeconômicas podem ter oportunidades distintas de acesso a recursos digitais, o que exige a criação de políticas públicas que promovam maior equidade.

Outro desafio refere-se ao uso excessivo de dispositivos tecnológicos, especialmente entre crianças pequenas. Estudos indicam que o tempo prolongado de exposição a telas pode afetar o desenvolvimento infantil, tornando necessário o estabelecimento de limites e o incentivo a atividades presenciais. Nesse sentido, o equilíbrio entre o uso da tecnologia e outras práticas pedagógicas é fundamental.

A participação da família também desempenha papel importante no uso das tecnologias na educação. Segundo Tiba (2012), o acompanhamento dos pais contribui para orientar o uso adequado das ferramentas digitais, fortalecendo o processo educativo. A parceria entre escola e família é essencial para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma consciente.

A integração das tecnologias ao currículo escolar é outro aspecto relevante. De acordo com Libâneo (2013), o currículo deve ser flexível e adaptado às demandas da sociedade contemporânea, incluindo o uso de tecnologias como parte do processo educativo. Essa integração contribui para tornar o ensino mais contextualizado e significativo.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais pode estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao acessar diferentes fontes de informação, os alunos aprendem a analisar, selecionar e interpretar conteúdos, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação cidadã.

Ao analisar as contribuições de Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), observa-se uma forte convergência no que diz respeito à valorização das metodologias ativas no contexto do uso das tecnologias educacionais. Os autores defendem que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno assume papel protagonista, utilizando recursos digitais para investigar, criar e interagir.

No entanto, Bacich e Moran aprofundam essa discussão ao estruturar modelos como o ensino híbrido e a sala de aula invertida, enquanto Moran apresenta uma abordagem mais ampla sobre inovação educacional, destacando a necessidade de transformação das práticas pedagógicas como um todo.

Ao comparar Libâneo (2013) e Perrenoud (2000), percebe-se que ambos enfatizam a importância da atuação docente no processo educativo, especialmente dian-

te das novas demandas impostas pela tecnologia. Libâneo destaca o planejamento pedagógico como elemento essencial para garantir a intencionalidade do ensino, enquanto Perrenoud aborda o desenvolvimento de competências docentes necessárias para lidar com situações complexas em sala de aula. Assim, enquanto um autor enfatiza a organização do trabalho pedagógico, o outro evidencia a formação e a capacidade de adaptação do professor, aspectos que se complementam no contexto da educação contemporânea.

No que se refere às contribuições de Kenski (2012) e Valente (2022), nota-se que ambos reconhecem o potencial das tecnologias para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas apresentam enfoques distintos.

Kenski destaca a expansão dos espaços educativos e a influência das tecnologias na organização do ensino, enquanto Valente direciona sua análise para a personalização da aprendizagem e para o uso pedagógico das ferramentas digitais, especialmente nos anos iniciais da educação. Dessa forma, os autores dialogam ao evidenciar tanto as transformações estruturais quanto as metodológicas proporcionadas pela tecnologia.

Por fim, ao considerar as contribuições de autores como Vygotsky (1998) e Luckesi (2011), observa-se que suas teorias, embora não centradas exclusivamente na tecnologia, oferecem fundamentos importantes para compreender seu uso na educação. Vygotsky enfatiza a aprendizagem como processo social, o que se relaciona diretamente com o uso de ferramentas digitais colaborativas, enquanto Luckesi destaca a avaliação como prática formativa, aspecto que pode ser potencializado por recursos tecnológicos. Assim, a comparação entre esses autores evidencia que a tecnologia, quando articulada a teorias educacionais consolidadas, pode contribuir significativamente para práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes.

Observa-se que a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e mediada, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, sua efetividade depende da articulação entre planejamento pedagógico, formação docente, infraestrutura adequada e participação da família. Dessa forma, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso complementar, que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, sem substituir a interação humana e as práticas pedagógicas tradicionais.

Ao comparar Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), observa-se que ambos defendem o protagonismo do aluno e a utilização de metodologias ativas, mas Bacich e Moran detalham estratégias específicas, como ensino híbrido e sala de aula invertida, enquanto Moran aborda a inovação de forma mais ampla e conceitual. Essa diferença evidencia que a implementação efetiva das tecnologias depende tanto de uma visão geral transformadora quanto de instrumentos metodológicos concretos que orientem o professor na prática.

Libâneo (2013) e Perrenoud (2000) convergem na ênfase sobre a importância do professor, mas apresentam focos distintos: Libâneo destaca o planejamento pedagógico como ferramenta de intencionalidade educativa, enquanto Perrenoud enfatiza a necessidade de desenvolvimento de competências docentes para lidar com situações complexas e imprevisíveis. A complementaridade dessas abordagens reforça que a integração da tecnologia exige tanto organização do trabalho pedagógico quanto flexibilidade e capacidade crítica do professor.

Kenski (2012) e Valente (2022) oferecem contribuições que se complementam ao tratar da relação entre estrutura e personalização. Kenski enfatiza a ampliação dos espaços educativos e a influência da tecnologia na reorganização do ensino, enquanto Valente concentra-se na adaptação das atividades digitais ao ritmo e às necessidades individuais dos alunos, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais. A combinação dessas perspectivas evidencia que a tecnologia deve ser articulada tanto à organização escolar quanto às demandas pedagógicas específicas de cada faixa etária.

Vygotsky (1998) e Luckesi (2011) oferecem fundamentos teóricos que contextualizam o uso das tecnologias, ainda que não as abordem diretamente. A ênfase de Vygotsky na aprendizagem social e na interação entre sujeitos dialoga com o uso de ferramentas digitais colaborativas, ampliando a construção coletiva do conhecimento. Já Luckesi reforça que a avaliação deve ser contínua e formativa, função que pode ser potencializada pelo

uso de recursos tecnológicos que fornecem feedback imediato e dados para ajustes pedagógicos.
Apesar das perspectivas convergentes, os autores também evidenciam limitações e desafios. A desigualdade de acesso à tecnologia, mencionada por Kenski (2012) e Valente (2022), reforça que benefícios pedagógicos não podem ser alcançados sem infraestrutura adequada. Além disso, a sobrecarga docente e a falta de formação continuada podem comprometer o uso eficaz das tecnologias, mesmo quando há planejamento pedagógico e metodologias ativas bem estruturadas, como salientam Moran (2018) e Perrenoud (2000).
Outro ponto de tensão reside na mediação pedagógica. Moran (2018) e Valente (2022) concordam que a presença do professor é central, mas Moran enfatiza o protagonismo do aluno, enquanto Valente alerta para a necessidade de supervisão adequada e adaptação ao desenvolvimento infantil. Essa diferença evidencia que a tecnologia não pode substituir a interação humana e que a mediação docente é determinante para que os recursos digitais contribuam de fato para a aprendizagem significativa.
Finalmente, a análise comparativa indica que a tecnologia, quando integrada de forma planejada, mediada e contextualizada, pode transformar as práticas pedagógicas, ampliando a autonomia, a colaboração e a personalização do ensino. No entanto, sua efetividade depende da articulação entre planejamento, formação docente, infraestrutura, acompanhamento familiar e estratégias pedagógicas coerentes. A complementaridade entre as abordagens de Moran, Bacich, Libâneo, Perrenoud, Kenski, Valente, Vygotsky e Luckesi evidencia que a integração tecnológica é multidimensional, exigindo equilíbrio entre inovação, estrutura e mediação pedagógica para fortalecer a educação infantil e o Ensino Fundamental I.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar a influência da tecnologia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a partir de uma revisão bibliográfica, buscando compreender seus benefícios, desafios e possibilidades pedagógicas. A análise realizada permitiu identificar que a utilização de recursos tecnológicos, quando planejada e mediada de forma adequada, contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.
Verificou-se que a tecnologia pode tornar o ensino mais dinâmico, interativo e significativo, estimulando a participação ativa dos alunos, a criatividade, a autonomia e o interesse pelas atividades escolares. Além disso, constatou-se que o uso de ferramentas digitais pode contribuir para a personalização do ensino, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo maior inclusão educacional.
Entretanto, também foram identificados desafios relevantes, como a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, a necessidade de formação continuada dos professores e a importância de equilibrar o uso das tecnologias com atividades presenciais e lúdicas, especialmente na Educação Infantil.
Esses fatores demonstram que a simples inserção da tecnologia no ambiente escolar não garante melhorias na aprendizagem, sendo fundamental a existência de planejamento pedagógico e intencionalidade educativa.
Dessa forma, conclui-se que a tecnologia representa um importante recurso para a educação contemporânea, desde que utilizada de maneira consciente, crítica e alinhada às necessidades dos alunos. Sua integração deve ocorrer de forma equilibrada, valorizando tanto as inovações digitais quanto as práticas pedagógicas tradicionais, a fim de promover uma educação de qualidade, inclusiva e adequada às demandas da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Paula. Educação infantil e tecnologias digitais: práticas e desafios. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

TIBA, Içami. Quem ama, educa! São Paulo: Integrare, 2012.
VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades. São Paulo: Avercamp, 2022.

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

LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA

RESUMO
A literatura infantil constitui um importante recurso pedagógico no processo de desenvolvimento das crianças, contribuindo para aspectos cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos. Este trabalho tem como objetivo discutir o papel da literatura infantil na formação do sujeito, apresentando um panorama histórico, suas características principais e sua relevância no contexto escolar. Além disso, busca-se refletir sobre como a prática da leitura e da escuta de histórias favorece aprendizagens significativas e o desenvolvimento do imaginário infantil. A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a literatura, a leitura e a alfabetização, destacando a importância do professor como mediador nesse processo. Conclui-se que o contato precoce com a literatura amplia repertórios culturais, fortalece a autonomia do pensamento e contribui para a formação de leitores críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Leitura; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um espaço fundamental no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, etapa em que se iniciam as primeiras experiências com a linguagem escrita e com a construção de significados sobre o mundo e sobre as relações sociais. Nesse período, a criança começa a interagir com diferentes formas de linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão, compreensão e interpretação da realidade. Nesse sentido, compreender o papel da literatura na formação das crianças torna-se essencial para a prática pedagógica, uma vez que ela não se limita ao entretenimento, mas atua como um importante instrumento formador, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Ao longo da história, a literatura destinada ao público infantil passou por diversas transformações, acompanhando mudanças sociais, culturais e educacionais que influenciaram diretamente a concepção de infância e de educação. Inicialmente vinculada à tradição oral, por meio de histórias transmitidas de geração em geração, ela se consolidou como gênero específico a partir do momento em que a infância passou a ser reconhecida como uma etapa distinta da vida, com necessidades e características próprias. Com isso, surgiram produções voltadas especificamente para esse público, com linguagem acessível, temas apropriados e uma intencionalidade pedagógica mais evidente. Segundo Lajolo e Zilberman (1991), "a literatura infantil se consolida no momento em que a infância passa a ser reconhecida como uma fase específica da vida, exigindo formas próprias de educação e de comunicação".

O contato com livros, histórias e narrativas possibilita à criança desenvolver habilidades essenciais, como a imaginação, a criatividade, a linguagem oral e escrita, além de favorecer a ampliação do vocabulário, a capacidade de interpretação e a construção de conhecimentos. Além disso, a literatura contribui para a formação de valores e para a compreensão das relações sociais, permitindo que a criança reflita sobre diferentes situações, sentimentos e comportamentos. Ao vivenciar experiências literárias, a criança também desenvolve a empatia, a sensibilidade e o pensamento crítico, elementos fundamentais para sua formação integral.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil no processo de aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento global da criança e para a formação de leitores críticos e autônomos. Também busca discutir o papel da escola e da família no incentivo à leitura, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o contato com diferentes gêneros literários desde a infância, promovendo experiências significativas e contribuindo para a construção de uma relação positiva com a leitura ao longo da vida.

A LITERATURA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

As narrativas acompanham a humanida-

de desde seus primórdios, constituindo-se como uma das formas mais antigas de expressão cultural e de transmissão de conhecimentos. Muito antes do surgimento da escrita, as histórias eram compartilhadas por meio da oralidade, desempenhando funções essenciais como a preservação de tradições, a transmissão de saberes e a orientação de comportamentos sociais. Esse processo de circulação oral possibilitou que diferentes povos mantivessem vivas suas identidades culturais, valores e crenças ao longo das gerações, fortalecendo os vínculos sociais e a memória coletiva.
Com o advento da escrita, essas narrativas passaram a ser registradas, o que ampliou significativamente suas possibilidades de conservação, difusão e acesso. A partir desse momento, as histórias deixaram de depender exclusivamente da memória e da oralidade, tornando-se mais permanentes e acessíveis a diferentes contextos. É nesse cenário que, gradualmente, surge a literatura infantil, ainda sem uma distinção clara em relação à literatura destinada aos adultos. Inicialmente, os textos não eram produzidos especificamente para crianças, sendo posteriormente adaptados para esse público. Somente com a consolidação da concepção de infância como uma fase específica do desenvolvimento humano é que se passou a produzir obras voltadas às necessidades, interesses e capacidades das crianças. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1991) afirmam que "a literatura infantil surge vinculada à escola e ao processo de escolarização, uma vez que depende da capacidade de leitura e da formação do leitor".
A literatura infantil ganha maior visibilidade entre os séculos XVII e XVIII, especialmente no contexto europeu, período em que se intensificam as transformações sociais e educacionais. Nesse momento, destacam-se a publicação de contos de fadas, fábulas e narrativas adaptadas para o público infantil, muitas delas com forte caráter pedagógico e moralizante. Essas produções tinham como principal objetivo ensinar valores, normas de convivência e comportamentos considerados adequados, refletindo os interesses da sociedade da época. Autores clássicos contribuíram significativamente para essa consolidação, estruturando narrativas que permanecem presentes até os dias atuais.

Com o passar do tempo, a literatura infantil passou por diversas transformações, acompanhando as mudanças nas concepções de infância, educação e sociedade. Progressivamente, incorporou elementos lúdicos, imaginativos e estéticos, valorizando a fantasia, a criatividade e a subjetividade da criança. Dessa forma, deixou de ser apenas um instrumento de instrução moral para se afirmar também como uma forma de expressão artística e cultural. No século XX, com o reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, a literatura infantil passa a enfatizar sua autonomia, sua capacidade interpretativa e seu papel na construção de sentidos, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral e para a formação de leitores críticos e participativos.

CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INFANTIL
A literatura infantil apresenta características específicas que a diferenciam de outros tipos de produção literária. Entre elas, destaca-se o uso de uma linguagem acessível, adaptada ao nível de compreensão das crianças, sem, no entanto, subestimar sua capacidade de interpretação.

A literatura infantil é, antes de tudo, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível realização. Por isso, é um dos instrumentos mais importantes na formação da criança, pois atua diretamente em sua sensibilidade, inteligência e formação cultural. (Coelho, 200, p. 27)

Outro aspecto importante é a presença do imaginário, elemento central nas narrativas infantis. Histórias com personagens fantásticos, mundos mágicos e situações irreais despertam o interesse das crianças e contribuem para o desenvolvimento da criatividade.
Além disso, a literatura infantil frequentemente aborda temas relacionados ao cotidiano das crianças, como amizade, família, escola e emoções, permitindo que elas se identifiquem com as histórias e reflitam sobre suas próprias experiências.
Os contos de fadas, por exemplo, apre-

sentam estruturas narrativas que envolvem conflitos, desafios e superações, contribuindo para que a criança compreenda situações da vida real de forma simbólica. Já as fábulas utilizam animais com características humanas para transmitir ensinamentos, facilitando a compreensão de valores e comportamentos.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A leitura desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, influenciando diretamente sua formação intelectual, emocional e social. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de comunicação.

O contato com a leitura não garante que todas as crianças leiam autonomamente ao final da Educação Infantil, mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se lê. Sendo nessa faixa etária que a criança tem o maior tempo disponível para ouvir leituras ou fazê-las de forma descompromissada somente pela curiosidade de descobrir o que tem nos livros, o sentido das palavras escritas, sendo assim, cabe a nós oferecer desde cedo, o contato com a leitura ou contação de histórias de boa qualidade. Sabemos que a criança que cresce ouvindo história cresce mais feliz. (Augusto, 2008, p.190).

Além disso, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades e construa novas ideias. Ao ouvir ou ler histórias, ela é capaz de criar imagens mentais, interpretar situações e desenvolver o pensamento simbólico.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento emocional. As histórias permitem que as crianças entrem em contato com diferentes sentimentos, como alegria, medo, tristeza e coragem, ajudando-as a compreender e lidar com suas próprias emoções.

A leitura também contribui para o desenvolvimento social, pois possibilita a reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos. Ao se identificar com personagens, a criança aprende sobre empatia, respeito e convivência em sociedade.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A escola desempenha um papel fundamental na formação do leitor, sendo muitas vezes o principal espaço de acesso à literatura para as crianças. Nesse contexto, o professor atua como mediador, criando oportunidades para que os alunos tenham contato com diferentes textos e desenvolvam o gosto pela leitura.

Na Educação Infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e da escrita. O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades. Quando alfabetizamos, tratamos de incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. (Augusto, 2008, p.188).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o papel do professor na Educação Infantil vai muito além da simples transmissão de conteúdos, sendo essencial na mediação entre a criança e o universo da linguagem escrita. Ao proporcionar experiências significativas com a leitura e a escrita, o educador contribui para a inserção das crianças na cultura letrada, respeitando suas vivências e formas de interação com a linguagem. Dessa maneira, alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar palavras, mas possibilitar que as crianças compreendam os usos sociais da leitura e da escrita, tornando-se sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

É importante que a prática pedagógica vá além da simples decodificação de palavras, promovendo experiências significativas com a leitura. Isso inclui momentos de contação de histórias, rodas de leitura, exploração de livros e atividades que incentivem a interpretação e a reflexão. O professor deve selecionar obras de qualidade, que despertem o interesse das crianças e contribuam para seu desenvolvimento. Além disso, é fundamental respeitar o ritmo de cada aluno, valorizando suas experiências e incentivando sua participação ativa.

A mediação do professor também envolve a criação de um ambiente acolhedor, em que a leitura seja vista como um momento de prazer e descoberta, e não como uma obrigação.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO INCENTIVO À LEITURA

A família tem um papel essencial no desenvolvimento do hábito de leitura. Quando as crianças convivem com adultos que valorizam os livros e a leitura, tendem a desenvolver maior interesse por esse universo.

Há poucas famílias que cultivam o hábito de contar histórias ou incentivar a leitura das crianças, seja pela falta de tempo ou pelo próprio costume. Dessa forma, o incentivo à leitura muitas vezes passa a ser responsabilidade da escola, embora a participação da família seja fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura. (QUEIROZ; TAVARES, 2017, p.117).

Atitudes simples, como contar histórias, ler para as crianças e disponibilizar livros em casa, podem fazer grande diferença na formação do leitor. Esses momentos fortalecem os vínculos afetivos e tornam a leitura uma experiência prazerosa.
No entanto, nem todas as famílias possuem esse hábito, seja por falta de tempo ou por não terem tido acesso à leitura em sua própria formação. Nesses casos, a escola assume um papel ainda mais importante, garantindo que todas as crianças tenham acesso à literatura.
A parceria entre escola e família é fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança, sendo necessário que ambas atuem de forma complementar.

LITERATURA INFANTIL E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

A literatura infantil contribui para a construção de aprendizagens significativas, pois permite que a criança estabeleça relações entre o conteúdo das histórias e sua realidade. Ao interpretar narrativas, ela desenvolve habilidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio e capacidade de análise. Nesse sentido, Coelho (2000) destaca que a interação entre o leitor e o texto, especialmente quando mediada pela escola, exerce um papel formador, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a literatura favorece a interdisciplinaridade, podendo ser articulada com diferentes áreas do conhecimento, como artes, música, teatro e linguagem. Por meio das histórias, é possível desenvolver atividades que envolvam expressão corporal, produção textual, dramatização e ilustração.
Outro ponto importante é que a literatura contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ao entrar em contato com diferentes perspectivas e realidades, a criança amplia sua visão de mundo e desenvolve a capacidade de questionar e argumentar.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e fundamentação teórica, tendo como principal objetivo analisar a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.
A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, realizado a partir de obras e estudos de autores que discutem a literatura infantil, a leitura e a alfabetização, tais como Silvana Augusto (2008), Richard Bamberger (2002), Nelly Novaes Coelho (2000), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991), além de Queiroz e Tavares (2017) e Thomaz (2011). Esses referenciais teóricos possibilitaram a construção de uma base consistente para a análise do tema, contribuindo para a compreensão do papel da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.
Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e outros documentos, sendo fundamental para o aprofundamento teórico sobre determinado tema. Nesse sentido, a análise das obras selecionadas permitiu identificar conceitos, características e contribuições da literatura infantil no contexto educacional.
A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação dos dados de forma mais aprofundada, considerando os significados, as relações e as contribuições apresentadas pelos autores estudados. De acordo com esse tipo de abordagem, não há preocupação com quantificação de dados, mas sim com a

compreensão dos fenômenos em seu contexto.
A partir da análise dos materiais selecionados, foram organizadas categorias temáticas que estruturam o desenvolvimento do trabalho, como: a construção histórica da literatura infantil, suas características, a importância da leitura no desenvolvimento infantil, o papel da escola e do professor, a participação da família e a relação entre literatura e aprendizagens significativas.
Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma reflexão crítica acerca da temática proposta, contribuindo para a compreensão da literatura infantil como um instrumento essencial no processo de formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil, ao longo deste trabalho, destacou-se como um elemento essencial no processo de desenvolvimento integral da criança, assumindo um papel que ultrapassa significativamente o caráter de entretenimento. Sua presença na Educação Infantil contribui de maneira relevante para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender, interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a literatura deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica indispensável, que favorece não apenas a aprendizagem formal, mas também o desenvolvimento emocional, social, cultural e cognitivo das crianças.
A partir da análise realizada, foi possível compreender que o contato com a leitura desde os primeiros anos de vida possibilita à criança ampliar seu repertório linguístico e cultural, além de estimular sua imaginação, criatividade e capacidade de interpretação. Nesse cenário, a leitura não deve ser concebida apenas como um processo técnico de decodificação de palavras, mas como uma prática social significativa que envolve a construção de sentidos, a interpretação de diferentes linguagens e a interação com o outro e com o meio.
Essa perspectiva evidencia que o mais relevante nesse processo não é somente a aquisição da leitura autônoma, mas a vivência de práticas leitoras significativas desde a infância. Dessa forma, a literatura configura-se como um importante meio de desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da linguagem e da construção de sentidos, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e participativos em seu processo de aprendizagem.
Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo que elas entrem em contato com diferentes sentimentos, experiências e situações por meio das narrativas. Ao se identificarem com personagens e vivenciarem simbolicamente conflitos, desafios e superações, as crianças desenvolvem a empatia, a sensibilidade e a capacidade de compreender e lidar com suas próprias emoções de forma mais consciente.
Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador nesse processo educativo. A atuação docente é fundamental para garantir o acesso das crianças à literatura e para promover experiências significativas com a leitura, contribuindo para o desenvolvimento do gosto e do hábito leitor. Nesse sentido, cabe ao educador criar situações que despertem o interesse pela leitura, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças, respeitem suas experiências e incentivem a construção do conhecimento de forma significativa.
A escola, portanto, assume a responsabilidade de democratizar o acesso à literatura, especialmente considerando que nem todas as crianças têm contato com livros no ambiente familiar. No entanto, é importante destacar que a participação da família também é essencial para a formação do hábito de leitura, uma vez que o convívio com práticas leitoras no ambiente doméstico fortalece o vínculo da criança com os livros e amplia suas experiências com a linguagem.
Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família, de modo a ampliar as oportunidades de contato das crianças com a leitura e garantir que esse processo ocorra de forma contínua e significativa. A colaboração entre essas duas instituições é fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança e consolidar o hábito da leitura desde a infância.
Outro ponto discutido refere-se à contribuição da literatura infantil para a construção de aprendizagens significativas. Ao estabelecer relações entre as histó-

rias e sua realidade, a criança desenvolve habilidades cognitivas importantes, como atenção, memória, raciocínio lógico e capacidade de análise, além de ampliar sua compreensão de mundo. Dessa forma, torna-se evidente que a literatura infantil deve ocupar um lugar de destaque nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Para isso, é necessário que os professores tenham acesso à formação continuada, a materiais de qualidade e a condições adequadas de trabalho, que possibilitem o desenvolvimento de práticas leitoras diversificadas e significativas no cotidiano escolar.

Por fim, conclui-se que a literatura infantil é um instrumento fundamental na formação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e para a construção de uma visão de mundo mais ampla, crítica e reflexiva. Investir na formação de leitores desde a infância significa investir na formação de indivíduos mais conscientes, sensíveis, participativos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Assim, reafirma-se a importância de integrar a literatura ao cotidiano das crianças, garantindo que todas tenham acesso a experiências leitoras significativas, prazerosas e de qualidade ao longo de sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana. Alfabetização inicial: um mundo a descobrir através das letras. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos Gil. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa Lajolo; ZILBERMAN, Regina Zilberman. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

QUEIROZ, Marli Aparecida de Oliveira; TAVARES, Tadeu Zaccarelli. A importância da leitura no processo de alfabetização. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 110-120, nov. 2017.

THOMAZ, Jaime Roberto. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. 2011. Disponível em: https://pedagogiaonlineead.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-eletramento--re pensando-o.html. Acesso em: 10 mar. 2026.

DEPARTAMENT STORES: AS LOJAS DE DEPARTAMENTO INGLESAS E AS NOVAS FORMAS DE CONSUMO NOS SÉCULOS XIX E XX

NATHALIA THEOPHILO LOBATO

RESUMO
Este artigo trata do início e do desenvolvimento das lojas de departamentos na Inglaterra. O trabalho aborda as estratégias de venda, prática de preços, desenvolvimento de narrativas publicitárias e incentivo ao consumo das lojas de departamentos. Sustentamos que, com o passar dos anos, os magazines tiveram que adaptar a forma de abordagem e tratamento com o consumidor de modo a alargar o espectro social da sua clientela, e assim tornarem-se grandes catedrais de compras e entretenimento que precederam os shopping centers atuais. Pretendemos demonstrar, ainda que em breves linhas, como a estrutura social londrina já apresentava desde finais do século XVIII uma notável diversidade no que identificamos 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 londrina que se afastou dos modelos de família extensa, tipicamente aristocrática. Para famílias burguesas 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. As lojas de departamentos sedimentaram e expandiram vivências com artefatos domésticos e de uso pessoal (roupas e acessórios) que se iniciaram no século XVIII em Paris. Esta pesquisa apoia-se em estudos que identificam, na sociedade inglesa, desde finais 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.

PALAVRAS-CHAVE: Lojas de departamento; Grandes Magazines; Consumo; Londres; Cultura Material.

INTRODUÇÃO:
As lojas de departamento foram uma resposta à intensificação da industrialização ocorrida no século XIX e um propulsor para o aumento da produção. Elas impulsionavam a produção porque ampliaram o acesso ao consumo a outros segmentos sociais, baratearam seus produtos por meio da compra em larga escala diretamente dos fabricantes e criaram estratégias de compensação entre vendas, podendo oferecer produtos a preços muito baixos, mantendo, assim, a constante circulação de mercadorias. Os grandes magazines acabavam com a concorrência feita pelas pequenas lojas de bairro, já que eram muito mais atraentes por várias razões: pela variedade de departamentos e, portanto, de produtos que abrigavam; pelos mostruários que apresentavam aos clientes; pelo acesso direto aos preços das mercadorias; pelas vitrines e pela publicidade regular e maciça que faziam nos meios de comunicação. As primeiras lojas de departamento como conhecemos atualmente tiveram origem em experiências de comércio francesas, nascidas na reurbanização de Paris, ocorrida no século XIX. Porém, as primeiras modalidades de lojas de departamento apareceram no norte da Inglaterra, quando lojas de "armarinhos" diversificaram suas vendas, incluindo uma grande variedade de produtos sob um só teto.
A preocupação em entender a dinâmica de uma loja de departamento e a sua relação com o consumo foi a razão de muitos estudos na área da Sociologia e Cultura Material, como aqueles de Alison Adburgham (1979), Michael B. Miller (1981), Jean Baudrillard (1981), William Leach (1989), William Lancaster (1995), Erika Diane Rappaport (2001), Lisa Tiersten (2001) e Judith Flanders (2006), entre outros.

AS LOJAS DE DEPARTAMENTO INGLESAS
William Lancaster (1995) situa o aparecimento das primeiras modalidades de lojas de departamento por volta das décadas de 1830-1840, ao norte da Ingla-

terra, como consequência do avançado processo de industrialização da região e da necessidade de escoar produtos para um público que se instalava em subúrbios criados graças à expansão dos transportes públicos ferroviários.
Até então, o comércio costumava ser dividido por especialidades. Os lucros eram baixos, os riscos eram altos e as despesas onerosas. Não era de se surpreender que altos preços fossem encontrados nesses estabelecimentos e a clientela fosse limitada à burguesia, que podia realmente pagar pelos produtos. Os setores mais baixos, que não podiam comprar nessas lojas, buscavam produtos com mascates, caixeiros viajantes ou visitando feiras temporárias.
Lancaster aponta a importância da reurbanização no período da Revolução Industrial para o desenvolvimento do comércio e da construção. Novas formas arquitetônicas como galerias e arcadas surgiram para abrigar centros comerciais e antigas feiras em grandes cidades durante a Era Vitoriana. Newcastle seria a primeira cidade planejada da Europa, precedendo em duas décadas a Paris de Haussmann, o que viabilizou a construção do "Grainger Market", um mercado de carnes e condimentos estabelecido em uma galeria e que lançou a venda com preços marcados, acabando por se tornar uma atração na cidade. O sucesso do comércio com preços marcados foi visto pelo comerciante Emerson Muscham Bainbridge como uma estratégia a ser ampliada para outras áreas do varejo, principalmente para os armarinhos e rouparia (LANCASTER, 1995).
As primeiras lojas a reclamarem o título de lojas de departamento foram a Bainbridge, de Newcastle, e a Kendal, Milne e Faulkner, de Manchester. Ambas haviam expandido seus negócios a partir de armarinhos nos anos de 1830. Em 1838, Emerson Muscham Bainbridge abriu as portas de sua loja de armarinhos em Newcastle, fazendo frente ao "Grainger Market" e ampliando, assim, as relações comerciais com os clientes que visitavam o mercado de carnes. Bainbridge passou a oferecer produtos com preços marcados, de boa qualidade e valores consideravelmente mais baixos que os de seus concorrentes, êxito alcançado pela insistência do pagamento à vista. O pagamento à vista permitiu uma melhor fluidez do capital: troca mais rápida do estoque e a aquisição de produtos à vista direto com os fornecedores, o que permitia a obtenção de descontos maiores do que os de seus concorrentes, o que, por sua vez, possibilitava a revenda a preços mais baixos. Tal estratégia proporcionou uma democratização da loja. Clientes de diferentes estratos sociais procuravam a loja em busca de tecidos e apetrechos para costura sem se sentirem incomodados com a sua condição financeira, uma vez que os preços fixados nas peças eram mais acessíveis e lhes davam a informação (se poderiam ou não as adquirir) de antemão.

Foi esse tipo de estabelecimento comercial que John Watts decidiu abrir em 1832, em Deansgate, Manchester, chamando-o The Bazaar. Como proprietário, estabeleceu a regra de que todos os comerciantes que vendiam sob o seu teto deveriam trabalhar com marcação de preços e não deveriam praticar descontos. (LANCASTER, 1995, p. 9).

A loja Kendal, Milne e Faulkner oferecia uma grande variedade de produtos, além de tecidos. Um vestido novo pedia acessórios como luvas, meias, bolsas e fitas, o que em Paris era chamado de "nouveauté". Assim, a loja passa a vender essas miudezas ampliando cada vez mais a diversidade de produtos vendidos sob o mesmo teto. Com o passar do tempo, os estabelecimentos ao seu redor foram incorporados, permitindo o crescimento da loja e a criação de departamentos com especialidades, como roupas para luto, móveis e estofamento.

O sucesso dessas formas embrionárias de lojas de departamento deve-se ao fato desses comércios terem como alvo a classe média baixa e, principalmente, as donas de casa. Com o objetivo de atrair os clientes, os produtos eram expostos em grande quantidade, no entanto, não eram ainda palácios de compras, muito menos árbitros do bom gosto. Muitos dos itens vendidos pediam acabamentos feitos pelas donas-de-casa, enquanto os móveis e utensílios domésticos eram simples e padronizados (LANCASTER, 1995, p.14).

Alisson Adburgham (1979) ressalta que

mesmo localizadas nos centros das cidades, essas lojas atraiam para si a clientela dos subúrbios próximos, fomentando o deslocamento de pessoas, principalmente de mulheres, que passavam a sair da privacidade de seus lares para fazer compras em ambientes públicos.
O desenvolvimento industrial e a grande adensamento nas principais cidades inglesas foram fatores que fizeram com que as classes médias enriquecidas fugissem dos centros para os subúrbios, locais vistos como refúgio para aqueles que queriam manter distância das classes populares, consideradas socialmente inferiores. Era imperativo viver entre as pessoas que compartilhavam valores, maneiras, interesses, estilos de vida e condições similares às suas. A valorização da casa e da privacidade familiar passou a ser vista como uma nova forma de demonstração de respeitabilidade e status (RAPPAPORT, 2001, p. 22). A manifestação de novas formas de distinção tornou-se importante nestes círculos e o consumo de moda e de objetos de decoração foi um passo a mais nos modos conspícuos de marcar mudanças na escala social.
Em Londres, William Whiteley mudaria o cenário das lojas britânicas em 1864 ao estabelecer um empório no bairro de Westbourne Groove. Reconhecendo os subúrbios em crescimento como um centro de compras em potencial, sua loja abriu as portas poucos meses após a finalização da estação de transportes metropolitanos na região, o que aumentou a circulação local, trazendo consumidores de toda a cidade para a sua loja. Até então, a maioria do comércio varejista em Londres era especializada e mal iluminada. Poucos estabelecimentos possuíam vitrines; os que possuíam tinham seu tamanho limitado, devido ao alto custo do vidro, e, quase sempre, poucas mercadorias exibidas. Todos os produtos ficavam guardados em caixas, que eram abertas somente a pedido do cliente. A possibilidade de circular pelas lojas e tocar em um artefato era inconcebível.

A loja de Whiteley foi chamada de "Universal Provider" ou Provedora Universal graças ao número de departamentos que possuía e de artigos que nela eram vendidos. Com o objetivo de atrair os clientes, os produtos eram expostos em grande quantidade. A princípio, eram comercializados principalmente artigos para costura, tecidos e tapetes. O êxito alcançado pela nova estratégia de marcação de preços e de exposição de produtos levou a loja, com o passar do tempo, a oferecer uma diversidade maior de artigos como luvas, bijuterias, peles, guarda-chuvas, flores artificiais e artigos dedicados ao luto (LANCASTER, 1995, p. 21).

Em 1872, inspirado nos serviços prestados pelas "Magasins de Nouveautés" parisienses·, Whiteley resolveu ampliar o atendimento da sua loja, anexando estabelecimentos circunvizinhos com o intuito de transformá-los em espaços de conveniências como salões de chá e restaurantes, salões de cabeleireiro, lavanderia e agências de câmbio. O comerciante também passou a destinar um salão somente para servir refrescos e aperitivos, visando à comodidade de clientes que passavam o dia comprando. Segundo Rappaport (RAPPAPORT, 2001, p.36).

"Mulheres já apreciavam comprar em armazéns a tal ponto que somente a fome e o cansaço poderiam limitar esse desejo. Nas lojas mais tradicionais 'depois de ter a satisfação de estarem entre dez mil coisas bonitas... a fadiga induzia o retorno para casa'. Mas 'sob o novo sistema [no qual] a fadiga e a reparação andam de mãos dadas, não é necessário o sacrifício desde que o dinheiro ou o crédito estivessem disponíveis'".

Alison Adburgham (1979) comenta que nem todas as lojas ofereciam serviços como a Whiteley's. Por vezes, nem mesmo os serviços mais básicos para quem passaria o dia fora de casa, como banheiros públicos, eram oferecidos. A autora cita o caso de Mary Vivian Thomas que residia no bairro de Canonbury em 1870 e faz um relato sobre as lojas da região em sua biografia A London Child of the 1870. Mary relata que ia, geralmente, de ônibus com a mãe visitar as lojas Shoolbre's ou a Peter Robinson's, "Uma manhã de compras era tudo o que podíamos ter por um dia, parece estranho agora, mas as lojas grandes não tinham restaurantes, banheiros ou qualquer conveniência para toilettes, não importava quão grave era a necessidade da pessoa." (THOMAS

apud ADBURGHAM, 1979, p.141). Foi somente em 1884 que a companhia Lady's Lavatory Company abriu um banheiro público na Oxford Circus, convenientemente perto da Peter Robinson's. Mas mesmo que estivesse disponível, a Sra. Thomas e sua filha tinham que ter muita necessidade de utilizá-lo, uma vez que "mulheres tinham medo de serem vistas entrando" nestes recintos (THOMAS apud ADBURGHAM, 1979, p.141). Por outro lado, se elas estivessem comprando no bairro de Kensington, teriam achado um alívio para suas eventuais necessidades na moderna loja Seaman Little & Co, construída na expandida High Street em 1870. A ideia progressista dessa loja incluía lavatórios para os clientes convenientemente situados atrás dos provadores das seções de chapéus e vestidos.
Foi somente nas últimas três décadas do século XIX que o luxo dos Grands Magasins de Paris pôde ser sentido na Inglaterra, mudando o panorama da cidade e a forma com que o ato de "ir às compras" era visto. No bairro de West End, em Londres, foram construídos prédios destinados a serem palácios das compras, com grandes escadarias, tetos de vidro e vitrines que ocupavam paredes inteiras.

Os novos palácios adotavam formas inéditas de atrair clientes, como a criação de compras por catálogos para aqueles que não podiam visitar as lojas, entrega em domicílio, emprego de novas tecnologias de conforto, como a implantação de elevadores e escadas rolantes, além de exposições de obras de arte e outras formas de entretenimento, como exibição de filmes (FLANDERS, 2006, p.32).

Um exemplo disso foi a loja Harrod's, a mais tradicional e suntuosa loja de departamento britânica. Situada em um magnífico edifício vitoriano, ficou conhecida por ser a primeira loja na Inglaterra a implantar escadas rolantes ainda no século XIX. A Harrod's, ao contrário da maioria das lojas de departamento inglesas, começou sua história como mercearia e comércio de secos e molhados, e não como um negócio de armarinhos.
Em 1835, Henry Charles Harrod inaugurou sua loja de chás por atacado em Stepney, localizada no bairro do West End. Quando seus negócios melhoraram, em 1849, a loja se mudou para o bairro de Eastcheap. Com seu colega Philip Burden, que vendia então fórmulas medicinais, resolveu abrir um novo estabelecimento na região rural da Rua Brompton Road, no bairro de Knightsbridge, que se desenvolvia muito rápido devido aos constantes investimentos em meios de transporte coletivos e que, após a Exposição Universal em 1851 no Hyde Park, ganhou fama internacional e prestígio.
A nova loja foi inaugurada na década de 1850, contando com apenas dois assistentes e um mensageiro acomodados em um pequeno espaço de venda de fórmulas medicinais, perfumes, frutas e vegetais (LANCASTER, 1995).
Em 1861, a loja passou por uma transformação quando seu filho, Charles Digby Harrod, assumiu o controle da empresa.
No dia 16 de novembro de 1898, a loja instalou a primeira escada rolante de madeira. Há relatos de que os clientes ficavam "mareados" ao experimentá-la e que, para contornar o mal-estar, um grupo de enfermeiras ficava a postos com copos de conhaque para servi-los e revitalizá-los ao final do percurso (ADBURGHAM, 1979).
Em 1905, a Harrod's terminou sua reforma. A arquitetura interior do edifício foi realizada por Charles William Stephens, bem como a fachada em terracota no estilo vitoriano, preservada até hoje.
Em 1909, a Harrod's celebrou o jubileu de diamante, no mesmo ano que a concorrência, a Selfridge's abria suas portas. A Harrod's, então renovada, oferecia serviços como compras por telefone, modalidade na qual declarava ser pioneira no país; serviço noturno, serviço de correios, bilheteria para teatros, salão de música, biblioteca circulante, serviço de entregas gratuito para todos os clientes do país.
Em 1914, a Harrod's abriu sua primeira e única filial estrangeira, localizada em Buenos Aires, na Argentina. As elites argentinas e as classes médias eram os públicos-alvo da Harrod's. Entre seus clientes icônicos durante a década de 1940 estava a ex-primeiradama da Argentina Eva Perón. A loja acabou fechando em 1998 devido à crise financeira que assolava o país.
Outro empreendimento inovador durante as últimas três décadas do século XIX foi a criação de lojas que forneciam produtos para um grupo específico de pessoas que tinham concepções e gostos peculiares sobre a moda. Um exemplo disso é a loja Liberty of London, existente

até hoje.
A Liberty of London é uma loja de departamento aberta em 1875, resultado do envolvimento de Arthur Lasenby Liberty com o movimento estético oriental. A loja vendia ornamentos, tecidos, sedas, porcelanas e objetos de arte importados do Japão e de todo o oriente. As sedas coloridas e as porcelanas chinesas davam um ar excêntrico ao estabelecimento que, em pouco tempo, foi ampliando o número de departamentos e tornandose referência de requinte e tendência na Regent Street. Seus trajes pareciam desafiar a moda parisiense, uma vez que substituía os corpetes apertados e as saias proeminentes na parte traseira, como era então a moda, por as roupas folgadas, seguindo o modelo das túnicas gregas, que permitiam o livre movimento da mulher (ADBURGHAM, 1979, p. 156-157). Os tecidos Liberty são conhecidos até hoje por suas estampas florais e cores vibrantes.
Todas as grandes lojas possuíam salas de trabalho extensas, onde costureiras qualificadas faziam roupas sob medida e alteravam roupas prontas para adequá-las ao cliente. Uma vez que o costume do século XIX decretava que as viúvas e filhas do falecido não deveriam ser vistas fora de casa antes do funeral, as lojas mandavam seus funcionários na casa enlutada para prestar seus serviços.
As lojas de departamento foram as grandes difusoras do "ready to wear" (roupas prontas). Apesar de haver indícios de que roupas prontas já eram consumidas pelas classes populares nas últimas décadas do século XVIII (FLANDERS, 2006, p.85), foi por intermédio das lojas de departamento que a divulgação e a circulação dessas peças prontas ganharam notoriedade.
As roupas prontas inglesas do início do século XIX consistiam, principalmente, em uniformes de trabalho, camisas masculinas consumidas, principalmente, pela classe operária e uniformes relacionados ao exército e à marinha. As roupas não só tinham um alto custo, mas para as classes menos abastadas eram consideradas um investimento que deveria ser durável.

Com a produção industrial em massa e a publicização das roupas prontas pelas lojas de departamento em meados do século XIX, a moda se tornou algo mais acessível a todos os estratos sociais, que ao menos algumas vezes por ano podiam consumir parte dos itens disponíveis no mercado. A venda maciça de roupas prontas trouxe a padronização dos moldes e a ideia de tamanhos de corpo. Em 1840, algumas lojas já anunciavam vestidos "costurados", que eram parcialmente terminados, restando para a freguesa ou a costureira fazer os últimos ajustes conforme as medidas do próprio corpo do cliente (FLANDERS, 2006, p.85).

A possibilidade de alterar as roupas imediatamente, conforme a vontade do cliente foi altamente explorada pelas lojas de departamento, disponibilizando provadores e costureiras dentro do estabelecimento, o que possibilitava que a compra e retirada da mercadoria fossem mais rápidas do que em um ateliê convencional. No entanto, a aristocracia inglesa e as classes médias altas rejeitaram a ideia de comprar roupas prontas, buscando nos ateliês de costura mais tradicionais a exclusividade, distinção e garantia de qualidade naquilo que vestiam.
Pode-se afirmar que as lojas inglesas eram um modelo híbrido dos "Grands Magasins" parisienses, pois apesar da suntuosidade do prédio, os artigos eram dispostos de modo descerimonioso, de forma a refletir os valores de simplicidade e de respeitabilidade das classes mais baixas.
Quanto à forma de abordar os clientes, os vendedores ingleses eram orientados a manterem-se silenciosos, etiqueta proposta pelos irmãos Fenwick, em 1890, e aceita como padrão britânico de polidez. Os vendedores não poderiam abordar os clientes sem serem chamados, nem sugerir ou expor produtos que estivessem guardados sem que isso fosse solicitado.

Allison Adburgham relata que, na loja Goringe, a regra prescrevia que nenhum assistente dissesse "bom dia, minha senhora", a menos que o cliente lhe dirigisse a palavra primeiro. Na Liberty of London era proibido aos assistentes perguntarem o nome e o endereço do comprador quando esse solicitasse a entrega de sua compra – era esperado que os funcionários conhecessem todas os seus fregueses de memória (ADBURGHAM, 1979, p.164).

O sistema de ser servido por intermédio de um funcionário era praticado em todas as lojas de departamento inglesas, impedindo que o consumidor tivesse acesso imediato à mercadoria. O porteiro, impecavelmente vestido com casaca e cartola, levaria o consumidor para o interior do estabelecimento e convocaria um funcionário para acompanhá-lo até a seção desejada. O funcionário, por sua vez, disponibilizaria uma cadeira para o cliente sentarse e esperaria o vendedor começar a apresentar as opções de mercadoria. Judith Flanders (2006) comenta que, em algumas lojas, como a Swan & Edgar, o assistente poderia ser demitido se deixasse um cliente sair da loja desacompanhado de um funcionário, que seguia com ele até a porta. Esse ritual foi implantado não apenas como uma demonstração de deferência ao cliente, mas a fim de diminuir os casos de furto, que eram bastante frequentes.

Muitos comerciantes ainda tinham receio de vender para um grande público, popular, e preferiam ter como alvo uma classe específica de consumidores. Harry Gordon Selfridge, comerciante norte-americano que fundou a loja Selfridge em Londres, já havia notado a forte insistência na distinção de classes por parte dos comerciantes. "Na Inglaterra", ele descreve, "as classes estão evidentemente divididas; e a política de tratamento ao cliente praticada por estabelecimentos ainda as reconhecem como tal" (WOODHEART, 2013, p.150).

Apesar das lojas de departamento britânicas serem grandiosas e modernas, poucas se comparavam à Marshall Field, de Chicago, ou à Le Bon Marché parisiense. Selfridge e outros norte-americanos consideravam as lojas inglesas atrasadas, fosse por não conseguirem alcançar a escala e a diversidade de departamentos do padrão americano e francês, fosse pela forma austera de abordar o cliente (RAPPAPORT, 2001; WOODHEART, 2013). O ponto de virada no varejo inglês ocorreria com a instalação da loja de Harry Gordon Selfridge na Oxford Street em 1909. Selfridge, então, empregaria sob um só teto a teatralidade e suntuosidade das lojas francesas e a irreverência das práticas de vendas das lojas norteamericanas. Abordaremos mais à frente como comprar em Londres tornou-se sinônimo de recreação, lucro e entretenimento.

A SELFRIDGE'S E A REVOLUÇÃO NO VAREJO INGLÊS.

Ao visitar lojas de departamento inglesas em uma viagem a negócios no início do século XX, Harry Gordon Selfridge notou que as práticas de venda inglesas eram muito atrasadas em relação às norte-americanas, principalmente por estarem voltadas à aristocracia e às classes médias altas e não às massas. A presença de assistentes-vigia nessas lojas espantava uma possível clientela que gostaria de andar livremente em busca de um produto de seu interesse. As vendas sempre intermediadas por vendedores que, muitas vezes, eram proibidos de dar sua opinião ou oferecer mercadorias diferentes das pedidas pelo cliente, limitavam as oportunidades de venda e lucro. Selfridge viu, então, na Londres eduardiana uma oportunidade de fazer dinheiro, estabelecendo um comércio nos padrões norteamericanos (RAPPAPORT, 2001, p.150-151).

Como foi anteriormente mencionado, por muitos anos Harry Gordon Selfridge trabalhou na loja norte-americana Marshall Field. A sua saída, em 1904, provocou rumores de quais seriam os planos do bem-sucedido vendedor. Ele escolheria a Oxford Street em Londres para abrir uma loja que atendesse às necessidades das crescentes classes médias e das classes populares. Sua loja teria proporções gigantescas e traria, através das suas vitrines e práticas publicitárias, uma nova forma de consumo para a velha Londres. Selfridge inaugurou sua loja em 1909, mas antes mesmo de abrir as portas, seu magazine era um sucesso devido à intensa campanha publicitária feita pelo comerciante em todos os periódicos circulantes da época.
Com 24 metros de altura, grandes colunas e 21 grandes vitrines na fachada, a Selfridge's trazia o que era de mais moderno para se tornar o novo palácio do consumo londrino. Os espaços de venda tinham amplos corredores entre os balcões, luz elétrica, lustres de cristal e um esquema de cores contrastantes: paredes brancas com carpetes verdees-

curos. O comerciante também apostou na criação de espaços de sociabilidade no interior da loja. Eram oferecidos serviços de biblioteca, balcão de informações, sala de leitura, enfermaria, além de serviços bancários, bilheteria de teatros, chapelaria, correios e telégrafos, costuras e lavanderia, entrega de mercadorias em domicílio. O mundo de Selfridge não estaria completo sem uma sala de chá e restaurante; e um jardim suspenso no último andar de sua loja (WOODHEART, 2013). Comprar na Selfridge's era "um prazer, um passatempo, uma recreação" como dizia um de seus anúncios em 1909.

O público-alvo de Selfridge eram as mulheres e este usava de todos os artifícios visuais e sensoriais para atraí-las para dentro de seu estabelecimento. A disposição dos departamentos da loja era especialmente dirigida para os desejos e as necessidades femininas, um exemplo disso foi a instalação de balcões de perfumaria e produtos de beleza na entrada da loja; assim, aqueles que passavam pelo local eram seduzidos pelas fragrâncias (ADBURGHAM, 1979, p.168). Apesar de ambicionar a ampliação de sua clientela, é interessante notar que uma das vitrines de inauguração da loja fazia referência a elementos clássicos, colunas circundadas por folhas de parreira, tecidos em vez de roupas, que faziam das manequins referências a figuras míticas greco-romanas.

O empresário convidava as mulheres a experimentarem a loja como um local público. Sua loja de departamento tornou-se notícia não como consequência das mercadorias que vendia, mas por ser identificada pelo seu público feminino como uma instituição social e cultural. A publicidade promovia a Selfridge's como um espaço de compras e entretenimento feminino. De acordo com Erika Diane Rappaport (2001, p.161):

"A visão Selfridge sobre fazer compras na Era Vitoriana era problemática porque as lojas eram escuras, as vitrines eram desorganizadas e feias, e os vendedores rudes. Em contraste, a Selfridge's lançava uma nova Era na qual fazer compras tornou-se um entretenimento".

O slog[illegible]
tal" foi criado por Selfridge meses antes do evento, a fim de motivar clientes, lembrá-los de realizarem suas compras e anunciar que seu estabelecimento estava preparado para recebê-los.

Harry Selfridge também trouxe dos Estados Unidos as práticas de decorações temáticas de vitrines, que foram recebidas pelos ingleses com bastante entusiasmo. Também eram promovidos eventos como chás beneficentes, desfiles de moda, palestras com autores famosos e aparições de artistas conhecidos na época. Até campanhas sufragistas foram apoiadas, propagandeadas e custeadas por Selfridge, a fim de atrair o público feminino. A introdução destas táticas foi tão exitosa que forçou o comércio inglês a rever suas formas de lidar com o público.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos analisar os públicos das lojas de departamentos inglesas, especialmente as londrinas, desde sua criação no século XIX, com formato mais popular, até o estabelecimento da sua elitização, no início do século XX. As lojas de departamentos inglesas são patrimônios do consumo e até hoje fazem parte da construção de um imaginário de uma cidade cosmopolita.

Talvez o leitor deste trabalho tenha percebido ao passar das páginas que as práticas publicitárias das lojas de departamentos vão muito além de atrair consumidores para a loja, mas de moldar um novo estilo de vida que a Revolução Industrial consolidou ao introduzir a produção de bens de consumo em massa, otimizar o tempo e diminuir distâncias. São esses cidadãos modernos que as lojas de departamento deveriam cativar e ensinar o "joie de vivre" que somente os artigos que elas vendiam poderiam oferecer.

Muito mais do que uma simples referência à forma e à grafia que os magasins utilizavam em anúncios de seus produtos na época estudada neste trabalho, trata-se principalmente de uma estratégia publicitária utilizada pelas lojas com a intenção de atrair clientes ávidos por adquirir artigos de boa qualidade a preços abaixo do convencional. Uma vez dentro destes centros comerciais, consumidor[illegible]
poderia até acabar des[illegible]
dificilmente sairia do estabelecimento

de mãos vazias. Essa técnica é o que o autor de O Paraíso das Damas, Emile Zola, chama de isca. O consumidor vai à loja em busca de um produto anunciado sistematicamente pelos meios de comunicação, e mesmo que não o adquiria, ao entrar no estabelecimento é seduzido por milhares de outros artigos expostos e se sente tentado a consumir algo desse imenso acervo de bens exibidos, e encantado pela magnificência de um ambiente múltiplo que somente uma loja de departamentos pode oferecer.
Na cultura do consumo, ao adquirir um objeto, um bem ou um serviço você supera valores monetários, pois a ideia principal é o esgotamento total do seu potencial a fim de mediar relações sociais, conferir status, construir identidades e estabelecer fronteiras entre grupos e pessoas. Desta forma, as lojas de departamentos inglesas tornaram-se um palco de exibições de bens e pessoas que, através deles, se aproximavam e diferenciavam através de narrativas propagadoras dos valores burgueses da época.). A característica dos grandes magazines era de acolher a todos, consumidores de todos os segmentos, funcionários e bens- envolvendo-os da forma mais eficiente possível evidenciando o caráter cultural e coletivo do consumo. Assim, as populações de baixa renda e os segmentos médios também eram alvo através das estratégias de captação de clientes utilizadas pelas principais lojas dos centros urbanos participando, assim, dinamicamente da sociedade do consumo. Exemplo disso eram as promoções de atividades culturais como: exposições de arte, realização de espetáculos, bailes, chás beneficentes e desfiles de modas. Entretenimento gratuito e distribuição de pequenos brindes como balões e flores também eram formas de atrair públicos de diversas camadas sociais e fazer com que elas se sentissem pertencentes ao mundo mágico de sonhos e expectativas que os magazines queriam vender através de seus produtos. Não eram vendidos objetos, mas estilos de vida.
Assim, os magazines ingleses investiam grande parcela de sua receita em anúncios publicitários e catálogos que explicavam seus produtos. Apostando na irracionalidade dos consumidores e os bombardeando com sugestões diariamente nos seus anúncios publicados nos principais periódicos e revistas circulantes, a ideia de distinção e elegância propagada pelas lojas de departamentos atingia consumidores de ambos os sexos, todas as idades e posições sociais precisassem se equipar com um ou com outro produto fornecido pela loja se quiserem ter a capacidade de alcançar e manter a posição social que desejassem, desempenhar suas obrigações sociais e protegerem a autoestima.

REFERÊNCIAS

ADBURGHAM, A. Shopping in Style - London from the Restoration to Edwardian Elegance. Great Britain, Thames and Hudson Press, 1979.

BAUDRILLARD, J. A sociedade do consumo - Lisboa: Edições 70. Berkeley: University of California Press (versão portuguesa), 2011.

_____ O Sistema dos Objetos. São Paulo: Ed. Perpectiva, 1973.

BENJAMIN, W. Baudelaire e a Modernidade. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2015.

BILLOT, C. Le Printemps In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien, collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la Ville de Paris, 2006, p.6572.

BOIVIN, N. Material Cultures, Marterial Minds. The Impact of Things on Human Thought, Society,and Evolution.Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CAMPBELL, C. A Ética Romântica e o Espírito do Consumismo Moderno. Rio de Janeiro: Rocco, 200.

CHAMPSAUR, F. Les Grands Magasins et la mode In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien, collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la Ville de Paris, 2006, p.143-148.

DOUGLAS, M. e I. B. O Mundo dos Bens. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2009.

DUBOIS, E.Le Bazar de l'Hotel de Ville In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien, collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la

Ville de Paris, 2006, p.60-64.

FLANDERS, J. Consuming Passions: Leisure and Pleasure in Victorian Britain. Grã-Bretanha: Harper Press, 2006.

GAILLARD, J. Prefácio. In: É. Zola, O Paraíso das Damas (pp. 71-72). São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

GRIPPO, R.M. Macy's: the store, the star, the story. New York: Square One, 2008.

HALTTUNEN, K. "From Parlor to Living Room. Domestic Space, Interior Decoration, and the Culture of Personality". In: BRONNER, Simon. "Consuming visions: accumation and display of goods in America, 1880-1920". Delaware: The Henry Francis du Pont Winterthur Museum, 1989, p. 157-190.

KELLER, A. Disseminações da modernidade: representação e desejo do consumidor nos primeiros catálogos de venda por correspondência. IN CHARNEY, L. e KINCHIN, J. Interiors: Nineteenth-Century Essays on the Masculine and the Feminine Room.In: KIRKHAM, Pat. (Ed.). "The gendered object". Manchester: Manchester University Press, 1996, p. 12-29.

LANCASTER, W. The Department Store- A Social History. Leicester University, 1995.

LATOUR, Bruno. The Berlin Key or how to do words with things. In Matter, Materiality and Modern Culture. Paul Graves-Brown Edition, 2000.

LEACH, W. Land of Desire: Merchants, Power, and the Rise of a New American Culture.in: Consuming Visions: Accumulation and Display of Goods in America, 1880-1920, BRONNER, S.J. Nova York: First Vintage Books Edition, 1994. p.99-132.

LEVEAU, J-D. La Samaritaine In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien, collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la Ville de Paris, 2006, p.7380.

LIPOVETSKY, G. O Império do Efêmero. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOEB, L. A. Consuming Angels: Advertising and Victorian Women. New York: Oxford University Press, 1994.

LOBATO, N. T.; SILVA, O.B.M.S; SANTOS, R. M.; SANTOS, T. M. Mappin Stores: os Ecos do Consumo na Sociedade Paulistana. Anais do XXIII Encontro Regional de História da ANPUH-SP, Assis,2016. Disponível em.> http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1466446826_ARQUIVO_Mappinapuh15paginas.pdf

McCRACKEN, G. Cultura e Consumo. Novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das alternativas de consumo. Rio de Janeiro: Mauad X, 2003.

McKENDRICK, N; BREWER, J.; PLUMB, J.H. The Birth of a Consumer Society: The Commercialization of Eighteenth Century England. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

MILLER, D. Consumo como cultura material. Revista Horizontes Antropológicos Vol. 13, n.28, Porto Alegre, Jul/Dez 2007, p.03.

MILLER, M. B. The Bon Marché- Bourgeois Culture and the Department Store 1869-1920. New Jersey: Princeton University Press, 1981.

RAPPAPORT, E.D. Shopping for Pleasure-Women in the Making of London's West End. Estados Unidos: Princeton University Press,2001.

ROCHA, E. Representações do Consumo: estudos sobre a narrativa publicitária. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio /MauadX, 2006.

ROCHA, E; FRID, M; CORBO W. O Paraíso do Consumo: Émile Zola, a magia e os grandes magazines. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio/ Mauad X, 2016.

SAHLINS, M. Cultura e Razão Prática. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHMITT, J. Mortes Vitorianas: Corpos e Lutos no Século XIX. 2008. Dissertação - SENAC/SP, 2008.

SILVEIRA, P. Les magasins de nouveuatés (1880-1850) In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien,

collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la Ville de Paris, 2006, p.38.

_____. Les Grands Magasins du Louvre In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien, collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la Ville de Paris, 2006, p.52-57.

SLATER, D. Cultura do consumo e modernidade. Rio de Janeiro: Ed. Nobel, 2001; THOMAS, M.V. (H) A London Child, Persephone Books Ltd., 2005.

VEBLEN, T. A teoria da classe ociosa. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VINCENT, M-S. Les Galeries Lafayette In: ANDIA, B; FRANÇOISE, C; Les Cathedrales du Commerce Parisien, collection Paris et son patrimoine. Action Artistique de la Ville de Paris, 2006, p.85-88.

WARNIER, Jean-Paul. Construire la culture matérielle: L'Homme qui pensait avec ses doigts. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

WAIZBORT, L. Georg Simmel e a Berlim do Segundo Império. São Paulo: Editora 34, 2006.

WOODHEAD, L. Shopping, Seduction and Mr. Selfridge.New York: Random House, 2013.

ZOLA, E. O Paraíso das Damas. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição dos contos de fadas para o desenvolvimento socioemocional na infância, com ênfase na Educação Infantil. A escolha do tema se deu pela necessidade de se ampliar as discussões sobre os benefícios psicológicos que os contos de fadas apresentam na vida de bebês e crianças. O desenvolvimento socioemocional é de extrema relevância na primeira infância, visto que sem o controle e identificação de nossas emoções, como bem pontua Ascenso (2022), o mundo seria um completo caos, já que os seres humanos se deleitariam em seus acessos de fúria, raiva, frustração, tomados por ações impulsivas e impensadas. A escola, por sua vez, se constitui como um espaço privilegiado para a promoção dessas habilidades, especialmente por meio de práticas pedagógicas que integrem linguagem, imaginação e interação social, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa é de natureza qualitativa, um levantamento bibliográfico a respeito do tema e contou com a fundamentação de autores como Bettlelheim (2002) que aprofunda seus conhecimentos na psicologia e simbolismo dos contos de fadas; Souza e Bernardino (2023) que defendem os inúmeros benefícios resultantes do uso do conto de fadas no contexto da Educação Infantil; Bastos (2015) que nos convida a refletir sobre a postura do professor no que se refere aos contos de fadas, incentivando maior interesse por parte do docente nesse sentido, afim de encantar as crianças por meio desse universo literário. Os resultados da análise indicam que a utilização dos contos de fadas na educação infantil contribui significativamente para o fortalecimento das competências socioemocionais, promovendo melhorias nas relações interpessoais, no autocontrole e na comunicação das crianças. Observa-se, ainda, que práticas como rodas de conversa, dramatizações e recontos ampliam as possibilidades de expressão e favorecem a participação ativa dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Concluímos que os contos de fadas são potentes ferramentas para o desenvolvimento emocional na infância, pois por meio das histórias articula-se os aspectos emocionais, sociais e cognitivos. É preciso que os educadores utilizem os contos de fadas em suas práticas pedagógicas e explorem suas potencialidades de forma planejada e reflexiva, a fim de contribuir para a formação de sujeitos mais empáticos, autônomos e preparados para a convivência em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fadas; Desenvolvimento Socioemocional; Educação Infantil; Infância; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa da formação humana em que é essencial no que se refere ao desenvolvimento emocional, onde a criança aprende a reconhecer, expressar e a regular suas emoções. Na Educação Infantil, o desenvolvimento emocional se torna de suma importância, já que a criança se encontra em fase de autoconhecimento e formação de identidade.

Como bem pontua a Base Nacional Comum Curricular (2018), a Educação Infantil tem como principal objetivo garantir o direito de bebês e crianças de ao brincar, explorar, participar, conhecer-se, assegurando o seu direito ao desenvolvimento integral. Nesse sentido, os contos de fadas além de serem um recurso poderoso e mágico no contexto da Educação Infantil, possuem uma riqueza simbólica muito significativa para a criança, pois são capazes de envolve-la em narrativas que contêm conflitos, desafios e superações.

Os contos de fadas despertam nas crianças sentimentos diversos, que podem e precisam ser gerenciados de maneira lúdica e prazerosa. Por meio dos contos, a criança consegue identificar sentimentos bons ou ruins, se depara com diversas situações que podem estar diretamente correlacionadas ao cotidiano, ao mundo real, como por exemplo, a fome, perdas, sentimento de posse, ciúme, egoísmo, entre outros.

Entende-se, portanto, que o contato dos pequenos com essas narrativas, favore-

cem também o desenvolvimento das habilidades sociais, assim como a empatia, que se constitui como a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreenda diferentes perspectivas. O autor Bruno Bettelheim traz a relevância dos contos de fadas como um instrumento, no que se refere à organização dos conflitos internos, já que por meio de elementos simbólicos que facilitam a compreensão de conteúdos emocionais complexos. Diante disso, o presente artigo tem como principal objetivo analisar a contribuição dos contos de fadas no desenvolvimento emocional na infância, buscando compreender de que forma essas narrativas podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas na educação infantil. Ampliar as discussões a respeito do tema, promove ambientes mais acolhedores, significativos e favoráveis a gerência das emoções, formação de caráter, assim como as habilidades de convivência social.

No primeiro item, discutiremos sobre o desenvolvimento socioemocional na infância. Na sequência, traremos a importância dos contos de fadas no contexto infantil e o seu simbolismo. Por último, discorreremos sobre a relevância da contação de história na Educação Infantil e como os contos de fadas influenciam na gestão emocional de bebês e crianças, corroborando também para formação de sujeitos empáticos e acolhedores na convivência em grupo.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional na infância consiste em construir habilidades como reconhecer, expressar e gerir as emoções, bem como a capacidade de estabelecer interpessoais saudáveis. Esse processo ocorre desde os primeiros anos de vida e vai sendo desenvolvido conforme as interações e experiências as quais a criança é submetida, sendo influenciada diretamente pelos ambientes em que está inserida, como escola e família, por exemplo.

Na opinião de Fonseca (2016) em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos. No ser humano, ao longo da sua evolução, e na criança, ao longo da sua trajetória desenvolvimental, todas as ações e pensamentos (como sinônimo de cognição), são coloridas pela emoção. Para o autor, são as emoções que dão sentido à vida humana, destacando a importância delas enquanto aprendemos, construímos relações de afeto e amizades, mas que também surgem em situações difíceis, quando enfrentamos situações que nos magoam e nos frustram e assim fazem parte da evolução humana e consequentemente do desenvolvimento infantil. Sem a autorregulação, a humanidade seria um caos e a aprendizagem da criança e do adolescente, um verdadeiro drama. Estaríamos suscetíveis a agirmos sempre na impulsividade, movidos pela excitação e euforia esporádica e totalmente desplanificada.

Goleman (1995 apud MARTINS, LEMPKE, 2020) em seus estudos sobre a Inteligência Emocional enfatiza que a mesma é responsável pelo autocontrole das ações impulsivas, capacidade de reconhecer suas próprias emoções e as dos outros, assim como a capacidade de automotivação. O autor cita Salovery e Mayer (1990) que destacam que a Inteligência Emocional engloba cinco domínios principais, sendo eles:

1.Autoconsciência: que é a capacidade de conhecer as próprias emoções. Isto trás segurança acerca dos próprios sentimentos, tornando o indivíduo um excelente gestor de sua vida. 2. Lidar com as emoções: essa habilidade se desenvolve na autoconsciência, é a capacidade de livrar-se das emoções que inabilitam. Essas pessoas se recuperam rapidamente das frustrações e contratempos da vida. 3. Motivar-se: é a capacidade de pôr as emoções a serviço de uma meta, o que é primordial para manter o foco, para automotivação e para criatividade. As pessoas com essa habilidade tendem a sair-se muito bem em qualquer função exercida. 4. Empatia: essa capacidade também é desenvolvida na autoconsciência emocional. É a habilidade de reconhecer as emoções nos outros. Pessoas empáticas conseguem perceber os mais leves sinais que apontam a necessidade do outro. 5. Lidar com os relacionamentos: é a capacidade de lidar com as emoções dos outros. Pessoas com essa habilidade são destaques na interação social. (MARTINS, LEMPKE, 2020).

Ao listar individualmente esses quesi-

tos, nos deparamos com autores que explicam exemplificadamente o que eles representam no campo das emoções. Na opinião de Ascenso (2022, p. 79) o autocontrole refere-se ao controle da impulsividade e adaptar-se a diferentes situações. Para o autor "Sem autocontrolo emocional, somos como um cavalo sem freio num mundo complexo e desafiante como é o da sociedade e dos seus relaciona mentos humanos."
Segundo Pinto (2025, p. 16) quando a criança é capaz de gerenciar suas próprias emoções, ela consegue refletir sobre os sentimentos envolvidos em diferentes situações, desenvolvendo a empatia com autocrítica e autocontrole. Assim, as relações interpessoais ocorrem de maneira mais harmônica, o que impacta diretamente na minimização das situações de conflitos, violência e bullying.
Entendemos por automotivação, a capacidade de usar as emoções para motivar o próprio desempenho e persistência. Para Goleman (1995, p. 323 apud ALVES et al, 2012) a automotivação é a "capacidade da pessoa se motivar a si mesma e a persistir a despeito das frustrações; [...]; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar".
Já no caso da empatia, encontramos nos estudos de Borges (2020) que referenciam Paul McLean, um médico neurocientista que reconhecido pela formulação e elaboração do conceito do sistema límbico baseado na relação entre o cérebro-visceral e doença psicossomática. O médico define a empatia como uma capacidade que precisa ser ensinada e compreendida como a habilidade de identificar as emoções dos outros e a colocar-se em seu lugar.
Gresham (2009) fala sobre o desenvolvimento das habilidades sociais, constituindo como tarefas sociais o fato de fazer amigos, relacionar-se amorosamente, brincar, iniciar e manter conversações, etc. As habilidades sociais, portanto, configuram-se como uma série de comportamentos que levam o ser humano a completar tais tarefas com profundo êxito.
É no contexto da Educação Infantil que o desenvolvimento emocional se manifesta por meio da aquisição de habilidades, como por exemplo, o autoconhecimento, autocontrole, empatia e habilidades sociais. Interagindo com seus pares, a criança aprende a identificar as próprias emoções e as dos colegas de maneira adequada. A partir desse processo, é possível construir vínculos afetivos, capacidade de resolução de conflitos e para a participação em atividades coletivas.
O desenvolvimento socioemocional na infância precisa ser entendido como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, que deverá ser intencionalmente promovida no ambiente escolar. A Educação Infantil contribui significativamente para a formação do cidadão e para o seu desenvolvimento global quando investe em ações e práticas pedagógicas que envolvam as questões emocionais dos indivíduos, fazendo com que se tornem em seres humanos mais conscientes de si e do outro, empáticos e preparados para a vida em sociedade.

CONTOS DE FADAS E O SIMBOLISMO

Os contos de fadas carregam narrativas tradicionais que atravessam gerações, carregando significados profundos que vão além do entretenimento. Constituindo-se de um caráter simbólico, por meio dos contos de fadas conseguimos ter acesso a conflitos humanos universais, e por meio do simbolismo dos contos de fadas, a criança passa a compreender e elaborar experiências subjetivas de forma indireta, acessível e segura.
Os contos de fadas são uma variação do conto popular ou fábula. Trata-se de uma narrativa curta, transmitida oralmente, e onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar sobre o mal. Podem envolver magia, metamorfose ou encantamento, e geralmente os "animais falantes" são muito mais comuns do que fadas propriamente ditas. (LANDIM, 2023).
Na opinião de Castro (p. 3), os contos de fadas nos proporcionam desafios e dificuldades, estabelecendo relações com a vida real, afinal nas histórias, o herói precisa enfrentar seus maiores medos, ter muita coragem e valentia para chegar a um final feliz. Os finais dos contos de fadas, enfatizam o bem vencendo sempre o mal, auxilia a moldar a personalidade dos indivíduos desde muito pequenos, contribuindo também para a sua fantasia, imaginação e resolução de problemas.
Coelho (2014, p. 13) define o conto de

fadas como um "esqueleto da psique", assim como os mitos, que a autora classifica como muito importantes para o psicológico humano, já que do ponto de vista psicológico, as provas e desafios enfrentados pelos heróis dos mitos e contos de fadas, são as etapas que o ser humano enfrentará em seu processo de amadurecimento.

Bettleheim (2002) destaca que para lidar com os desafios psicológicos do crescimento, como frustrações, conflitos familiares, rivalidades e o processo de aquisição de autonomia e independência, a criança precisa compreender o seu mundo interno de alguma forma. Essa compreensão, na opinião do autor, não ocorre de maneira lógica ou racional, mas sim, por meio da imaginação, pois ao adentrar no mundo da fantasia, a criança reflete e reorganiza mentalmente experiências e sentimentos.

Por meio das histórias e elementos simbólicos, a criança faz essa aproximação entre o inconsciente e a sua própria consciência, de maneira que consegue compreender com maior facilidade e aí partir daí, ela conseguirá lidar com suas emoções e conflitos internos. Por isso, a importância de narrativas como os contos de fadas, pois possuem símbolos que ampliam a imaginação infantil de forma que a criança possa compreender melhor a si mesma e encontre caminhos para lidar com situações cotidianas. (BETTELHEIM, 2002).

O autor usa em seu livro o exemplo do conto "O gênio e o pescador", em que a medida que o gênio elabora e oferece prêmios para quem o libertar a cada século em que se encontra preso à garrafa e essa libertação não ocorre, o gênio se sente frustrado com o insucesso e se sente com raiva, desejando inclusive a morte para quem o libertar.

Assim é a criança, quando se sente "desamparada", como ela pensa em "recompensar" a mamãe quando voltar ou quando ela é mandada para o quarto. Inicialmente, ela pensa em recompensar, mas logo após ela pensa em punir aquele que lhe causou algum desconforto. Por isso a criança se identifica com os contos de fadas, pois elas geram veracidade psicológica para a criança. De acordo com o autor:

> Os exageros fantásticos da estória, tal como ser "engarrafado" por séculos, tornam as reações plausíveis e aceitáveis, o que não sucederia com situações apresentadas de modo mais real, como a ausência de um dos pais um sentimento que permanece inafetado pela explicação verdadeira de Mamãe de que ela só saiu por meia-hora. Por conseguinte, os exageros fantásticos do conto de fadas dão-lhe o toque de veracidade psicológica - enquanto explanações realistas parecem psicologicamente mentirosas, embora verdadeiras de fato. (BETTELHEIM, 2002, [n.p].).

Além disso, o simbolismo nos contos de fadas contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem simbólica. Ao lidar com elementos fantásticos, a criança amplia sua capacidade de representar a realidade, desenvolvendo o pensamento abstrato e a criatividade. Esse processo está diretamente relacionado à construção do significado e à capacidade de interpretar o mundo de maneira mais complexa.

No contexto educacional, especialmente na educação infantil, os contos de fadas podem ser utilizados como importantes ferramentas pedagógicas. Ao explorar o simbolismo presente nas histórias, o professor possibilita que as crianças reflitam sobre emoções, valores e relações sociais. Atividades como a contação de histórias, dramatizações e recontos favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contos de fadas assumem um papel de extrema importância no desenvolvimento das crianças, pois é através da leitura que o educador oferece várias situações que possibilitem a distração, estimular a imaginação e resolver conflitos internos quando a criança é inserida no mundo. É através do ouvir e contar que as crianças vão organizando seus sentimentos e construindo seu desenvolvimento moral e social (FALCONI, FARAGO, 2015).

De acordo com Velasco (2018, p. 18) define a fantasia como um recurso mágico natural e por meio dela consegue organizar seus pensamentos, sentimentos, compreende o mundo e consegue construir sua própria história. Ao longo da Educação Infantil, na opinião do autor é

imprescindível que a imaginação seja estimulada, colaborando para o desenvolvimento integral da criança e seu desenvolvimento socioemocional, e os contos de fadas são cruciais nesse aspecto, pois "quanto mais o espírito humano viajar através dos mitos, das lendas e dos contos, mais livre, confiante e criativo será". Souza e Bernardino (2023) definem que os contos de fadas destacam situações reais, como fome, perdas, morte, violência, medo, abandono, entre outros, de maneira simples e de fácil compreensão. A maneira como os contos de fadas, organizam esses sentimentos, possibilita a criança de entender mais facilmente determinadas emoções, mostrando que é natural possuir alguns pensamentos destrutivos e maus, e que é preciso ordenar sentimentos e pensamentos controversos nesse aspecto.

Cunha et al (2004) afirma que o universo da fantasia, com seus cenários maravilhosos, onde habitam heróis e heroínas, fadas, princesas, bruxas, reis e seres inanimados, abordam mensagens positivas e situações de horror, por meio de palavras mágicas, atitudes nobres e momentos emocionantes. No momento de conto, a criança não apenas guarda na memória o conhecimento construído, mas também, "os momentos de encantamentos vividos, que todo adulto conserva como parte primordial de sua identidade e foram originados pelos contos que ouviu durante a infância".

Os autores também enfatizam a necessidade de a criança estar sempre conectada ao universo dos contos de fadas e também das fábulas, pois falam de atos heroicos, de bondade, coragem e gentileza. Ao perderem esse contato, as crianças perdem também as noções com relação a essas habilidades, assim como honestidade e empatia, o que torna o mundo mais fraterno.

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).

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 conflitos 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.

No contexto escolar, a contação de histórias possibilita o desenvolvimento da linguagem oral de uma maneira muito rica e significativa para a criança, pois ao ouvir e recontar histórias, ela amplia o seu vocabulário, estimula sua capacidade de expressar-se oralmente e aprendem a organizar as próprias ideias. Além disso, a repetição e a estrutura narrativa dos contos de fadas favorecem a compreensão da sequência lógica dos acontecimentos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

> É ouvindo histórias que se pode sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, a insegurança, vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas pode despertar nos pequenos ouvintes, além de ser um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem e para sua complementação. (ALVES, 2011, p. 12).

> A leitura de histórias possibilita que a criança conheça diferentes formas de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, podendo estabelecer relações entre a sua forma de pensar e o modo de ser em determinados grupos sociais. (BASTOS, 2015, p. 39).

Nos anos iniciais, a didática do conto de fadas é motivante e enriquecedora, no entanto o contador precisa ter o cuidado de selecionar imagens e histórias de fácil linguagem, que contenham imagens para que as crianças possam explorar depois de forma lúdica, pois o trabalho com contos e as narrativas possibilitam um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textu-

al. (SOUZA, BERNARDINO, 2011).
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.

Souza e Cordeiro (1997 apud VITOR, KORBES, 2011, p. 95) além de proporcionar o interesse na criança pela leitura também desenvolve na criança o encantamento pela história pelo fato de que as crianças vivenciam sentimentos e emoções que são passadas por meio dos personagens. A contação de histórias é uma importante aliada da prática pedagógica, pois, além de desenvolver a criatividade, a oralidade e o pensamento crítico, trabalha na construção da identidade do educando e abre caminhos para novas aprendizagens nas diversas disciplinas, devido ao seu caráter motivador sobre a criança. (NEDER et al, 2009, p. 63).

Na educação infantil, portanto, é muito importante que as crianças tenham que experimentar as mais diversas formas de aprender e poder vivenciar diferentes situações para que possam levar as experiências para seu processo imaginativo, e os livros, os contos vêm cheios dessas novas experiências, novos horizontes, onde elas podem enriquecer ainda mais as experiências pessoais. (BASTOS, 2015, p. 43).
Os contos de fadas além de estimular a imaginação e a criatividade, auxilia no desenvolvimento das emoções na infância, constroem segurança e conforto ao se identificarem com os personagens, sejam eles bons ou maus, e as histórias direcionam para o reconhecimento das ações, como o que é bom ou o que é mau, como por exemplo, na história A Branca de Neve e os Sete Anões, onde a rainha má, tomada por um sentimento de inveja e inferioridade, condena a pobre Branca de Neve por ser considerada a mais bonita do reino.
Na história, a rainha é considerada má por qual motivo? Por querer tirar a vida de alguém, o que é muito grave, apenas pela beleza. E aí poderíamos entrar em outro quesito: o que é ser belo? Quais características temos que nos fazem ser bonitos? Ser apenas uma pessoa branca, com cabelos lisos, por exemplo? E a negritude? O que há de tão belo na negritude? E aí apresentarmos às crianças a diversidade cultural e racial existentes entre nós e o quanto há beleza nessas diferenças, sem comparações, somente o fortalecimento de autoestima e autoimagem positiva de si mesmos, o que também influencia nas emoções.
Bastos (2015, p. 44) nos faz refletir sobre os erros que os educadores cometem ao não incluir os contos de fadas em suas práticas pedagógicas, seja por desinteresse ou por não serem sensibilizados acerca do assunto. São professores que, na maioria das vezes, não desenvolveram o gosto pela leitura, tampouco a emoção e a magia que permeiam os contos de fadas. A autora menciona a necessidade de se envolverem mais em eventos literários, como saraus, oficinas, círculos literários, etc., para desenvolver essa sensibilidade e possíveis leitores em potencial.
Em seus estudos, Bastos ainda reafirma a necessidade de manter o encantamento nos contos de fadas. Ainda que as crianças já conheçam o final da história, é preciso manter o mistério, o cenário, a entonação de voz, tudo isso faz parte do "show", do momento em que as crianças adentram nesse mundo imaginário, prontas para se desenvolverem em diversos aspectos.
Kulmann e Truccolo (2025, p. 18) ressaltam o papel do professor como mediador entre o universo simbólico da narrativa e a realidade vivida pelas crianças. Para as autoras, "o professor é quem seleciona, interpreta e dá vida às histórias, cria oportunidades para que os pequenos reflitam, imaginem, interajam e se reconheçam nas histórias apresentadas." Ainda de acordo com as autoras, o envolvimento afetivo e pedagógico do professor tem grande influência na contação de histórias.
O universo da fantasia, repleto de cenários maravilhosos, onde habitam heróis, fadas, princesas, bruxas, reis e seres inanimados, traz em seus enredos mensagens positivas e situações de horror, regadas por palavras mágicas, atitudes, nobres e momentos emocionantes, faz com que as E os livros, as folhas impres-

sas crianças guardem na memória, não somente o conhecimento construído, mas também, os momentos de encantamento vividos, que todo adulto conserva como parte primordial de sua identidade e foram originados pelos contos que ouviu durante a infância. (CUNHA et al, 2004).

O professor ou contador precisa gesticular e expressar enfatizando os pensamentos, sentimentos e atitudes dos personagens, despertando a imaginação e sentimentos dos alunos. O professor pode utilizar de alguns recursos para enriquecer a contação, tais como: personagens de fantoches, avental com velcro, baú com alguns objetos, podem auxiliar e estimular a compreensão e envolvimento durante a história. (ABRAMOVICH, 2005).

O primeiro contato da criança com a leitura dá-se pela audição, mas tão importante quanto ouvir histórias infantis é a exploração, apreciação e a visualização de livros de gravuras, que possibilitam criar histórias, alimentando a criatividade e o imaginário, o que oportuniza o conhecimento de si mesmo e do mundo do qual faz parte. Com isso a criança consegue estabelecer relação entre o real e o não-real. (CUNHA et al, 2004).

Cunha et al (2004) afirmam a importância de se usar diferentes recursos, no que se refere ao contexto da Educação Infantil, focando em materiais como fantoches, cenários, fantasias, livros com alto relevo, ilustrações, músicas, entre outros, além do que, se faz necessário que o professor mantenha o mistério nas histórias, possibilitem que as crianças intervenham, imaginem o que a história irá trazer e qual será o seu final, o que mantem o encantamento da história.

Portanto, o uso de contos de fadas na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento global da criança, especialmente no campo das emoções, além de corroborar para o desenvolvimento da linguagem verbal e interações sociais. Quando integramos fantasia e realidade, auxiliamos na formação de cidadãos mais criativos, expressivos e capazes de compreender a si mesmos e o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste artigo era reconhecer, por meio de uma revisão literária, as principais contribuições dos contos de fadas no desenvolvimento emocional na infância, de que forma isso ocorre especialmente no contexto da Educação Infantil. A pesquisa evidenciou, principalmente, que os contos de fadas possuem um papel importante no que se refere à ampliação de vocabulário, expressão verbal e organização do pensamento das crianças.

Mais do que uma mera atividade recreativa, o momento da contação de histórias, especialmente os contos de fadas, são extremamente importantes para o desenvolvimento das emoções ainda na infância. Medo, raiva, tristeza, frustração, alegria, são sentimentos comumente sentidos pelos seres humanos desde muito pequenos. As crianças, por sua vez, não sabem como lidar com esses sentimentos, o que traz novamente a relevância dos contos de fadas no ambiente escolar.

Por meio dos contos de fadas, as crianças aprendem o que é ser bom, o que é ser mau, conseguem distinguir ações positivas de ações negativas. Nas histórias, as crianças se reconhecem nos personagens, observam neles a coragem, a valentia, principalmente nos heróis que precisam passar por obstáculos, desafios para enfim, chegar a um final feliz. Nessa hora, as crianças estabelecem relações com a vida real e conseguem organizar seus sentimentos internamente.

As histórias possibilitam que as crianças vivenciem e ressignifiquem experiências vividas dentro e fora da escola, ao se envolver com personagens e situações fictícias, a criança exercita sua capacidade de abstração e constrói sentidos que vão além do concreto, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Assim, conclui-se que os contos de fadas são uma poderosa ferramenta pedagógica no contexto da Educação Infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da criança como um todo, para além da linguagem oral e simbólica. Se faz necessário que os educadores explorem essas potencialidades de forma planejada e intencional, a fim de promover o seu desenvolvimento global.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991.

ASCENSO, J. Neurociências e Inteligência Emocional: aplicação à educação e às organizações. Lisboa: Pactor, 2022.

BASTOS, G.M. A importância dos contos de fadas na Educação Infantil. 2015. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. 16ª ed. [S.L.], Paz e Terra, 2002.

BORGES, C.M. Procuram-se humanos: revisitando a empatia como inteligência emocional necessária no cotidiano. Revista Interdisciplinar Ciências Médicas, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: https:// scholar. googleusercontent. com/ scholar? q=cache: R4byljOwYusJ: scholar.google.com/+empatia+intelig%C3%AAncia+emocional&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 28 abr. 2026.

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: 29 abr. 2026.

CASTRO, M.G.M.S.V.O. Eu moro na minha história: de que modo o/a Educador/a pode compreender o universo simbólico das crianças através dos contos de fadas, 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, [S.L.], 2014.

COELHO, M.V.C. O simbolismo dos contos de fadas em Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles. 2014. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CUNHA, A.S. et al. Como incentivar a hora do conto na educação infantil. VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IV Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Paraíba, 2004, p. 1098-1101. Disponível em: https:// www. inicepg. univap.br/ cd/INIC_2004/trabalhos/inic/pdf/IC7-7. pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

FALCONI, I.M. FARAGO, A.C. Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação, Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 2, n. 1, 855-111, 2015. Disponível em: 060420152003330.pdf. Acesso em: 29 abr. 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: 29 abr. 2026.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Psicopedagogia, v. 33, n. 102, São Paulo, 2016. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/391/412. Acesso em: 26 abr. 2026.

GRESHAM, F.M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: PRETTE, A.D. PRETTE, Z.A.P.D. (orgs). Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes, 2009.

LANDIM, J.M. Contribuição dos contos e fábulas na Educação Infantil. Gestão & Educação, v. 06, n. 03, p.96-104, mar/2023. Disponível em: revista_032023.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

MARTINS, Q.B.S. LEMPKE, N.N.S. O desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância: contribuições para educadores. Fapam, v. 10, n. 1, p. 1-12, jul/dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/185/182. Acesso em: 26 abr. 2026.

NEDER, D.L.S.M. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan/jun. 2009. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/648/662. Acesso em: 29 abr. 2026.

PINTO, S.P. Gestão emocional na infância: desenvolvimento em e-book para

crianças. 2025. 81f. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde) – Centro Universitário Guairacá, Guarapuava, 2025.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
SOUZA, L.O. BERNARDINO, A.D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Revista de Educação, v. 6, n. 12, p.235-249, 2011. Disponível em: 4891-libre.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

VELASCO, C. Histórias de boca: o conto tradicional na Educação Infantil. São Paulo: Panda Educação, 2018.

VITOR, E.C. KORBES, L.M. A contação de histórias na Educação Infantil. Eventos Pedagógicos, v. 2, n. 1, p. 92-100, jan/jul. 2011. Disponível em: https://pdfs.semantic scholar.org/2217/63cdb8b8870a3e6ffdd85785fde1d75baec6.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

RESUMO
A crescente degradação ambiental observada nas últimas décadas tem despertado a necessidade de ações educativas voltadas à construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com a preservação dos recursos naturais. Nesse contexto, a educação ambiental assume papel fundamental na formação de cidadãos sustentáveis, capazes de compreender as relações entre sociedade, economia e meio ambiente. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação ambiental no processo de formação de cidadãos críticos e responsáveis diante dos desafios socioambientais contemporâneos. A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, baseada na análise de obras e estudos de autores que discutem a temática da sustentabilidade e da educação ambiental. O estudo evidencia que a educação ambiental, quando integrada ao processo educativo, contribui significativamente para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas voltadas à conservação ambiental e ao uso responsável dos recursos naturais. Conclui-se que a formação de cidadãos sustentáveis depende de práticas educativas que estimulem a reflexão crítica, a participação social e o compromisso com o desenvolvimento sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Sustentabilidade. Cidadania. Desenvolvimento sustentável. Consciência ambiental.

ABSTRACT
The increasing environmental degradation observed in recent decades has highlighted the need for educational actions aimed at building a more conscious society committed to preserving natural resources. In this context, environmental education plays a fundamental role in the formation of sustainable citizens capable of understanding the relationship between society, economy, and the environment. This article aims to discuss the importance of environmental education in the process of forming critical and responsible citizens in the face of contemporary socio-environmental challenges. The methodology used is characterized as bibliographic research, based on the analysis of works and studies by authors who discuss sustainability and environmental education. The study shows that environmental education, when integrated into the educational process, significantly contributes to the development of values, attitudes, and practices aimed at environmental conservation and the responsible use of natural resources. It is concluded that the formation of sustainable citizens depends on educational practices that stimulate critical reflection, social participation, and commitment to sustainable development.

KEY-WORDS: Environmental education. Sustainability. Citizenship. Sustainable development. Environmental awareness.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o planeta tem enfrentado inúmeros desafios ambientais decorrentes das atividades humanas, como o desmatamento, a poluição, as mudanças climáticas e o consumo excessivo de recursos naturais. Esses problemas têm despertado a necessidade de uma mudança de postura da sociedade em relação ao meio ambiente, tornando essencial o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a consciência ecológica.

Nesse contexto, a educação ambiental surge como uma importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais sustentável. Por meio dela, busca-se promover a compreensão das relações entre o ser humano e a natureza, incentivando atitudes responsáveis e comprometidas com a preservação ambiental.

De acordo com Enrique Leff (2001, p. 15), "a crise ambiental é, sobretudo, uma crise do conhecimento, que exige novas formas de pensar e agir diante da realidade socioambiental". Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar os modelos educativos tradicionais, incorporando práticas pedagógicas que valorizem a sustentabilidade.

A educação ambiental tem sido reconhe-

cida internacionalmente como um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento sustentável. Segundo Organização das Nações Unidas (2015), a educação desempenha papel estratégico na construção de sociedades mais justas, responsáveis e ambientalmente equilibradas.
Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir o papel da educação ambiental na formação de cidadãos sustentáveis, analisando sua importância no processo educativo e na construção de uma cultura de responsabilidade ambiental.

DESENVOLVIMENTO

A educação ambiental tem se consolidado como um elemento fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Diante dos desafios ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea, como o desmatamento, a poluição, o aquecimento global e a perda da biodiversidade, torna-se cada vez mais necessário promover práticas educativas que incentivem a reflexão crítica e a adoção de comportamentos sustentáveis. Nesse contexto, a educação ambiental surge como uma estratégia capaz de promover mudanças de valores, atitudes e hábitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equilibrada e responsável em relação aos recursos naturais.
A preocupação com o meio ambiente passou a ganhar maior destaque a partir da segunda metade do século XX, quando a comunidade internacional começou a perceber os impactos negativos das atividades humanas sobre os ecossistemas. A partir desse momento, diversos estudos passaram a enfatizar a necessidade de integrar as questões ambientais aos processos educativos, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender e enfrentar os problemas socioambientais. Nesse sentido, a educação ambiental busca desenvolver uma visão crítica da realidade, permitindo que os indivíduos compreendam as relações entre sociedade, economia e natureza.
Segundo Enrique Leff (2001, p. 15), "a crise ambiental é uma crise do conhecimento, que exige novas formas de compreender a relação entre sociedade e natureza". Essa afirmação evidencia que os problemas ambientais não podem ser analisados apenas sob uma perspectiva ecológica, mas também social, econômica e cultural. Dessa forma, a educação ambiental contribui para ampliar a compreensão dos indivíduos sobre a complexidade das questões ambientais e sobre a necessidade de buscar soluções sustentáveis.
Dentro desse contexto, o conceito de desenvolvimento sustentável tornou-se um dos principais referenciais teóricos para a educação ambiental. O desenvolvimento sustentável propõe um modelo de crescimento que considera a preservação dos recursos naturais e a garantia da qualidade de vida das gerações futuras. Esse conceito ganhou reconhecimento internacional a partir do relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland.
Conforme apresentado no relatório, "o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades" (BRUNDTLAND, 1987, p. 43). Essa definição reforça a importância de adotar práticas de produção e consumo mais responsáveis, que respeitem os limites do planeta e promovam o equilíbrio entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental.
Nesse cenário, a educação ambiental assume papel essencial na formação de cidadãos sustentáveis. Por meio de práticas educativas voltadas à conscientização ecológica, torna-se possível estimular a participação ativa da população na busca por soluções para os problemas ambientais. A educação ambiental contribui para o desenvolvimento de valores como responsabilidade, solidariedade, respeito à natureza e compromisso com o bem-estar coletivo.
A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é um dos principais espaços de formação social e intelectual dos indivíduos. No ambiente escolar, os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades que lhes permitam compreender os desafios ambientais e agir de forma responsável diante deles. Assim, a inserção da educação ambiental no contexto escolar torna-se indispensável para a construção de uma cultura de sustentabilidade.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 67), "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Essa reflexão destaca o potencial transformador da educação na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Ao estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, a educação ambiental contribui para a formação de cidadãos capazes de intervir positivamente na realidade em que vivem.

A integração da educação ambiental ao currículo escolar permite que as questões ambientais sejam abordadas de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Isso possibilita uma compreensão mais ampla dos problemas ambientais, considerando suas múltiplas dimensões. Além disso, atividades como projetos educativos, campanhas de conscientização, hortas escolares, reciclagem e preservação de áreas verdes podem contribuir para aproximar os estudantes das práticas sustentáveis.

Nesse sentido, a educação ambiental não deve ser compreendida apenas como um conteúdo teórico, mas como um processo contínuo de formação que envolve reflexão, prática e participação social. O objetivo é estimular nos indivíduos uma postura ética e responsável em relação ao meio ambiente, promovendo mudanças de comportamento que contribuam para a sustentabilidade.

Segundo Moacir Gadotti (2008, p. 74), "a educação para a sustentabilidade busca formar cidadãos capazes de compreender os problemas ambientais e agir em favor da preservação da vida no planeta". Essa perspectiva reforça a importância de desenvolver práticas educativas que incentivem a responsabilidade ambiental e a participação cidadã.

Outro aspecto importante da educação ambiental está relacionado à formação da cidadania. A cidadania ambiental envolve o reconhecimento de que todos os indivíduos têm direitos e deveres em relação ao meio ambiente. Isso significa que cada pessoa possui responsabilidade na preservação dos recursos naturais e na promoção de práticas sustentáveis.

Nesse sentido, a educação ambiental contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite aos indivíduos compreender os impactos de suas ações sobre o meio ambiente. A partir dessa compreensão, torna-se possível estimular atitudes mais responsáveis e comprometidas com a preservação da natureza.

De acordo com Isabel Cristina de Moura Carvalho (2006, p. 36), "a educação ambiental contribui para a formação do sujeito ecológico, capaz de compreender e intervir na realidade socioambiental". Dessa forma, o processo educativo torna-se um instrumento de transformação social, promovendo a participação ativa da sociedade na construção de um futuro sustentável.

Entretanto, apesar de sua importância, a implementação da educação ambiental ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos está relacionado à falta de formação adequada dos professores para trabalhar as questões ambientais de maneira interdisciplinar e crítica. Muitos educadores ainda encontram dificuldades para integrar a temática ambiental ao currículo escolar, o que limita o alcance das ações educativas.

Outro desafio diz respeito à falta de recursos didáticos e materiais pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento de atividades voltadas à educação ambiental. Além disso, em muitos casos, as ações educativas acabam sendo realizadas de forma pontual, sem continuidade ou integração com outras áreas do conhecimento.

Segundo Philippe Pomier Layrargues (2012, p. 95), "a educação ambiental precisa superar práticas superficiais e desenvolver uma abordagem crítica que permita compreender as causas estruturais da crise ambiental". Essa reflexão destaca a necessidade de fortalecer a educação ambiental por meio de políticas públicas, formação docente e participação social.

Dessa forma, torna-se fundamental ampliar os investimentos em programas de educação ambiental, tanto no âmbito escolar quanto em espaços não formais de aprendizagem. A participação da comunidade, das organizações sociais e das instituições governamentais é essencial para promover ações educativas que incentivem a preservação do meio ambiente.

Portanto, a educação ambiental representa um importante caminho para a formação de cidadãos sustentáveis, capazes de compreender a complexidade dos problemas ambientais e atuar de forma

responsável na sociedade. Ao promover a conscientização ecológica e estimular práticas sustentáveis, a educação contribui para a construção de um futuro mais equilibrado e justo para todas as formas de vida no planeta.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

A educação ambiental pode ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem que busca desenvolver nos indivíduos a compreensão das relações existentes entre os seres humanos, a sociedade e o meio ambiente. Trata-se de um campo educativo que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos ecológicos, envolvendo também a formação de valores, atitudes e comportamentos voltados à preservação dos recursos naturais e à promoção de práticas sustentáveis. Nesse sentido, a educação ambiental tem como objetivo estimular uma postura crítica e responsável diante dos desafios ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea.

De acordo com Moacir Gadotti (2008, p. 61), "a educação ambiental busca formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade com o planeta e capazes de agir de forma ética em relação ao meio ambiente". Essa perspectiva reforça a ideia de que o processo educativo deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ambiental que permita aos indivíduos compreenderem os impactos de suas ações sobre a natureza.

A educação ambiental também está diretamente relacionada ao conceito de sustentabilidade, que tem ganhado grande destaque nas discussões acadêmicas e políticas nas últimas décadas. A sustentabilidade refere-se à capacidade de promover o desenvolvimento social e econômico sem comprometer a preservação dos recursos naturais, garantindo condições adequadas de vida tanto para as gerações atuais quanto para as futuras. Dessa forma, a busca por práticas sustentáveis tornou-se um dos principais desafios da sociedade contemporânea.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi amplamente difundido a partir da publicação do relatório Nosso Futuro Comum, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1987. Nesse documento, presidido por Gro Harlem Brundtland, o desenvolvimento sustentável é definido como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades" (BRUNDTLAND, 1987, p. 43). Essa definição tornou-se uma das mais citadas nas discussões sobre sustentabilidade e reforça a importância de estabelecer um equilíbrio entre crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental.

Dentro desse contexto, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade sustentável. Por meio do processo educativo, torna-se possível desenvolver nos indivíduos uma compreensão mais ampla sobre os problemas ambientais e sobre a necessidade de adotar práticas de produção e consumo mais responsáveis. Assim, a educação ambiental contribui para estimular mudanças de comportamento que favoreçam a conservação da natureza e o uso racional dos recursos naturais.

Segundo Enrique Leff (2001, p. 18), "a sustentabilidade implica uma nova racionalidade ambiental capaz de orientar as práticas sociais e produtivas". Essa afirmação destaca que a busca por um modelo de desenvolvimento sustentável exige transformações não apenas nas políticas públicas e nos sistemas econômicos, mas também na forma como os indivíduos compreendem e se relacionam com o meio ambiente.

Nesse sentido, a educação ambiental assume um papel estratégico na formação de uma nova consciência social voltada à sustentabilidade. Ao promover o conhecimento sobre os ecossistemas, os impactos das atividades humanas e as alternativas para a preservação ambiental, o processo educativo contribui para fortalecer valores como responsabilidade, solidariedade, respeito à vida e compromisso com o bem-estar coletivo.

Além disso, a educação ambiental incentiva a participação ativa dos cidadãos na busca por soluções para os problemas ambientais. Quando os indivíduos compreendem a importância de suas ações no cotidiano — como a redução do consumo, a reciclagem de resíduos, o uso consciente da água e da energia — tornam-se mais capazes de contribuir para a construção de uma sociedade sustentável.

De acordo com Isabel Cristina de Moura Carvalho (2006, p. 35), "a educação ambiental busca formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade socioambiental e agir na sua transformação". Essa abordagem evidencia que a educação ambiental não se limita ao ensino de conteúdos teóricos, mas envolve também a formação de cidadãos participativos e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Outro aspecto importante da relação entre educação ambiental e sustentabilidade está relacionado à construção de uma cultura ambiental. Essa cultura envolve o desenvolvimento de valores, práticas e conhecimentos que orientam o comportamento das pessoas em relação ao meio ambiente. Nesse sentido, o processo educativo contribui para consolidar hábitos sustentáveis que podem ser incorporados ao cotidiano da população.

Segundo Jacobi (2003, p. 193), "a educação ambiental deve promover a participação social e a construção de valores voltados à sustentabilidade". Dessa forma, o processo educativo torna-se um importante instrumento para estimular o engajamento da sociedade na busca por soluções para os desafios ambientais.

Portanto, a educação ambiental e a sustentabilidade estão profundamente interligadas. Enquanto a sustentabilidade representa um objetivo a ser alcançado — baseado no equilíbrio entre desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental — a educação ambiental constitui um dos principais caminhos para atingir esse objetivo.

Ao promover a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, a educação ambiental contribui para a construção de uma sociedade mais justa, responsável e comprometida com a preservação do planeta.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS

A escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Como espaço de formação intelectual, social e cultural, a instituição escolar possui grande influência no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que orientam a relação dos indivíduos com o meio ambiente.

Nesse sentido, a educação ambiental no contexto escolar torna-se uma ferramenta essencial para promover a conscientização ecológica e estimular práticas responsáveis em relação à natureza.

O ambiente escolar constitui um dos primeiros espaços institucionais em que os indivíduos entram em contato com conhecimentos sistematizados sobre o mundo. Por meio das atividades educativas, os estudantes têm a oportunidade de compreender os problemas ambientais que afetam a sociedade contemporânea, como o desmatamento, a poluição, as mudanças climáticas e o uso excessivo dos recursos naturais. Dessa forma, a escola contribui para ampliar a compreensão dos alunos acerca das relações existentes entre sociedade, economia e meio ambiente.

Nesse contexto, a educação ambiental deve ser incorporada ao processo educativo de forma contínua e integrada, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre as questões socioambientais. Segundo Paulo Freire (1996, p. 67), "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Essa reflexão destaca o potencial transformador da educação na formação de sujeitos capazes de intervir de maneira consciente na realidade em que vivem.

A inserção da educação ambiental no currículo escolar possibilita que diferentes áreas do conhecimento contribuam para a compreensão das questões ambientais. A abordagem interdisciplinar permite que temas relacionados à sustentabilidade sejam discutidos em diversas disciplinas, como ciências, geografia, história, biologia e até mesmo matemática e língua portuguesa. Essa integração favorece uma compreensão mais ampla e complexa dos problemas ambientais, permitindo que os estudantes reconheçam as múltiplas dimensões dessas questões.

De acordo com o Ministério da Educação (2012, p. 24), "a educação ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino". Essa orientação reforça a importância de incluir a temática ambiental em diferentes momentos do processo educativo, garantindo que os estudantes tenham contato frequente com reflexões sobre sustentabilidade e preservação ambiental.

Além da abordagem teórica, é importante que a escola desenvolva atividades práticas que aproximem os estudantes das questões ambientais. Projetos educativos voltados à preservação do meio ambiente podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência ecológica. Atividades como hortas escolares, coleta seletiva de resíduos, campanhas de redução do consumo, plantio de árvores e projetos de reciclagem são exemplos de iniciativas que permitem aos alunos vivenciar, na prática, ações relacionadas à sustentabilidade.
Segundo Moacir Gadotti (2008, p. 74), "a escola é um espaço privilegiado para a construção de valores e práticas voltadas à sustentabilidade". Ao desenvolver projetos educativos que envolvam a comunidade escolar, as instituições de ensino podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente.
Outro aspecto relevante do papel da escola na formação de cidadãos sustentáveis está relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico. A educação ambiental deve incentivar os estudantes a refletirem sobre as causas e consequências dos problemas ambientais, estimulando a análise das práticas sociais, econômicas e culturais que contribuem para a degradação da natureza. A partir dessa reflexão, torna-se possível incentivar a busca por soluções que promovam o equilíbrio entre desenvolvimento humano e preservação ambiental.
De acordo com Isabel Cristina de Moura Carvalho (2006, p. 37), "a educação ambiental contribui para a formação do sujeito ecológico, capaz de compreender e intervir na realidade socioambiental". Dessa forma, o processo educativo passa a desempenhar um papel transformador, ao preparar os estudantes para atuarem de forma responsável na sociedade.
A participação dos professores nesse processo é de extrema importância. Os educadores atuam como mediadores do conhecimento e possuem papel essencial na condução das atividades pedagógicas voltadas à educação ambiental. Cabe aos professores estimular a curiosidade, o questionamento e a reflexão dos estudantes, promovendo debates e atividades que favoreçam a compreensão dos desafios ambientais contemporâneos.
Nesse sentido, a formação docente torna-se um elemento fundamental para a efetivação da educação ambiental nas escolas. Professores preparados e conscientes da importância da temática ambiental são mais capazes de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que incentivem a participação ativa dos alunos. Conforme destaca Libâneo (2004, p. 55), "a educação escolar deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social e atuar na sua transformação".
Outro fator importante diz respeito à participação da comunidade escolar no desenvolvimento de ações voltadas à sustentabilidade. A escola pode atuar como um espaço de mobilização social, envolvendo estudantes, professores, famílias e a comunidade local em projetos que promovam a preservação ambiental. Essa interação fortalece a construção de uma cultura de responsabilidade ambiental que ultrapassa os limites da sala de aula.
Assim, a escola torna-se um importante agente de transformação social, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes de seu papel na preservação do meio ambiente. Ao integrar conhecimentos teóricos, atividades práticas e participação coletiva, a educação ambiental no contexto escolar favorece a construção de valores e atitudes que podem contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.
Portanto, o papel da escola na formação de cidadãos sustentáveis é de grande relevância, pois é nesse espaço que muitos indivíduos têm suas primeiras experiências educativas relacionadas à preservação do meio ambiente. Ao promover a conscientização ambiental, estimular o pensamento crítico e incentivar práticas sustentáveis, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais equilibrada e responsável em relação aos recursos naturais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA SOCIAL

A educação ambiental deve ser compreendida não apenas como um conteúdo curricular presente nas escolas, mas como uma prática social ampla que envolve diferentes setores da sociedade.

Trata-se de um processo educativo que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende para diversos espaços de convivência social, como comunidades, organizações sociais, instituições públicas e privadas, meios de comunicação e movimentos sociais. Dessa forma, a educação ambiental assume um papel importante na construção de uma cultura de responsabilidade coletiva em relação à preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, a educação ambiental busca promover a conscientização da população sobre os impactos das atividades humanas na natureza e incentivar a participação ativa dos cidadãos na busca por soluções para os problemas ambientais. Essa abordagem considera que a preservação do meio ambiente depende não apenas de políticas públicas e avanços tecnológicos, mas também da mudança de valores, atitudes e comportamentos da sociedade.

De acordo com Isabel Cristina de Moura Carvalho (2006, p. 37), "a educação ambiental é um processo de formação social que busca desenvolver uma consciência crítica sobre os problemas ambientais". Essa perspectiva evidencia que o processo educativo deve contribuir para que os indivíduos compreendam a complexidade das questões socioambientais e reconheçam seu papel na construção de um futuro sustentável.

A educação ambiental como prática social também está relacionada ao fortalecimento da cidadania. A cidadania ambiental envolve o reconhecimento de que todos os indivíduos possuem direitos e deveres em relação ao meio ambiente. Isso significa que cada pessoa é responsável por contribuir para a preservação dos recursos naturais e para a promoção de práticas sustentáveis no cotidiano.

Nesse contexto, a educação ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de compreender as consequências de suas ações e de atuar de forma responsável na sociedade. Ao estimular a reflexão crítica sobre os problemas ambientais, o processo educativo favorece o desenvolvimento de uma postura ética em relação à natureza e às futuras gerações.

Segundo José Carlos Libâneo (2004, p. 55), "a educação deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social e atuar na sua transformação". Essa afirmação reforça a importância de uma educação que estimule o pensamento crítico e a participação ativa dos indivíduos nos processos sociais. No caso da educação ambiental, isso significa incentivar a população a refletir sobre os impactos ambientais de suas práticas cotidianas e a buscar alternativas mais sustentáveis.

Outro aspecto importante da educação ambiental como prática social está relacionado à participação coletiva. A construção de uma sociedade sustentável depende do envolvimento de diferentes atores sociais, incluindo governos, instituições educacionais, empresas, organizações não governamentais e a própria comunidade. A educação ambiental pode atuar como um instrumento de mobilização social, estimulando o diálogo e a cooperação entre esses diferentes grupos.

De acordo com Jacobi (2003, p. 193), "a educação ambiental deve promover a participação social e o desenvolvimento de valores voltados à sustentabilidade". Dessa forma, o processo educativo contribui para fortalecer o senso de responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente, incentivando a adoção de práticas que favoreçam a conservação da natureza.

Além disso, a educação ambiental como prática social também envolve o desenvolvimento de ações educativas em espaços não formais de aprendizagem. Projetos comunitários, campanhas de conscientização, atividades promovidas por organizações ambientais e iniciativas desenvolvidas por órgãos públicos são exemplos de estratégias que contribuem para ampliar o alcance da educação ambiental. Essas ações permitem que diferentes grupos da sociedade tenham acesso a informações e reflexões sobre sustentabilidade.

A atuação das comunidades locais também desempenha um papel importante nesse processo. Em muitas situações, são as próprias comunidades que desenvolvem iniciativas voltadas à preservação ambiental, como projetos de reciclagem, preservação de áreas verdes, uso sustentável da água e promoção de práticas agrícolas sustentáveis. Essas experiências demonstram que a participação da sociedade é essencial para a construção de soluções eficazes para os desafios

ambientais.
Nesse sentido, a educação ambiental contribui para fortalecer o vínculo entre os indivíduos e o meio ambiente, promovendo uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza. Ao incentivar o desenvolvimento de valores como solidariedade, responsabilidade e respeito à vida, o processo educativo favorece a construção de uma cultura de sustentabilidade.
Segundo Enrique Leff (2001, p. 19), "a sustentabilidade exige uma transformação profunda nos modos de pensar, produzir e viver". Essa afirmação destaca que os desafios ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea exigem mudanças significativas nos padrões de desenvolvimento e nas formas de organização social.
Dessa forma, a educação ambiental como prática social torna-se um instrumento essencial para promover essas transformações. Ao estimular a reflexão crítica, a participação cidadã e a adoção de práticas sustentáveis, a educação ambiental contribui para a construção de uma sociedade mais consciente, responsável e comprometida com a preservação do meio ambiente.
Portanto, compreender a educação ambiental como uma prática social significa reconhecer que a construção de um futuro sustentável depende do envolvimento coletivo da sociedade. A educação, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao promover o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes que incentivem a participação ativa dos cidadãos na proteção do planeta e na promoção do desenvolvimento sustentável.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar dos avanços nas últimas décadas, a educação ambiental ainda enfrenta diversos desafios para sua efetiva implementação nas instituições de ensino. Entre os principais obstáculos estão a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos didáticos e a ausência de políticas públicas mais eficazes.
Segundo Philippe Pomier Layrargues (2012, p. 98), "a educação ambiental precisa superar práticas superficiais e desenvolver uma abordagem crítica que permita compreender as causas estruturais da crise ambiental".
Diante desses desafios, torna-se necessário fortalecer políticas educacionais que incentivem a integração da educação ambiental em diferentes áreas do conhecimento.
Além disso, é fundamental promover a formação continuada de professores, garantindo que estejam preparados para abordar as questões ambientais de forma crítica e interdisciplinar.

CONCLUSÃO

A educação ambiental tem se consolidado como um elemento fundamental no processo de formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente e com a construção de uma sociedade sustentável. Diante dos desafios ambientais enfrentados na atualidade, como as mudanças climáticas, a poluição, a perda da biodiversidade e o uso excessivo dos recursos naturais, torna-se cada vez mais necessário desenvolver práticas educativas que promovam a conscientização ecológica e estimulem a responsabilidade socioambiental.
Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a educação ambiental desempenha um papel estratégico na promoção do desenvolvimento sustentável, pois contribui para a formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre a relação entre sociedade, economia e natureza. Nesse sentido, a educação ambiental não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolve também a construção de valores, atitudes e comportamentos voltados à preservação dos recursos naturais e ao respeito pelas futuras gerações.
Observou-se ainda que a relação entre educação ambiental e sustentabilidade é essencial para a construção de uma sociedade mais equilibrada e responsável. A sustentabilidade exige mudanças nos padrões de produção, consumo e organização social, e a educação desempenha papel fundamental nesse processo ao promover a formação de cidadãos conscientes de seu papel na proteção do planeta.
Nesse contexto, a escola assume uma função central na formação de cidadãos sustentáveis. Como espaço de construção do conhecimento e de socialização, a

instituição escolar tem grande potencial para promover a reflexão crítica sobre os problemas ambientais e incentivar práticas voltadas à sustentabilidade. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, por meio de abordagens interdisciplinares e de atividades práticas, contribui para aproximar os estudantes das questões ambientais e para estimular o desenvolvimento de uma consciência ecológica.

Além do ambiente escolar, a educação ambiental também deve ser compreendida como uma prática social que envolve diferentes atores da sociedade. A participação de comunidades, organizações sociais, instituições públicas e privadas é fundamental para ampliar o alcance das ações educativas e fortalecer a construção de uma cultura de responsabilidade ambiental. Dessa forma, a educação ambiental torna-se um instrumento importante de mobilização social e de fortalecimento da cidadania.

Entretanto, apesar de sua relevância, a implementação da educação ambiental ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de formação específica para professores, a escassez de recursos pedagógicos e a necessidade de maior integração entre políticas educacionais e ambientais. Diante dessas dificuldades, torna-se essencial fortalecer programas de formação docente, ampliar investimentos em educação ambiental e promover políticas públicas que incentivem a integração da sustentabilidade aos processos educativos.

Portanto, conclui-se que a formação de cidadãos sustentáveis depende de um esforço coletivo que envolva instituições educacionais, governos e a sociedade como um todo. A educação ambiental, quando desenvolvida de forma crítica, participativa e interdisciplinar, pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e comprometida com a preservação do meio ambiente. Assim, investir em educação ambiental significa investir na construção de um futuro mais equilibrado e sustentável para as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.

BRUNDTLAND, Gro Harlem et al. Nosso futuro comum. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

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

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania ambiental. Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

(ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285–299, 2005.

UNESCO. Educação para o desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017.

DESENHO, FALA E PENSAMENTO: INTERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA INFÂNCIA

PATRÍCIA REGINA VASSALLO GAMBINI

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar as interações entre desenho, fala e pensamento no processo de construção de significados na infância, compreendendo o desenho infantil como uma linguagem que se articula à linguagem verbal e ao desenvolvimento cognitivo da criança. Parte-se do pressuposto de que o ato de desenhar não ocorre de forma isolada, mas é constantemente mediado pela fala, pela imaginação e pela intenção comunicativa, constituindo um campo privilegiado de elaboração simbólica. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em estudos de Silva, Iavelberg, Pillar, Lima e Camargo, Greig e Derdyk. A metodologia baseia-se na análise interpretativa de produções teóricas que discutem a relação entre grafismo infantil, linguagem verbal e pensamento. Os resultados indicam que a fala organiza o desenho e, simultaneamente, o desenho reorganiza a fala, favorecendo a antecipação, a nomeação e a ressignificação das produções gráficas infantis. Conclui-se que reconhecer essa interação é fundamental para a prática pedagógica na Educação Infantil, pois amplia a escuta da criança e valoriza o desenho como instrumento de expressão, comunicação e construção do pensamento.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil; Linguagem Verbal; Pensamento Infantil; Significação; Educação Infantil.

ABSTRACT
This article aims to analyze the interactions between drawing, speech, and thought in the process of meaning-making during childhood, understanding children's drawing as a language that articulates with verbal language and cognitive development. It is based on the premise that the act of drawing does not occur in isolation but is constantly mediated by speech, imagination, and communicative intent, constituting a privileged field for symbolic elaboration. The research is qualitative in nature, employing a bibliographic approach grounded in the studies of Silva, Iavelberg, Pillar, Lima and Camargo, Greig, and Derdyk. The methodology is based on the interpretive analysis of theoretical works that discuss the relationship between children's drawings, verbal language, and thought. The results indicate that speech organizes drawing while, simultaneously, drawing reorganizes speech, favoring the anticipation, naming, and re-signification of children's graphic productions. It is concluded that recognizing this interaction is fundamental for pedagogical practice in Early Childhood Education, as it broadens the "listening" of the child and values drawing as an instrument of expression, communication, and the construction of thought.

KEY-WORDS: Children's Drawing; Verbal Language; Children's Thinking; Signification; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O desenho infantil constitui uma das principais formas de expressão da criança, manifestando-se desde os primeiros anos de vida como meio de registrar experiências, ideias e percepções sobre o mundo. No contexto da Educação Infantil, o desenho é frequentemente compreendido como atividade artística ou recreativa, muitas vezes desvinculada de processos cognitivos e linguísticos essenciais.

Pesquisas na área da educação e da psicologia do desenvolvimento evidenciam que o desenho infantil transcende o plano visual e motor, articulando-se de forma íntima à linguagem verbal e ao pensamento. Ao desenhar, a criança mobiliza estratégias cognitivas, planeja ações e atribui significados às marcas que produz, estabelecendo relações entre experiência, gesto e representação simbólica.

A fala acompanha de maneira recorrente o ato de desenhar, manifestando-se em comentários espontâneos, narrativas, explicações e nomeações de elementos gráficos. Essa interação evidencia que o desenho funciona como espaço privilegiado de elaboração simbólica, no qual o pensamento se organiza e os significados são construídos e ressignificados.

Apesar disso, na prática pedagógica, essa interdependência entre desenho, fala e pensamento nem sempre é valorizada. Muitas vezes, o foco recai apenas sobre o produto final, desconsiderando os enunciados verbais que acompanham a produção gráfica e que são essenciais para compreender o significado atribuído pela criança.
Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as interações entre desenho, fala e pensamento na infância, discutindo como essas linguagens se articulam na construção de significados e suas implicações para práticas pedagógicas na Educação Infantil, enfatizando a necessidade de uma escuta sensível e integradora.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, voltado à análise teórica das relações entre desenho infantil, linguagem verbal e pensamento. Tal abordagem possibilita compreender os processos simbólicos, cognitivos e afetivos envolvidos na produção gráfica da criança.
O levantamento bibliográfico envolveu obras e artigos científicos que tratam do desenho infantil como linguagem, do papel da fala na organização do grafismo e da função do desenho na construção do pensamento. Foram selecionados autores reconhecidos no campo, incluindo Silva, Iavelberg, Pillar, Lima e Camargo, Greig e Derdyk, cujas contribuições oferecem bases teóricas sólidas para o tema.
Os critérios de seleção consideraram a relevância acadêmica das obras, sua contribuição para o entendimento do desenho como sistema de significação e a recorrência em pesquisas sobre Educação Infantil e desenvolvimento infantil. Essa seleção garantiu consistência metodológica e diversidade de perspectivas.
A análise dos dados foi interpretativa, buscando identificar convergências e complementaridades teóricas acerca da relação entre desenho, fala e pensamento, bem como implicações pedagógicas. Os conteúdos foram organizados em eixos temáticos que estruturam os capítulos do desenvolvimento.
Essa metodologia permitiu refletir criticamente sobre o desenho infantil como linguagem integrada, articulada à fala e ao pensamento, evidenciando sua função de instrumento de construção de significados, de expressão e de mediação pedagógica.

O DESENHO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO DO PENSAMENTO

O desenho infantil não se restringe à reprodução do real, mas constitui espaço de elaboração do pensamento. Ao desenhar, a criança organiza ideias, seleciona elementos significativos e estabelece relações entre experiências vividas e imagens produzidas.
Pillar (1996) compreende o desenho como sistema de representação por meio do qual a criança interpreta o mundo, construindo significados a partir de suas estruturas mentais. O desenho, portanto, não é mera reprodução, mas expressão do entendimento que a criança constrói sobre a realidade.
Essa perspectiva evidencia que o pensamento infantil se manifesta graficamente de forma autônoma, não subordinada aos padrões adultos de representação. Cada traço expressa hipóteses, percepções e estratégias próprias de compreensão do mundo.
Derdyk (1989) argumenta que desenhar constitui ato de conhecimento, no qual a criança se apropria do objeto representado, mobilizando percepção, memória e imaginação.
O desenho é, assim, veículo de pensamento complexo, integrando cognição e simbolização.
Portanto, o desenho configura-se como campo privilegiado de construção do pensamento infantil, no qual ação, percepção e reflexão se articulam, permitindo que a criança interprete, ressignifique e organize suas experiências.

A FALA COMO ORGANIZADORA DO DESENHO INFANTIL

A linguagem verbal desempenha papel central na organização do desenho, orientando a ação gráfica e o planejamento das produções. Crianças frequentemente verbalizam suas intenções antes ou durante o ato de desenhar, antecipando e estruturando o que pretendem representar.
Silva (2002) observa que, ao dizer "vou desenhar um carro", a criança cria uma representação mental que guia o gesto

gráfico, estruturando pensamento, atenção e ação. A fala organiza o processo e confere sentido às marcas produzidas.
A verbalização possibilita também a revisão e reformulação da produção, permitindo à criança avaliar escolhas, antecipar resultados e ajustar estratégias.
O desenho, portanto, funciona como processo dinâmico, mediado pela linguagem.
Além disso, a fala facilita a interpretação do educador sobre as intenções da criança, tornando possível compreender significados que não se manifestam visualmente. O diálogo torna-se, assim, instrumento de mediação essencial.
Consequentemente, a fala atua como mecanismo organizador, articulando pensamento, gesto e significado, fortalecendo a compreensão da produção gráfica como expressão intencional.

O DESENHO ORGANIZANDO A FALA E A NARRATIVA INFANTIL

A interação entre desenho e fala é bidirecional: enquanto a fala organiza o desenho, o desenho estimula a fala, promovendo a construção de narrativas e significados. Ao observar suas próprias produções, a criança nomeia formas, cria histórias e atribui sentidos aos traços.
Silva (2002) destaca que o grafismo infantil sugere objetos e situações, provocando a criança a verbalizar interpretações e expandir sua linguagem. O desenho torna-se ponto de partida para a expressão oral e para o desenvolvimento da narrativa.
Lima e Camargo (2021) afirmam que o desenho funciona como fonte de escuta ativa, permitindo que a criança explique e articule seus pensamentos, ampliando a compreensão do adulto sobre o significado atribuído à produção gráfica.
Essa interação favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da capacidade narrativa, promovendo competências linguísticas, cognitivas e sociais.
Portanto, desenho e fala se alimentam mutuamente, configurando processo integrado de significação, no qual a produção gráfica e a verbalização constroem conjuntamente sentidos e conhecimento.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA RELAÇÃO ENTRE DESENHO E LINGUAGEM

Reconhecer a articulação entre desenho infantil e linguagem verbal implica repensar práticas pedagógicas na Educação Infantil, superando concepções reducionistas que compreendem o desenho apenas como atividade estética, recreativa ou preparatória para a escrita.
O educador deve valorizar não apenas o produto final da produção gráfica, mas, sobretudo, os processos expressivos, cognitivos, comunicativos e afetivos que se manifestam durante sua elaboração.
Nesse contexto, o desenho assume papel central como linguagem da infância, constituindo-se como meio de expressão, investigação, interpretação e construção de conhecimento.
Greig (2008) enfatiza que o desenho funciona como uma extensão do "eu" da criança, configurando-se como espaço de experimentação, expressão subjetiva e comunicação. Por meio dele, a criança externaliza percepções, sentimentos, hipóteses e experiências, elaborando simbolicamente sua relação com o mundo. Iavelberg (2008) acrescenta que a mediação sensível do professor é fundamental para favorecer a autoria infantil, respeitando a intencionalidade, o ritmo e as múltiplas formas de representação da criança. Dessa forma, o papel do educador deixa de ser corretivo ou padronizador, tornando-se mediador de experiências significativas.
A escuta das falas que acompanham o desenho permite compreender hipóteses, intenções, significados e estratégias cognitivas da criança, promovendo práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e investigativas. Ao ouvir a criança durante sua produção gráfica, o professor amplia sua compreensão sobre os processos internos de aprendizagem, identificando como ela organiza o pensamento, constrói narrativas e atribui sentido às suas representações. Essa postura fortalece o respeito às múltiplas linguagens e à subjetividade infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção de conhecimento.
Nesse sentido, a documentação pedagógica torna-se estratégia relevante, pois registrar falas, narrativas e produções gráficas permite acompanhar processos de aprendizagem de maneira mais ampla e qualitativa. Conforme Lima e Camargo (2021), o desenho associado à fala constitui fonte valiosa de escuta e observação pedagógica, possibilitando interpretações mais sensíveis acerca do desenvolvimento infantil. O registro dessas

experiências amplia a reflexão docente e favorece planejamentos mais coerentes com os interesses e necessidades das crianças.

Além disso, práticas pedagógicas que integram desenho, oralidade, imaginação e interação social contribuem diretamente para o desenvolvimento cognitivo, expressivo, comunicativo e socioemocional da criança. Ao propor contextos em que o desenho seja valorizado como linguagem, o professor promove experiências que fortalecem autonomia, criatividade, pensamento simbólico e competências narrativas. Essa perspectiva está alinhada aos princípios da Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as múltiplas linguagens como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A BNCC destaca campos de experiência como "Traços, sons, cores e formas" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", reforçando que desenho e linguagem verbal não devem ser trabalhados de maneira fragmentada, mas de forma integrada. Assim, o desenho infantil passa a ser compreendido como experiência de aprendizagem complexa, na qual a criança explora materiais, comunica ideias, constrói sentidos e desenvolve competências fundamentais para sua formação.

Portanto, compreender o desenho como linguagem articulada à fala e ao pensamento reforça seu papel central na Educação Infantil, orientando práticas educativas que respeitam o tempo, a autoria, a criatividade e as formas próprias de expressão da criança. Valorizar essa integração implica promover uma pedagogia mais sensível, investigativa e humanizada, capaz de reconhecer o desenho como instrumento de aprendizagem significativa, de construção identitária e de mediação cultural. Dessa forma, o educador contribui para uma educação que amplia possibilidades expressivas e respeita profundamente a complexidade das infâncias.

IMAGINAÇÃO, SIMBOLIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO DESENHO INFANTIL

O desenho infantil não se limita à representação literal do real; ele constitui um espaço privilegiado para a imaginação, a simbolização e a construção de sentidos, configurando-se como importante instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por meio do grafismo, a criança transforma experiências concretas em signos simbólicos, reorganizando percepções, memórias e vivências em produções que expressam não apenas o que vê, mas também o que pensa, sente e imagina. Assim, o desenho revela-se como linguagem complexa, capaz de articular realidade e fantasia na elaboração de significados.

Silva (2002) destaca que a imaginação presente no desenho permite à criança experimentar diferentes perspectivas, reorganizar acontecimentos e atribuir novos significados aos elementos que compõem sua produção gráfica. Ao desenhar, a criança não apenas registra informações, mas reelabora experiências, projeta possibilidades e cria narrativas próprias, exercitando sua capacidade de abstração e simbolização. Esse processo amplia o desenvolvimento cognitivo, pois favorece a organização do pensamento e fortalece relações entre representação interna e expressão externa.

A simbolização constitui aspecto central nesse processo, uma vez que o desenho funciona como sistema de mediação entre o vivido e o pensado. Pillar (1996) argumenta que, ao desenhar, a criança constrói representações simbólicas que traduzem sua compreensão sobre o mundo, antecipando conceitos e organizando cognitivamente suas experiências. Dessa maneira, o grafismo infantil torna-se espaço de formulação de hipóteses, resolução de problemas e construção de conhecimento, possibilitando que a criança experimente diferentes formas de interpretação e significação.

Além disso, a imaginação gráfica está profundamente relacionada ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia intelectual. Ao combinar elementos reais e imaginários, a criança amplia sua flexibilidade cognitiva e exercita sua capacidade inventiva, produzindo significados que extrapolam padrões convencionais. Derdyk (1989) enfatiza que desenhar é também um ato de criação e descoberta, no qual a criança se apropria simbolicamente de sua realidade, transformando-a em novas possibilidades expressivas.

O desenho, nesse sentido, aproxima-se da brincadeira simbólica, pois permite à criança experimentar papéis, cenários e situações de forma imaginativa.

Assim como no faz de conta, o grafismo possibilita explorar emoções, desejos, conflitos e interpretações, fortalecendo a construção da subjetividade e o desenvolvimento emocional. A produção gráfica funciona como campo de experimentação simbólica, no qual a criança organiza sentimentos, projeta ideias e constrói sentido para suas experiências.
Outro aspecto relevante refere-se à relação entre imaginação gráfica e desenvolvimento da narrativa. Ao desenhar sequências, personagens e ações, a criança articula noções de tempo, espaço e causalidade, desenvolvendo competências fundamentais para a linguagem oral e, futuramente, para a linguagem escrita. O desenho favorece a construção de narrativas visuais e verbais, permitindo que a criança organize acontecimentos, estabeleça relações lógicas e expanda sua capacidade comunicativa.
Para o educador, reconhecer a importância da imaginação e da simbolização no desenho infantil implica adotar práticas pedagógicas que valorizem processos criativos, evitando interpretações limitadas ou padronizadas. Estratégias que promovam liberdade de criação, exploração de materiais diversos e valorização das narrativas infantis favorecem o desenvolvimento integral da criança. O professor, nesse contexto, atua como mediador que incentiva a expressão simbólica, respeitando a singularidade e a autoria de cada produção.
Portanto, a imaginação, a simbolização e a construção de sentidos fazem do desenho infantil uma poderosa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. Mais do que atividade artística, o desenho constitui linguagem mediadora de pensamento, emoção e cultura, permitindo que a criança compreenda o mundo, elabore experiências e produza conhecimento. Valorizar essa dimensão simbólica significa reconhecer o desenho como prática essencial na Educação Infantil, fortalecendo processos de aprendizagem significativa, autonomia e desenvolvimento pleno.

O DESENHO INFANTIL COMO MEDIADOR DE RELAÇÕES SOCIAIS E EMOCIONAIS

O desenho infantil ultrapassa a dimensão da expressão individual e configura-se como importante instrumento de mediação social e emocional, possibilitando à criança comunicar experiências, compartilhar sentimentos e estabelecer vínculos com adultos e pares. Ao desenhar, a criança externaliza conteúdos subjetivos, organiza emoções e constrói formas de interação que fortalecem processos de socialização e pertencimento. Dessa maneira, o grafismo infantil assume papel significativo não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na constituição das relações afetivas e sociais.
Greig (2008) destaca que o desenho oferece à criança um canal de comunicação que vai além das palavras, permitindo que experiências internas sejam representadas simbolicamente e compartilhadas com o outro. Muitas vezes, sentimentos complexos, medos, desejos ou vivências difíceis encontram no desenho uma forma mais acessível de expressão, especialmente em fases em que a linguagem verbal ainda está em consolidação. Assim, o desenho amplia possibilidades comunicativas e fortalece processos de escuta sensível por parte de educadores e familiares.
Nesse contexto, o grafismo funciona como recurso de aproximação entre a criança e seu meio social, favorecendo a construção de vínculos e o reconhecimento mútuo. Ao apresentar seus desenhos, explicar produções ou compartilhar narrativas visuais, a criança participa de práticas sociais de comunicação, negociação de sentidos e validação de experiências. Silva (2002) ressalta que essa socialização por meio da produção gráfica permite à criança compreender múltiplas perspectivas, interagir simbolicamente e construir significados em diálogo com outras crianças e adultos.
A prática pedagógica desempenha papel fundamental nesse processo, pois ambientes educativos que valorizam o desenho como linguagem favorecem interações mais democráticas e inclusivas. Atividades coletivas de desenho, apreciação compartilhada e rodas de conversa sobre produções gráficas promovem cooperação, respeito à diversidade de expressões e fortalecimento de vínculos grupais. Nessas experiências, o desenho torna-se espaço de convivência, escuta e construção coletiva de conhecimento.
Além da dimensão social, o desenho possui importante função na regulação emocional. Por meio dele, a criança pode elaborar sentimentos complexos, como medo, ansiedade, alegria, insegurança

ou frustração, transformando emoções em representações simbólicas que favorecem compreensão e elaboração interna. Ferraz e Fusari (2009) afirmam que a externalização emocional pela linguagem artística fortalece autoestima, autocontrole e reconhecimento afetivo, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional integral.

Ao desenhar situações vividas ou imaginadas, a criança experimenta formas de reorganizar experiências emocionais, ressignificando acontecimentos e elaborando conflitos. Esse processo pode ser particularmente relevante em contextos de adaptação escolar, mudanças familiares ou desafios interpessoais, nos quais o desenho funciona como linguagem de apoio emocional e expressão subjetiva.

Outro aspecto relevante refere-se à construção da identidade e do pertencimento cultural. O desenho permite que a criança represente sua família, comunidade, costumes e referências sociais, fortalecendo sua percepção de si mesma como sujeito inserido em determinado contexto histórico e cultural. Dessa forma, o grafismo também atua como mediador da construção identitária, possibilitando reconhecimento de experiências pessoais e coletivas.

Para o educador, compreender o desenho como mediador social e emocional exige uma postura sensível, observadora e acolhedora. Não se trata apenas de analisar aspectos formais da produção gráfica, mas de reconhecer o desenho como manifestação integral da criança, envolvendo cognição, emoção e relações sociais. A escuta atenta das narrativas associadas às produções permite intervenções pedagógicas mais significativas, fortalecendo práticas que respeitam subjetividades e promovem inclusão.

Portanto, o desenho infantil constitui poderosa ferramenta de mediação entre subjetividade, socialização e desenvolvimento emocional. Ao favorecer comunicação, construção de vínculos, expressão afetiva e negociação de significados, o grafismo amplia possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento integral da criança. Reconhecer essa dimensão social e emocional do desenho implica promover práticas pedagógicas que valorizem não apenas o traço, mas a criança em sua totalidade, respeitando suas emoções, relações e formas próprias de compreender e representar o mundo.

O DESENHO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O desenho infantil desempenha papel fundamental na construção da identidade da criança, constituindo-se como linguagem por meio da qual ela representa a si mesma, interpreta suas vivências e expressa pertencimentos sociais, culturais e afetivos. Ao desenhar, a criança organiza percepções sobre quem é, como se vê e como compreende seu lugar no mundo, produzindo representações que revelam aspectos importantes de sua subjetividade e de seu processo de constituição identitária.

Desde os primeiros registros gráficos, a criança manifesta elementos relacionados à autoimagem, às relações familiares, ao ambiente social e às experiências culturais que a cercam. O desenho possibilita representar não apenas objetos externos, mas também sentimentos, desejos, memórias e referências simbólicas que contribuem para a formação do "eu". Dessa forma, o grafismo infantil configura-se como espaço de elaboração subjetiva, no qual identidade e linguagem se articulam profundamente.

Iavelberg (2008) ressalta que a produção gráfica da criança expressa sua singularidade, sua autoria e suas formas particulares de perceber o mundo. Cada desenho carrega marcas de experiências individuais e coletivas, permitindo ao educador compreender aspectos importantes da trajetória da criança, como vínculos familiares, pertencimento cultural e construção da autoestima. A valorização dessas produções fortalece o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e significado.

Além disso, o desenho funciona como importante instrumento para a construção da identidade cultural. Ao representar festas, costumes, práticas familiares, tradições e elementos do cotidiano, a criança registra simbolicamente experiências que reforçam pertencimentos sociais e culturais. Esse processo é especialmente relevante em contextos educativos comprometidos com diversidade, inclusão e valorização das múltiplas infâncias, pois permite que diferentes experiências sejam reconhecidas e legiti-

madas.
Silva (2002) destaca que o desenho infantil constitui prática socialmente mediada, sendo influenciado pelas interações e contextos nos quais a criança está inserida. Assim, a identidade construída por meio do desenho não é apenas individual, mas também relacional, sendo formada em diálogo com familiares, professores, colegas e referências culturais mais amplas. O grafismo torna-se, portanto, espaço de negociação entre experiências pessoais e coletivas.
A construção da identidade por meio do desenho também se relaciona à autoestima e à autoconfiança. Quando a criança percebe que suas produções são valorizadas, escutadas e respeitadas, fortalece sua percepção de competência, autoria e pertencimento. Em contrapartida, práticas pedagógicas excessivamente corretivas ou padronizadoras podem limitar processos expressivos e fragilizar a construção positiva da identidade.
Nesse sentido, cabe ao educador promover contextos em que o desenho seja reconhecido como linguagem legítima de expressão identitária, oferecendo oportunidades para que a criança represente sua história, sua cultura e suas percepções de si. Propostas pedagógicas que incentivem autorretratos, desenhos familiares, narrativas visuais e produções culturais diversas contribuem significativamente para esse processo.
Portanto, o desenho infantil configura-se como importante ferramenta de construção da identidade, articulando subjetividade, cultura, pertencimento e expressão. Valorizar essa dimensão significa reconhecer a criança como sujeito singular, produtor de significados e participante ativo na construção de sua trajetória. Na Educação Infantil, essa compreensão fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS INFANTIS

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel central como mediador das múltiplas linguagens da criança, entre elas o desenho, a fala, o brincar, a expressão corporal e outras formas de produção simbólica. Essa mediação exige sensibilidade pedagógica para reconhecer que a aprendizagem infantil ocorre por meio de diferentes formas de expressão, não se restringindo à linguagem verbal ou à transmissão direta de conteúdos.
O desenho, enquanto linguagem complexa e integrada ao pensamento, requer do educador uma postura investigativa e acolhedora. Mais do que propor atividades gráficas, o professor precisa observar processos, escutar narrativas, compreender intencionalidades e valorizar produções infantis como manifestações legítimas de pensamento e construção de conhecimento. Nesse contexto, a mediação pedagógica envolve escuta sensível, documentação, observação e intervenções qualificadas.
Iavelberg (2008) afirma que o educador deve atuar como incentivador da autoria infantil, oferecendo materiais diversifi-i cados, contextos de exploração e experiências que favoreçam criatividade e expressão pessoal. Isso significa abandonar práticas excessivamente dirigidas, modelos prontos ou correções padronizadas, substituindo-as por abordagens que respeitem a singularidade da criança e promovam autonomia.
A mediação docente também implica reconhecer o desenho como oportunidade de investigação pedagógica. Ao observar como a criança desenha, o que verbaliza e quais significados atribui à produção, o professor amplia sua compreensão sobre processos cognitivos, emocionais e sociais. Lima e Camargo (2021) ressaltam que essa escuta amplia possibilidades de planejamento e intervenção, permitindo práticas mais contextualizadas e coerentes com o desenvolvimento infantil.
Além disso, o professor exerce função essencial na promoção de ambientes educativos que integrem diferentes linguagens. A articulação entre desenho, oralidade, literatura, música, movimento e brincadeira fortalece aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento integral. Essa perspectiva dialoga diretamente com a BNCC, que propõe experiências integradas e reconhece as múltiplas linguagens como fundamentais na infância.
A documentação pedagógica constitui importante recurso nesse processo, pois permite registrar falas, desenhos e interações, favorecendo reflexão docente

contínua. Ao documentar processos, o professor não apenas acompanha aprendizagens, mas também valoriza trajetórias individuais e coletivas, promovendo maior visibilidade às experiências infantis.

Outro aspecto fundamental é o compromisso do educador com práticas inclusivas e culturalmente sensíveis. Reconhecer múltiplas linguagens significa respeitar diferentes formas de expressão, contextos familiares, identidades culturais e ritmos de aprendizagem, promovendo uma pedagogia que valorize diversidade e equidade.

Portanto, o professor, como mediador das múltiplas linguagens infantis, assume papel essencial na promoção de experiências educativas mais significativas, humanizadas e democráticas. Sua atuação influencia diretamente a forma como a criança se expressa, aprende e constrói significados. Valorizar o desenho e outras linguagens da infância implica reconhecer a complexidade do desenvolvimento infantil e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com autoria, escuta, inclusão e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o desenho infantil constitui uma linguagem complexa, indissociável da fala, do pensamento e da dimensão emocional da criança. Ao desenhar, a criança não apenas expressa traços e cores, mas organiza ideias, constrói significados, simboliza experiências e comunica emoções, estabelecendo conexões entre o mundo interno e o contexto social que a circunda.

Verificou-se que a interação entre desenho, linguagem verbal e pensamento funciona como um processo dinâmico de mediação cognitiva e afetiva. A fala orienta e estrutura o ato de desenhar, enquanto o grafismo promove a ressignificação da linguagem verbal e estimula a construção de narrativas, consolidando o desenho como espaço privilegiado de elaboração simbólica e aprendizagem.

Além disso, os capítulos sobre imaginação, simbolização e mediação social demonstram que o desenho infantil vai além da expressão individual, constituindo-se também como ferramenta de interação, regulação emocional e construção de vínculos. Por meio da produção gráfica, a criança experimenta diferentes papéis, negocia significados com pares e adultos e fortalece competências socioemocionais, cognitivas e criativas.

A compreensão dessas múltiplas dimensões do desenho implica desafios e responsabilidades para a prática pedagógica. O educador precisa assumir postura sensível, observadora e mediadora, valorizando o processo criativo, respeitando a autoria da criança e promovendo contextos de exploração gráfica que integrem imaginação, fala, emoção e interação social. Esse olhar ampliado contribui para práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e humanizadas.

Por fim, reconhecer o desenho infantil como espaço de expressão, mediação e construção de significados reforça a importância de práticas educativas que respeitem o tempo, a linguagem e a subjetividade da criança. Dessa forma, o desenho deixa de ser mera atividade artística para se consolidar como instrumento de aprendizagem integral, capaz de articular pensamento, linguagem, emoção e relações sociais, promovendo o desenvolvimento pleno e a valorização das múltiplas linguagens da infância.

REFERÊNCIAS

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

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2009.

GREIG, P. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LIMA, A. P. C. T.; CAMARGO, E. A. A. A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística. Olhar de Professor, v. 24, p. 1–22, 2021.

PILLAR, A. D. Desenho e escrita como sistemas de representação. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1996.

SILVA, S. M. C. A constituição social do desenho da criança. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS, INTENÇÕES E OBJETIVOS À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

PRISCILA ATTO DE SOUZA CAMPOS

RESUMO
O presente artigo analisa o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas práticas pedagógicas, intenções formativas e objetivos educacionais propostos pelo Currículo da Cidade de São Paulo. Fundamentado em autores como Bakhtin, Soares, Kleiman, Geraldi, Freire e Candau, o estudo discute a concepção de linguagem como prática social e sua implicação no processo de alfabetização e letramento. Além disso, apresenta possibilidades concretas de organização do trabalho pedagógico, incluindo práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, articuladas a projetos significativos, como a educação antirracista e a valorização das culturas infantis. Conclui-se que o ensino da Língua Portuguesa deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar socialmente por meio da linguagem, respeitando a diversidade cultural e linguística presente no contexto escolar e assegurando o direito de aprender de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Anos iniciais; Currículo da Cidade; Letramento; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa posição estratégica no processo de escolarização, uma vez que é por meio dele que os estudantes passam a participar, de forma sistematizada, das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que circulam na sociedade. Trata-se de uma etapa decisiva da trajetória escolar, pois nela se consolidam aprendizagens fundamentais para o acesso ao conhecimento, para a ampliação da autonomia intelectual e para o exercício da cidadania. Mais do que garantir a alfabetização em seu sentido técnico, limitada ao domínio do sistema de escrita alfabética, o trabalho pedagógico precisa promover o letramento, entendido como a inserção qualificada dos sujeitos nas múltiplas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nas últimas décadas, o debate educacional brasileiro tem evidenciado a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino baseados na repetição mecânica, na memorização de regras gramaticais e em atividades descontextualizadas. Durante longo período, a Língua Portuguesa foi ensinada como um conjunto fixo de normas a serem decoradas, distanciando-se dos usos reais da linguagem e das necessidades concretas dos estudantes. Essa concepção reducionista ignora que ler, escrever, falar e escutar são práticas culturais complexas, atravessadas por relações sociais, valores históricos e disputas simbólicas.

Em contraposição a essa lógica, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem contemporânea e democrática para o ensino da Língua Portuguesa. O documento orienta que a aprendizagem da língua ocorre na interação, na circulação de textos significativos e na participação ativa dos estudantes em situações reais de comunicação. Tal perspectiva desloca o foco do ensino da simples transmissão de conteúdos para a construção de competências discursivas e para a formação integral das crianças. Além disso, os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo reafirmam princípios como equidade, inclusão, diversidade e garantia dos direitos de aprendizagem. Isso significa reconhecer que os estudantes chegam à escola com repertórios culturais distintos, diferentes experiências com a linguagem escrita e variadas formas de expressão. Cabe à escola pública acolher essa diversidade e transformá-la em potência pedagógica, combatendo desigualdades históricas e ampliando oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante presente nas políticas educacionais do município refere-se à centralidade da infância. Nos anos iniciais, a criança deve ser compreendida como sujeito histórico, cultural e de direitos, capaz de produzir sentidos, formular hipóteses, interpretar o mundo e participar ativamente dos processos educativos. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa precisa dialogar com brincadeiras, narrativas infantis, experiências familiares, curiosidades, repertórios midiáticos e [illegible] próprios de ser

criança.
Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir as práticas, intenções formativas e objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando o Currículo da Cidade de São Paulo com referenciais teóricos da área e com documentos orientadores da Prefeitura de São Paulo. Busca-se, ainda, refletir sobre possibilidades concretas de organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, tendo em vista uma educação pública de qualidade social.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO

A concepção de linguagem que sustenta o ensino de Língua Portuguesa no Currículo da Cidade está fortemente vinculada à perspectiva sociointeracionista. Nessa abordagem, a linguagem é compreendida como prática social, histórica e ideológica, por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, estabelecem relações, produzem identidades e participam da vida coletiva. Ensinar língua, portanto, não significa transmitir um código neutro, mas criar condições para que os estudantes atuem linguisticamente no mundo.
Os estudos de Bakhtin (2003) oferecem importante contribuição para essa compreensão ao afirmar que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Isso significa que a linguagem se realiza nos enunciados produzidos em situações reais de interlocução, sempre marcados por intenções, valores e contextos específicos. Para a escola, tal princípio implica reconhecer que o ensino da Língua Portuguesa deve partir de textos reais e de práticas autênticas de comunicação.
Os documentos curriculares da Prefeitura de São Paulo dialogam diretamente com essa concepção ao defender que a criança aprende a linguagem usando a linguagem. Assim, aprende-se a ler lendo textos significativos; aprende-se a escrever escrevendo para destinatários reais; aprende-se a falar participando de interações qualificadas; aprende-se a escutar em situações de diálogo e escuta sensível.
Nessa mesma direção, Geraldi (1997) critica o ensino tradicional centrado exclusivamente na gramática normativa. Para o autor, ensinar Língua Portuguesa é possibilitar o uso competente da linguagem em diferentes situações comunicativas, considerando os propósitos discursivos, os interlocutores e os gêneros textuais envolvidos. Tal entendimento desloca o foco da correção formal isolada para a produção de sentidos.
Magda Soares (2004), ao distinguir alfabetização e letramento, amplia a compreensão sobre os desafios dos anos iniciais. Para a autora, alfabetizar corresponde ao ensino do sistema de escrita; letrar significa inserir o estudante nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa distinção evidencia que a escola não pode restringir-se ao ensino técnico das letras, sílabas e palavras, mas precisa assegurar que as crianças compreendam as funções sociais da escrita.
A Rede Municipal de São Paulo incorpora esse princípio ao defender a alfabetização articulada ao letramento desde o início da escolaridade. Em vez de separar artificialmente "momento de alfabetizar" e "momento de usar textos", o currículo propõe que ambos ocorram simultaneamente. A criança pode refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético ao mesmo tempo em que lê histórias, escreve listas, produz bilhetes, interpreta cartazes e participa de projetos de escrita. Paulo Freire (1996) também contribui para esse debate ao afirmar que a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo. Isso significa que aprender a língua materna implica interpretar a realidade, compreender relações sociais e posicionar-se criticamente diante delas. O ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, torna-se espaço de emancipação e participação democrática.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo representa um importante marco na organização pedagógica da rede municipal ao sistematizar princípios, concepções e orientações didáticas voltadas à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Elaborado a partir de debates contemporâneos da educação e em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, o documento busca responder às especificidades da maior rede municipal de ensino do país, considerando a diversidade social, cultural, linguística e territorial presente na cidade de São Paulo. Mais do que um instrumento

normativo, trata-se de uma proposta político-pedagógica comprometida com a qualidade social da educação pública.
No componente de Língua Portuguesa, o currículo parte da concepção de linguagem como prática social. Isso significa compreender a língua não apenas como sistema de regras, mas como forma de interação humana, produção de sentidos, construção identitária e participação cidadã. Tal perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na memorização gramatical e na repetição de exercícios mecânicos, propondo que o estudante aprenda a linguagem em situações concretas de uso. Ler, escrever, falar e escutar deixam de ser habilidades fragmentadas e passam a constituir práticas sociais articuladas ao cotidiano escolar e à vida em sociedade.
A organização do componente em quatro eixos estruturantes — leitura, produção de escrita, oralidade e análise linguística — evidencia essa concepção integrada. O currículo enfatiza que esses eixos não devem ser tratados como blocos separados no planejamento docente, mas como dimensões complementares do trabalho pedagógico. Em uma prática de leitura literária, por exemplo, pode-se desenvolver oralidade por meio de rodas de conversa, produção escrita em registros interpretativos e análise linguística ao observar recursos expressivos utilizados pelo autor. Dessa forma, a aprendizagem da língua se constrói de maneira contextualizada, significativa e interdisciplinar.
No eixo da leitura, o Currículo da Cidade propõe a formação de leitores autônomos, críticos e competentes para interagir com diferentes gêneros textuais e suportes. Não se restringe à compreensão literal de textos, mas valoriza processos interpretativos mais complexos, como inferência, análise crítica, identificação de pontos de vista e estabelecimento de relações entre textos e contextos. A leitura literária recebe destaque especial, sendo entendida como direito cultural das crianças e condição fundamental para ampliação do repertório simbólico, da imaginação e da sensibilidade estética.
Quanto à produção de escrita, o documento orienta que escrever deve ser uma atividade dotada de sentido social. Isso implica propor situações reais de produção textual, nas quais os estudantes tenham objetivos comunicativos claros, interlocutores definidos e oportunidade de revisar suas produções. O foco desloca-se da simples cópia ou preenchimento de lacunas para processos de autoria, planejamento, textualização e reescrita. A escrita passa a ser compreendida como prática cultural e instrumento de participação social.
No eixo da oralidade, o currículo reconhece a importância da linguagem falada como objeto legítimo de ensino. Durante muito tempo, a oralidade ocupou lugar secundário na escola, subordinada à escrita. O Currículo da Cidade supera essa hierarquia ao valorizar debates, apresentações orais, reconto de histórias, entrevistas, argumentação e escuta qualificada. Ensinar oralidade significa ampliar a capacidade de expressão dos estudantes e prepará-los para participar de diferentes situações comunicativas públicas e privadas.
Já a análise linguística é tratada de maneira reflexiva e contextualizada. Em vez de priorizar listas de regras desarticuladas do uso real da língua, o documento propõe que a reflexão sobre ortografia, pontuação, morfossintaxe, coesão e escolhas vocabulares ocorra a partir dos textos lidos e produzidos pelos estudantes. A gramática, nessa perspectiva, torna-se instrumento para compreender e aperfeiçoar práticas de linguagem, e não fim em si mesma.
Outro princípio central do Currículo da Cidade é a compreensão do texto como unidade básica de ensino. Isso significa que o trabalho pedagógico deve partir de textos reais que circulam socialmente: contos, poemas, reportagens, receitas, cartas, notícias, verbetes, histórias em quadrinhos, campanhas publicitárias, textos digitais, entre outros. Tal escolha metodológica aproxima a escola das práticas sociais contemporâneas de linguagem e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. Ao trabalhar com textos reais, o professor permite que os estudantes compreendam finalidades comunicativas, características composicionais e efeitos de sentido próprios de cada gênero textual.
O currículo também revela forte compromisso com a equidade e com a inclusão. Ao reconhecer que os estudantes possuem trajetórias distintas e diferentes formas de acesso à cultura escrita, o

documento orienta práticas pedagógicas que considerem ritmos de aprendizagem, necessidades específicas e múltiplos repertórios culturais. A noção de justiça curricular aparece justamente nesse esforço de garantir que todos aprendam, e não apenas aqueles que já chegam à escola com maiores oportunidades socioculturais.

Nesse sentido, a valorização da diversidade linguística merece destaque. O documento reconhece que os estudantes são falantes de variedades legítimas da língua portuguesa e que cabe à escola ampliar repertórios sem estigmatizar modos de falar vinculados a grupos sociais específicos. Trata-se de postura relevante em uma cidade marcada por intensos fluxos migratórios internos e externos, múltiplas identidades culturais e desigualdades históricas. O ensino da norma-padrão ocorre, portanto, como ampliação de possibilidades comunicativas e não como negação das identidades linguísticas dos estudantes.

Outro aspecto inovador refere-se à noção de território educativo. O Currículo da Cidade entende que aprender não se restringe aos limites físicos da sala de aula. A cidade é concebida como espaço formador, repleto de oportunidades culturais e educativas. Museus, bibliotecas públicas, centros culturais, parques, feiras livres, equipamentos esportivos, patrimônio histórico e a própria memória dos bairros tornam-se recursos pedagógicos potentes. Essa perspectiva amplia a relação entre escola e comunidade, fortalecendo vínculos e tornando a aprendizagem mais situada socialmente.

Os documentos complementares da Prefeitura reforçam ainda a importância da avaliação diagnóstica e formativa. Em vez de centrar-se apenas em resultados finais ou classificatórios, a avaliação é compreendida como processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens. Cabe ao professor observar avanços, identificar dificuldades, registrar percursos e reorganizar intervenções pedagógicas. Tal entendimento aproxima a avaliação de sua função pedagógica e formativa. Também se destaca a valorização do planejamento coletivo entre docentes e do trabalho colaborativo nas unidades escolares. O currículo reconhece que a qualidade da prática pedagógica depende de espaços institucionais de estudo, reflexão e troca de experiências entre professores, coordenação pedagógica e equipe gestora. Em uma rede extensa e diversa como a de São Paulo, essa dimensão coletiva torna-se essencial para garantir coerência curricular e fortalecimento profissional.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento atribui centralidade à alfabetização articulada ao letramento. Isso significa que o ensino do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente à inserção das crianças em práticas reais de leitura e escrita. A criança aprende sobre letras, sílabas e convenções ortográficas enquanto escuta histórias, produz textos, lê títulos, interpreta cartazes e participa de situações comunicativas significativas. Essa concepção supera dicotomias entre alfabetizar e letrar, integrando ambas as dimensões do processo educativo. Além disso, o Currículo da Cidade dialoga com pautas contemporâneas relacionadas aos direitos humanos, à educação antirracista, à igualdade de gênero, à sustentabilidade e à convivência democrática. Tais temas transversais reforçam a compreensão de que ensinar Língua Portuguesa também envolve formar sujeitos críticos, capazes de interpretar discursos, posicionar-se eticamente e participar da transformação social.

Desse modo, o Currículo da Cidade de São Paulo revela compromisso consistente com a democratização do conhecimento linguístico e com a construção de uma escola pública inclusiva, crítica e socialmente referenciada. Ao articular fundamentos teóricos sólidos com orientações pedagógicas concretas, o documento oferece bases importantes para que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais promova não apenas domínio técnico da escrita, mas efetiva participação das crianças nas práticas culturais e sociais da linguagem.

OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais relacionam-se diretamente à formação de sujeitos capazes de participar das práticas sociais de linguagem com autonomia, criticidade e criatividade. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de formar leitores, produtores de texto e interlocutores competentes em diferentes contextos. Entre os objetivos centrais destacam-se o desenvolvimento da autonomia leitora, a

ampliação do repertório cultural e literário, a produção de textos com sentido e finalidade social, a valorização das diferentes variedades linguísticas e o fortalecimento da autoria infantil.
Além disso, o ensino da Língua Portuguesa deve favorecer a capacidade argumentativa dos estudantes, a escuta respeitosa, a análise crítica de discursos e a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso. Tais aprendizagens são fundamentais para a participação democrática em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações.
Os documentos municipais ressaltam que garantir o direito à aprendizagem da língua significa assegurar oportunidades concretas de acesso à cultura escrita. Isso envolve livros de qualidade, mediação docente qualificada, ambientes alfabetizadores, tempos pedagógicos adequados e experiências significativas de leitura e escrita.
Assim, a escola não forma apenas alunos alfabetizados, mas cidadãos capazes de compreender textos complexos, posicionar-se diante de problemas sociais, dialogar com diferentes perspectivas e atuar eticamente no espaço público.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A organização do trabalho pedagógico precisa considerar práticas que articulem os diferentes eixos da linguagem e respeitem os tempos, ritmos e experiências das crianças. Nos anos iniciais, ensinar exige sensibilidade para observar hipóteses infantis, acompanhar percursos singulares e criar situações desafiadoras de aprendizagem.
No campo da leitura, é essencial oferecer diversidade textual e experiências cotidianas de contato com livros e outros suportes escritos. A leitura feita pelo professor, as rodas literárias, a escolha autônoma de obras e o empréstimo de livros para casa são práticas valorizadas pela rede municipal. Tais ações contribuem para a formação do comportamento leitor e para a construção de vínculos afetivos com a literatura.
Quanto à produção escrita, a escola precisa propor situações reais de comunicação. As crianças devem escrever convites, listas, cartas, relatos, pequenos livros, legendas, notícias e outros textos que tenham finalidade concreta. Além disso, é importante compreender a escrita como processo, envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita.
No eixo da oralidade, torna-se necessário reconhecer a fala como objeto legítimo de ensino. Debates, entrevistas, rodas de conversa, apresentações orais, dramatizações e reconto de histórias favorecem a argumentação, a escuta ativa e a adequação linguística às diferentes situações comunicativas.
Já a análise linguística deve emergir das práticas reais de uso da língua. Questões ortográficas, pontuação, coesão textual, concordância e ampliação vocabular podem ser discutidas a partir dos textos lidos e produzidos pelos estudantes, evitando exercícios mecânicos e descontextualizados.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PROJETOS DE LETRAMENTO

Os documentos municipais destacam a relevância das sequências didáticas e dos projetos de letramento como formas potentes de organização do ensino. As sequências didáticas permitem aprofundar o trabalho com determinados gêneros textuais, garantindo progressão das aprendizagens e sistematização de conhecimentos.
Já os projetos de letramento aproximam a escola das práticas sociais reais. Produção de jornal escolar, campanhas de conscientização, feiras literárias, livros de memórias do bairro, correspondência entre turmas e podcasts são exemplos de propostas que atribuem sentido concreto à leitura e à escrita.
Essas metodologias favorecem a interdisciplinaridade, o protagonismo infantil e o engajamento dos estudantes, além de romperem com rotinas fragmentadas e pouco significativas.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIVERSIDADE

A Rede Municipal de São Paulo possui trajetória importante na construção de políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Tal compromisso repercute diretamente no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a linguagem também produz representações, identidades e desigualdades.
Nesse campo, torna-se fundamental incluir obras com protagonismo negro, estudar autores negros brasileiros, valorizar narrativas africanas e afro-brasileiras, problematizar estereótipos presentes em

textos e mídias e incentivar produções autorais relacionadas à identidade e ao pertencimento.
Os documentos municipais defendem que a diversidade não seja tratada como tema pontual, restrito a datas comemorativas, mas como princípio permanente da ação pedagógica. Dessa forma, o ensino da língua contribui para o reconhecimento das múltiplas vozes presentes na escola pública e para a construção de uma sociedade mais justa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar dos avanços teóricos, metodológicos e curriculares observados nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais ainda enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se as desigualdades sociais que impactam diretamente o percurso educativo das crianças, especialmente no que se refere ao acesso à cultura escrita fora da escola. Muitos estudantes chegam à instituição com experiências diversificadas de contato com livros, narrativas, tecnologias e práticas leitoras, enquanto outros dependem quase exclusivamente da escola para vivenciar tais oportunidades. Essa realidade exige que a instituição escolar assuma papel ainda mais decisivo na democratização do acesso à linguagem.
Outro aspecto relevante diz respeito à heterogeneidade das turmas. Em uma mesma sala de aula convivem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, repertórios culturais, hipóteses sobre a escrita, modos de expressão e necessidades específicas. Tal diversidade, longe de ser um problema em si, demanda planejamento pedagógico sensível, estratégias diversificadas e acompanhamento contínuo, de modo que todos possam avançar em seus processos de aprendizagem.
Somam-se a isso questões estruturais que atravessam o trabalho docente, como a escassez de tempo destinado ao planejamento, o excesso de demandas burocráticas e a necessidade permanente de formação continuada. Muitas vezes, o professor precisa conciliar tarefas administrativas com a complexidade do trabalho pedagógico, o que pode limitar a elaboração de propostas mais consistentes e reflexivas. Além disso, as rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas tornam indispensável a atualização constante dos profissionais da educação.
Outro desafio importante refere-se à distância existente entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivido nas escolas. Embora os documentos oficiais apresentem concepções avançadas e propostas coerentes com os debates contemporâneos, sua concretização depende de condições materiais adequadas, tempos institucionais de estudo, gestão democrática, apoio pedagógico e valorização docente. Sem esses elementos, corre-se o risco de que o currículo permaneça apenas no plano das intenções.
Entretanto, também se evidenciam caminhos promissores para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa. Entre eles, destacam-se a valorização da leitura literária cotidiana, a ampliação e renovação dos acervos escolares, a integração entre sala de aula, biblioteca e sala de leitura, o uso crítico e intencional das tecnologias digitais, o planejamento colaborativo entre professores e o acompanhamento individualizado das aprendizagens. Também merece destaque a articulação entre escola, famílias e comunidade, reconhecendo que a educação linguística se amplia quando diferentes espaços sociais dialogam entre si.
Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a linguagem como direito humano e condição de participação social. Quando a escola garante às crianças acesso qualificado à leitura, à escrita e à oralidade, amplia-se significativamente a possibilidade de aprendizagem efetiva para todos os estudantes, fortalecendo trajetórias escolares mais justas, inclusivas e emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, à luz do Currículo da Cidade de São Paulo e dos documentos orientadores da Rede Municipal, deve ser compreendido como um processo amplo de inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem. Tal perspectiva supera a compreensão limitada de alfabetização centrada apenas no domínio técnico do código escrito e reafirma uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos estudantes, com a equidade e com a participação democrática na vida social.

Nesse cenário, o professor ocupa papel fundamental como mediador das aprendizagens, responsável por organizar experiências pedagógicas significativas que articulem leitura, escrita, oralidade e análise linguística de maneira contextualizada, crítica e inclusiva. Sua atuação exige sensibilidade para reconhecer os diferentes percursos de aprendizagem, valorizar os repertórios culturais trazidos pelas crianças e promover intervenções que ampliem suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo.

A escola pública, por sua vez, consolida-se como espaço privilegiado de produção cultural, circulação de saberes, convivência com a diversidade e garantia de direitos. Quando assegura o acesso qualificado à linguagem escrita e oral, a escola contribui para reduzir desigualdades históricas e fortalecer o protagonismo infantil, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de pensar, criar, argumentar e participar socialmente.

Conclui-se, portanto, que ensinar Língua Portuguesa nos anos iniciais significa formar leitores, escritores e falantes críticos, capazes de interpretar discursos, produzir sentidos, construir identidades e atuar na transformação da realidade em que vivem. Trata-se de uma tarefa essencial para a consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada, que reconhece a linguagem como direito humano e como instrumento de emancipação individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDAU, V. M. Educação intercultural e cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura. Campinas: Pontes, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Língua Portuguesa. São Paulo, 2019.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POÉTICA DO MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO SENSÍVEL E CRIATIVO DOS ESTUDANTES

PRISCILA PASSARINI

RESUMO
Este artigo analisa a relevância da linguagem da dança no contexto do ensino de artes, com foco na ampliação do repertório sensível e criativo dos estudantes na educação básica. O objetivo central consiste em investigar como a prática do movimento consciente contribui para a alfabetização estética e para o desenvolvimento da percepção poética no ambiente escolar. A fundamentação teórica baseia-se em conceitos contemporâneos de corporeidade e estética educacional, discutindo a indissociabilidade entre o fazer artístico e o pensar crítico. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pela pesquisa-ação aliada à revisão bibliográfica de teóricos da pedagogia do movimento. O texto descreve estratégias pedagógicas que priorizam a improvisação, a exploração espacial e a criação coletiva, observando as transformações na expressividade e na autonomia dos alunos. A análise evidencia que a dança atua como um campo de conhecimento que integra dimensões cognitivas e afetivas, permitindo ao estudante ressignificar sua presença no mundo através da experiência sensível. O estudo demonstra que a inserção sistemática do movimento nas aulas de artes potencializa a capacidade de simbolização, oferecendo ferramentas para uma interpretação multifacetada da realidade. As considerações finais reiteram a necessidade de consolidar a dança como um direito ao conhecimento sensível, concluindo que sua prática é indispensável para uma formação humana integral. A pesquisa aponta que o espaço educativo se transforma em um território de fruição artística quando o gesto é tratado como linguagem legítima de expressão, capaz de superar a fragmentação entre corpo e intelecto. Assim, o artigo reforça o papel do docente como mediador de experiências que convertem a ação física em ato poético, validando a dança como um pilar essencial para o desenvolvimento da subjetividade no ensino formal.

PALAVRAS-CHAVE: Dança na Educação; Ensino de Artes; Corporeidade; Sensibilidade e Criatividade; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presença da dança no currículo escolar transcende a mera execução de movimentos técnicos ou a preparação de coreografias para datas comemorativas. Ela se estabelece, fundamentalmente, como uma linguagem artística que permite ao indivíduo a compreensão de sua própria corporeidade e a leitura crítica do mundo que o cerca. No contexto do ensino de Artes, a dança assume um papel protagonista ao oferecer ao estudante a oportunidade de experienciar o conhecimento de forma integral, unindo as dimensões afetiva, cognitiva e motora. O corpo, nesta perspectiva, deixa de ser entendido como um suporte físico para a mente e passa a ser compreendido como a própria morada da subjetividade e da expressão humana.

Historicamente, o corpo no ambiente escolar foi muitas vezes submetido a processos de disciplina e silenciamento. A estrutura tradicional de ensino priorizou, durante décadas, a imobilidade como sinônimo de atenção, relegando o movimento ao tempo do intervalo ou às aulas de Educação Física, frequentemente focadas no rendimento esportivo. No entanto, ao analisarmos a dança sob a ótica da educação estética, percebemos que o movimento é uma ferramenta de pensamento. Dançar na escola é, portanto, um ato político e pedagógico que reivindica a expressividade do aluno, permitindo que ele se reconheça como produtor de cultura e não apenas como espectador passivo de informações.

A relevância deste artigo reside na necessidade de discutir como a linguagem da dança pode ampliar o repertório sensível do educando. Vivemos em uma sociedade marcada pela rapidez das imagens digitais e pelo distanciamento da experiência sensível direta. Nesse cenário, a escola torna-se um dos poucos espaços capazes de proporcionar o "tempo do fazer artístico", onde o aluno pode explorar o peso, o espaço, o tempo e a fluidez de suas ações. Essa exploração não visa a formação de bailarinos profissionais, mas sim o desenvolvimento de seres humanos mais conscientes de suas capa-

cidades criativas e aptos a dialogar com a diversidade de manifestações artísticas contemporâneas.

O problema central que norteia esta investigação diz respeito às estratégias metodológicas que podem ser aplicadas para que a dança se torne, de fato, uma prática significativa nas aulas de Artes. Como transformar o gesto cotidiano em gesto poético? De que maneira a mediação docente pode instigar a autonomia criativa sem impor padrões estéticos rígidos? Tais questionamentos são fundamentais para compreender o papel da dança na educação básica como um direito ao conhecimento e à fruição. Acredita-se que, ao abrir espaço para o corpo que dança, a instituição escolar rompe com a fragmentação do saber e promove uma educação mais humanizada e plural.

Este texto propõe, em um primeiro momento, uma incursão teórica pelos conceitos de corporeidade e sensibilidade, buscando em autores da pedagogia da arte o suporte para a defesa do movimento no currículo. Em seguida, discute-se a importância da experimentação e da improvisação como caminhos para a construção de um vocabulário gestual próprio por parte dos alunos. Por fim, as considerações buscam reforçar que o ensino da dança é um convite à descoberta da própria identidade, consolidando-se como uma experiência estética vital que reverbera para além dos muros da escola, influenciando a forma como o sujeito se coloca e se movimenta na sociedade.

DESENVOLVIMENTO: A POÉTICA DO MOVIMENTO E A PRÁTICA EDUCATIVA

O desenvolvimento deste artigo propõe uma investigação sobre a dança como linguagem fundamental no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o corpo não apenas como suporte biológico, mas como um território de produção de sentidos e cultura. A inserção da dança na escola rompe com a tradição do ensino puramente intelectualista, oferecendo aos estudantes a oportunidade de experienciar o conhecimento de forma sensível e integrada. Para que essa prática seja efetiva, é necessário analisar as bases teóricas que sustentam o movimento, as metodologias de ensino que respeitam a autonomia do aluno e a função social da arte na construção da identidade e do pertencimento.

Nesse sentido, a discussão está estruturada em quatro dimensões complementares: a fundamentação filosófica e histórica do corpo na educação; o domínio técnico e a consciência do movimento; o papel mediador do docente na condução das atividades artísticas; e, por fim, a relação entre a dança e a diversidade cultural brasileira. Essa trajetória busca demonstrar que a dança, ao ser integrada ao currículo, deixa de ser uma atividade meramente recreativa para tornar-se um campo de saber rigoroso e indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e plenamente conscientes de sua corporeidade no mundo.

O CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DO SILENCIAMENTO À EXPRESSÃO

Para compreender a importância da linguagem da dança na contemporaneidade, é imperativo analisar, sob uma perspectiva histórica, como o corpo foi concebido e tratado dentro das instituições de ensino. Durante séculos, a educação ocidental foi profundamente influenciada pelo dualismo platônico-cartesiano, que estabelece uma separação rígida entre mente e corpo. Nessa lógica, a mente era considerada a sede exclusiva do conhecimento, enquanto o corpo era visto meramente como um suporte material que deveria ser controlado.

No modelo de escola tradicional, essa visão dicotômica traduziu-se em uma pedagogia do silenciamento. Foucault (1987) discute como as instituições utilizam mecanismos de poder para fabricar "corpos dóceis", por meio de uma disciplina que organiza o espaço e o tempo de forma a extrair o máximo de utilidade produtiva. Na sala de aula, isso se manifestou na imobilidade absoluta, onde o "bom aluno" era aquele que anulava seus impulsos físicos. Sobre essa domesticação do corpo, Silva (2001, p. 45) afirma que "a escola tradicional transformou o movimento em ruído, e o silêncio físico em condição para o saber".

A inserção de atividades físicas no currículo, a partir do século XIX, inicialmente não rompeu com essa lógica. As práticas ginásticas tinham como objetivo a higienização e a preparação de corpos para o trabalho. Segundo Soares (2004), a educação do corpo naquele período estava centrada na correção postural e na eficiência motora, distanciando-se de qualquer pretensão artística ou sensível.

A dança, quando permitida, era restrita a gestos mecânicos e repetitivos.
A ruptura com esse modelo começou a ganhar força com teóricos que passaram a enxergar o sujeito em sua totalidade. Larrosa (2002) salienta que a educação deve ser entendida como uma experiência que nos passa e nos transforma, e não apenas como um acúmulo de informações intelectuais. Essa perspectiva permite que o corpo seja reivindicado como parte indissociável do aprendizado. A percepção de que o movimento é uma forma de inteligência abriu caminho para que artes como a dança deixassem de ser vistas como atividades complementares e passassem a ser entendidas como linguagens fundamentais para o desenvolvimento humano.
Na contemporaneidade, o desafio consiste em desconstruir a herança de uma escola que mecaniza o gesto. Ao introduzir a dança no ensino de Artes, busca-se o caminho inverso: o resgate da consciência corporal. (GARAUDY, 1980). Ao estudar a história do corpo na educação, percebe-se que a dança atua como um agente de subversão positiva, devolvendo ao estudante o direito de ocupar o espaço escolar com sua presença vibrante e criativa, transformando o ambiente pedagógico em um território de vivência estética plena.

A DANÇA COMO LINGUAGEM E CONHECIMENTO: ALFABETIZAÇÃO DO MOVIMENTO

A compreensão da dança no ambiente escolar exige que ela seja reconhecida não apenas como uma manifestação festiva, mas como uma linguagem autônoma, dotada de gramática, sintaxe e vocabulário próprios. Ao tratar a dança como área de conhecimento, o ensino de Artes propicia ao educando uma forma de "alfabetização corporal", permitindo que ele aprenda a ler e a escrever com o próprio corpo no espaço. Segundo Marques (2010), o ensino da dança deve ser capaz de articular a prática, a apreciação e a contextualização, garantindo que o aluno não apenas execute passos, mas compreenda o sentido estético do mover-se.
Essa linguagem estrutura-se a partir de elementos fundamentais que compõem a análise do movimento. Laban (1978) define quatro fatores principais que regem qualquer ação física: o Espaço, o Tempo, o Peso e a Fluência. No contexto educativo, a exploração desses fatores permite ao estudante ampliar sua consciência cinestésica. Sobre essa exploração, Laban (1978, p. 32) afirma que "o movimento é o resultado da luta entre a força de vontade do homem e as limitações impostas pelo ambiente físico". Ao experimentar diferentes níveis (alto, médio e baixo) e direções no espaço, o aluno deixa de ocupar o lugar de forma passiva e passa a habitá-lo com intenção poética.
A dança como conhecimento também promove o que se pode chamar de pensamento corporal. De acordo com Katz (2005), a cognição não é um evento isolado no cérebro, mas algo que ocorre na interação contínua entre organismo e ambiente. Assim, ao criar uma sequência de movimentos ou improvisar sobre um estímulo sonoro, o estudante está mobilizando processos cognitivos complexos, como a memória, a antecipação e a resolução de problemas espaciais. A dança, portanto, oferece uma via de acesso ao saber que as palavras muitas vezes não alcançam.
Além disso, a linguagem da dança na educação fomenta a construção da subjetividade. Quando o ensino de artes prioriza o desenvolvimento do repertório sensível, ele oferece ferramentas para que o aluno expresse sentimentos e ideias por meio de metáforas gestuais. Conforme salienta Strazzacappa (2001), a dança na escola deve estar comprometida com a formação do cidadão sensível, capaz de apreciar a alteridade e de reconhecer a diversidade de "corpos" e culturas que coexistem na sociedade.
Dessa forma, a inserção da dança como objeto de estudo nas aulas de artes rompe com a ideia de que o aprendizado é puramente abstrato. O conhecimento passa pelo filtro da experiência vivida, onde o suor, o equilíbrio e a queda tornam-se elementos de uma narrativa pedagógica rica. Ao dominar os rudimentos dessa linguagem, o estudante ganha autonomia para criar suas próprias coreografias de vida, transformando a sensibilidade em uma bússola para a sua atuação no mundo contemporâneo.
No cenário contemporâneo, a linguagem da dança na escola também se apresenta como um contraponto essencial à digitalização precoce da infância e da

adolescência. Enquanto o uso excessivo de telas tende a restringir o corpo a posturas sedentárias e movimentos repetitivos de toque, a dança convoca o aluno a retomar a percepção da tridimensionalidade. Ao explorar o espaço físico real, o estudante redescobre a gravidade, o equilíbrio e o contato visual direto com o outro, elementos que são frequentemente negligenciados na comunicação virtual. Essa retomada do corpo vibrante e presente auxilia na regulação da ansiedade e no fortalecimento da autoestima, pois permite que o jovem se sinta capaz de realizar feitos físicos que antes pareciam inalcançáveis, transformando a relação com sua própria imagem.

Além disso, a prática da dança no ensino de artes fomenta uma inteligência coletiva que é fundamental para a vida em sociedade. Diferente de outras disciplinas onde o sucesso muitas vezes é medido por resultados individuais, a criação coreográfica e as atividades de improvisação em grupo exigem uma escuta sensível do ritmo do próximo. Os alunos aprendem que um movimento coletivo só ganha harmonia quando há respeito às limitações alheias e colaboração mútua. Essa dinâmica ensina sobre empatia e liderança de forma orgânica: não se trata apenas de "quem lidera o passo", mas de como o grupo se organiza para que todos os corpos, com suas diferentes habilidades e biotipos, encontrem um lugar de pertencimento e beleza dentro da composição.

Por fim, é necessário destacar o papel da dança como um canal de expressão de sentimentos que muitas vezes não encontram vazão em palavras. O ambiente escolar pode ser, por vezes, um local de pressão acadêmica e social intensa; a dança oferece um refúgio criativo onde o erro não é punido, mas sim transformado em uma nova possibilidade de movimento. Ao permitir que o aluno coloque sua angústia, sua alegria ou sua curiosidade em um salto ou em um gesto de mãos, a escola válida a subjetividade do estudante. Essa abordagem humanizada do ensino de artes garante que o conhecimento não seja algo imposto de fora para dentro, mas uma descoberta que floresce de dentro para fora, consolidando a dança como um pilar de saúde emocional e vitalidade pedagógica.

A DANÇA NA FORMAÇÃO INTEGRAL: IDENTIDADE, CULTURA E PERTENCIMENTO

A formação integral do estudante pressupõe que a escola seja um espaço de desenvolvimento que contemple não apenas a dimensão intelectual, mas também a social, emocional e cultural. Nesse sentido, a dança emerge como uma ferramenta poderosa para a construção da identidade, pois o corpo não se move no vácuo; ele carrega consigo marcas, memórias e heranças de seu grupo social. Segundo Hall (2006), a identidade não é algo acabado, mas uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas como somos representados nos sistemas culturais que nos cercam. Na escola, a dança permite que essas representações ganhem vida e sejam ressignificadas.

Ao trabalhar a dança sob a perspectiva da cultura, o ensino de artes possibilita que o aluno reconheça sua própria ancestralidade e a diversidade brasileira. De acordo com Munanga (2005, p. 12), "a valorização da cultura de um povo passa pelo reconhecimento de suas expressões estéticas e corporais". Quando a prática pedagógica inclui ritmos, gestos e tradições de diferentes matrizes culturais, ela promove um sentimento de pertencimento. O estudante deixa de ver a cultura como algo distante, guardado em livros, e passa a senti-la em sua própria musculatura, entendendo que seu corpo é um território de resistência e preservação de saberes tradicionais.

Além disso, a dança na formação integral auxilia na quebra de estereótipos e na promoção da alteridade. Conforme salienta Canclini (2003), a hibridização cultural é uma marca da nossa era, e a escola deve ser o local onde essas misturas são celebradas. Ao experienciar movimentos que fogem de seu repertório habitual, o aluno exercita a empatia e o respeito pelo "outro". A dança permite que a criança e o adolescente compreendam que existem diversas formas de habitar o mundo e que cada corpo expressa uma identidade única e legítima.

Dessa forma, a importância da dança na formação integral reside na sua capacidade de unir o "eu" ao "nós". Ela oferece ao educando a chance de se descobrir como indivíduo autônomo (identidade) ao mesmo tempo em que se reconhece

como parte de um coletivo maior (cultura). A educação artística, por meio do movimento, transforma a sala de aula em um microcosmos da sociedade, onde a identidade é construída através do diálogo sensível entre corpos que dançam, pensam e transformam a realidade.
No cotidiano das aulas de artes, a construção da identidade por meio da dança manifesta-se quando o estudante é encorajado a trazer suas próprias vivências e trajetórias para dentro do movimento. Muitas vezes, a criança carrega gestos e ritmos que pertencem ao seu ambiente familiar, à sua comunidade ou ao seu território, mas que não encontram espaço de validação no ensino tradicional. Ao abrir a sala de aula para que essas manifestações corporais sejam compartilhadas e transformadas em criação artística, a escola fortalece o senso de autoestima do aluno. Ele passa a perceber que sua história de vida e seu corpo não são apenas receptáculos de informação, mas fontes legítimas de saber e beleza, o que consolida uma identidade mais segura e consciente de seu papel no mundo.
Além disso, a dança funciona como um elo vital que conecta o conhecimento teórico à realidade pulsante da cultura brasileira. Quando os estudantes experimentam a fisicalidade de diferentes danças populares, eles desenvolvem uma compreensão muito mais profunda da pluralidade do país do que se apenas lessem sobre o assunto. Essa vivência corporal promove uma formação integral que valoriza a diversidade como uma riqueza e não como um problema. A escola, ao tornar-se um palco onde as identidades se cruzam e dialogam através do movimento, prepara os jovens para uma convivência democrática e empática, onde o corpo de cada um é respeitado em sua singularidade e valorizado como parte fundamental do tecido cultural.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR: PROVOCAÇÃO E MEDIAÇÃO ESTÉTICA

A implementação da dança como linguagem no ensino de artes depende, fundamentalmente, da postura do professor enquanto mediador do conhecimento. Diferente do modelo de ensino técnico de academias de dança, onde o mestre atua como um modelo a ser copiado, o professor mediador na educação formal tem a função de criar ambientes de provocação. Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. No contexto da dança, isso significa que o docente não impõe o "movimento certo", mas oferece estímulos para que o aluno descubra suas próprias potências gestuais. Essa mediação exige que o professor possua uma escuta sensível e uma visão antropológica do corpo. De acordo com Miller (2012, p. 89), "a mediação em artes consiste em estabelecer pontes entre o repertório que o aluno já possui e as novas possibilidades estéticas oferecidas pela cultura". O papel do docente é, portanto, o de organizar o caos criativo, fornecendo ferramentas teóricas e práticas — como a análise do movimento e a apreciação de obras — para que o estudante possa refinar sua expressão. O professor deixa de ser o centro do processo para se tornar o facilitador de uma experiência que pertence ao aluno.
A atuação do mediador também passa pela desconstrução de preconceitos em relação ao corpo que dança. Conforme salienta Ostrower (1987), a criatividade é uma potencialidade inerente a todos os seres humanos, mas que pode ser bloqueada por padrões sociais rígidos. Cabe ao professor de artes criar um espaço de segurança psicológica onde o erro e o desequilíbrio sejam vistos como matéria-prima para a criação. Ao validar as diferentes formas de se mover, o docente promove a inclusão e o respeito à diversidade, combatendo a ideia de que existe apenas um tipo de corpo capaz de produzir arte.
Para além da técnica, o professor mediador atua na ampliação da percepção do estudante. Ele instiga o aluno a observar o movimento no cotidiano, na natureza e nas outras artes, como a pintura e a música. Essa conexão interdisciplinar ajuda o jovem a entender que a dança não está isolada em um palco, mas permeia toda a vida social e cultural. Através de perguntas disparadoras e propostas de improvisação, o docente conduz o educando a um estado de investigação constante, onde o corpo se torna um laboratório de invenções.
Por fim, a mediação docente na dança é um exercício de alteridade. Ao observar o aluno se movimentar, o professor também aprende sobre as novas formas de juventude e sobre os desafios da con-

temporaneidade. Essa troca constante fortalece o vínculo pedagógico e garante que o ensino de artes seja vivo e pulsante. O professor mediador, ao renunciar ao controle absoluto sobre o resultado, permite que a dança cumpra seu papel transformador, transformando a sala de aula em um palco de descobertas onde cada aluno é protagonista de sua própria poética corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo permite reiterar que a dança, quando integrada de forma consciente e mediada ao ensino de artes, atua como um agente catalisador de transformações que transcendem a dimensão física. A importância desta linguagem artística reside, primordialmente, na sua capacidade de oferecer à criança e ao adolescente um caminho sólido para a construção do autoconhecimento. Ao explorar as possibilidades e os limites de seu próprio corpo, o estudante não apenas descobre novas formas de se mover, mas aprende a mapear suas emoções, reconhecendo como o estado interno reflete no gesto externo. Esse processo de introspecção física é fundamental para que o indivíduo desenvolva uma relação saudável e consciente consigo mesmo, em um mundo que frequentemente o desconecta de sua própria essência corporal.

Além do autoconhecimento, a prática da dança na escola é um exercício contínuo de autonomia. Ao serem incentivados a criar suas próprias sequências, improvisar diante de desafios espaciais e tomar decisões estéticas coletivas, os alunos deixam a posição de meros reprodutores de movimentos para se tornarem autores de suas ações. Essa autonomia conquistada na sala de aula de artes reverbera na vida cotidiana, fortalecendo a confiança do estudante para enfrentar situações complexas e para se posicionar de forma ativa na sociedade. A dança ensina que o corpo tem voz e que cada escolha de movimento é, em última análise, uma afirmação de vontade e poder pessoal.

No que tange à formação da identidade, a dança revela-se como um território de pertencimento e diferenciação. Em um ambiente educativo que valoriza a diversidade, o movimento permite que a criança explore e valide sua ancestralidade, sua cultura e sua forma única de ser. A identidade não é algo estático, mas um processo em constante movimento; a dança oferece o suporte necessário para que esse processo ocorra de forma lúdica e profunda. Ao reconhecer-se como um corpo que dança e que cria, o estudante consolida uma imagem positiva de si, sentindo-se capaz de contribuir com sua singularidade para o coletivo.

Em suma, conclui-se que a dança é um direito ao saber sensível e uma ferramenta indispensável para uma educação integral. Reafirmar sua importância no currículo é defender uma escola que não apenas instrui mentes, mas que acolhe e potencializa seres humanos em sua totalidade. O desafio para a educação artística contemporânea permanece sendo o de manter viva essa chama da investigação corporal, garantindo que o gesto poético continue sendo um pilar de resistência e beleza na formação das futuras gerações. A dança, portanto, não é apenas um conteúdo a ser ensinado; é a própria celebração da vida em movimento, essencial para a construção de sujeitos autônomos, conscientes e plenamente identificados com sua própria humanidade.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Tradução de Glória de Queiroz e Luiza Barreto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KATZ, Helena. Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Fid, 2005.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Organizado por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros de Almeida e Neide Neves. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, Jussara. A Escuta do Corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 6. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e o corpo e o corpo na educação. Revista Papirus, Campinas, n. 14, 2001.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA

RAISSA REGINA GARCIA BIZARI

RESUMO
Este trabalho tem como foco as estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com TEA na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo do estudo é analisar, a partir da literatura científica, quais práticas pedagógicas podem contribuir para a aprendizagem desses estudantes. A pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, baseada na análise de cinco artigos selecionados em base acadêmica, a partir de temas relacionados ao autismo, à educação inclusiva e às estratégias pedagógicas. Os resultados mostram que a inclusão não se efetiva apenas com o acesso à escola, mas depende de práticas pedagógicas intencionais, organizadas e sensíveis às necessidades de cada estudante. Entre as estratégias mais recorrentes estão o uso de recursos visuais, o ensino estruturado, a mediação do professor e a adaptação das atividades. Além disso, os estudos destacam a importância da formação continuada dos professores, do trabalho colaborativo e de melhores condições institucionais para que a inclusão aconteça de forma mais consistente. Assim, conclui-se que ainda existem desafios na prática escolar, mas também há caminhos possíveis para fortalecer a educação inclusiva, desde que haja articulação entre teoria, prática e políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva. transtorno do espectro autista. estratégias pedagógicas. prática docente. formação docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico de conclusão de curso da pós-graduação em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista (TEA), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), busca compreender o que as pesquisas têm indicado sobre as estratégias e as possibilidades pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em consonância com a perspectiva da educação inclusiva.

O interesse pelo tema foi despertado ao longo do percurso formativo na pós-graduação, especialmente nas disciplinas "Linguagem e Comunicação no TEA", ministrada pela Profa. Dra. Márcia Regina dos Santos e pela Profa. Dra. Letícia Sampaio de Oliveira, e "AEE, ensino colaborativo e construção de Recursos de Apoio Pedagógico na área do TEA", ministrada pela Profa. Kátia de Abreu Fonseca e pela Profa. Kátia de Moura Graça Paixão. Essas disciplinas possibilitaram reflexões aprofundadas acerca das especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes com TEA, bem como sobre a importância da organização de práticas pedagógicas intencionais, do uso de recursos de apoio e do trabalho colaborativo entre professores.

Além disso, os estudos teóricos desenvolvidos ao longo do curso, com destaque para autores como Mantoan (2015), que problematiza a inclusão escolar a partir da transformação das práticas pedagógicas, e Schmidt, Bosa e Camargo (2016), que discutem as características do TEA e suas implicações no processo de aprendizagem, foram fundamentais para ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva e fortalecer o interesse pela temática. Tais referenciais contribuíram para a construção de um olhar mais sensível e crítico em relação às necessidades educacionais específicas dos estudantes com TEA, bem como para a compreensão da escola como um espaço que deve se reorganizar para garantir a aprendizagem de todos.

Ao longo de aproximadamente dez anos de atuação na educação pública municipal da Prefeitura de São Paulo, inicialmente como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e, mais recentemente, desde 2021, na função de Coordenadora Pedagógica, foi possível vivenciar diferentes desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre esses desafios, destacam-se aqueles vinculados ao atendimento de crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino. Diante dessa

realidade, torna-se essencial garantir não apenas o acesso e a permanência desses estudantes nas unidades escolares, mas também a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que lhes são oferecidos. Assim, este estudo propõe discutir estratégias e possibilidades pedagógicas que possam subsidiar o trabalho docente e contribuir para a efetivação de uma educação inclusiva, em consonância com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O direito de bebês, crianças e adolescentes à educação de qualidade e ao desenvolvimento integral está assegurado por legislações que orientam a educação inclusiva, como a Política Paulistana de Educação Especial (SÃO PAULO, 2016) e documentos orientadores da rede municipal. No entanto, adequar práticas pedagógicas às especificidades de cada estudante ainda se configura como um desafio complexo no cotidiano escolar. Conforme destaca Cunha (2019), a prática docente na perspectiva inclusiva demanda formação continuada, planejamento intencional, trabalho colaborativo e sensibilidade para reconhecer as singularidades dos estudantes. Dessa forma, pensar em estratégias pedagógicas efetivas para o público com TEA é uma demanda urgente, especialmente diante do aumento de matrículas e das exigências da escola contemporânea.

Diante desse contexto, torna-se relevante investigar o que a literatura científica tem apontado acerca das estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Assim, este estudo busca analisar produções acadêmicas que abordam práticas educativas inclusivas, com vistas a compreender possibilidades que possam subsidiar o trabalho docente.

A construção de uma escola inclusiva requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nas concepções de ensino e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Para Mantoan (2015), a inclusão implica transformar a escola para que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem, superando modelos excludentes.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, Schmidt, Bosa e Camargo (2016) destacam que os estudantes apresentam formas singulares de interação, comunicação e aprendizagem, o que demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e intencionais.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) contribui ao enfatizar a importância da mediação e das interações sociais no desenvolvimento humano. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental na criação de condições que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Além disso, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as necessidades e potencialidades dos estudantes.

Assim, a literatura aponta que a inclusão de estudantes com TEA exige práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e centradas no estudante, articulando teoria, política pública e prática docente.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca responder: quais estratégias pedagógicas têm sido apontadas na literatura como contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva?

OBJETIVO GERAL

Analisar, a partir da literatura científica, estratégias e possibilidades pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em consonância com a perspectiva da educação inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar estratégias pedagógicas descritas na literatura para o trabalho com estudantes com TEA;
- Compreender como essas estratégias contribuem para o processo de ensino e aprendizagem;
- Relacionar as práticas identificadas às diretrizes da educação inclusiva;
- Apontar desafios e possibilidades no contexto da prática docente.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com foco na análise de produções científicas sobre estratégias pedagógicas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Optou-se por um recorte analítico delimitado, com a seleção de cinco artigos, de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada das contribuições presentes na literatura. A escolha dos estudos considerou a relevância temática e a relação direta com práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

A busca foi realizada em bases de dados do Google Acadêmico, a partir de descritores como "autismo", "educação inclusiva" e "estratégias pedagógicas".

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos que abordassem o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA e apresentassem estratégias pedagógicas aplicáveis ao contexto escolar.

Após a seleção, os artigos foram analisados a partir de leitura integral, considerando aspectos como objetivos, metodologias, estratégias pedagógicas e principais resultados.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identifi-i car recorrências, contribuições e lacunas na literatura, com vistas a compreender possibilidades pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

No Quadro 1, as cinco obras analisadas podem ser conferidas com dados referentes ao autor(a)(es)(as), ano de publicação e título da pesquisa.

Quadro 1 – Estudos selecionados para análise.

Título(s) da pesquisa	Autor(a)(es)(as)	Ano
A atuação do professor como mediador no processo de inclusão social da criança com autismo	Saburido	2016
Os desafios e as possibilidades da inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino	Silva e Pires	2025
Práticas pedagógicas inclusivas no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista	Teixeira et al.	2018
Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular	Fonseca et al.	2026
O processo ensino-aprendizagem da criança com TEA	Barbosa	2022

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos cinco estudos selecionados permite observar diferentes contribuições da literatura acerca das estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação regular. Para além da descrição de práticas, os estudos analisados evidenciam aproximações importantes, mas também revelam tensões entre o que é preconizado pelas políticas inclusivas e o que se materializa no cotidiano escolar.

No estudo de Saburido (2016), evidencia-se a centralidade do papel do professor como mediador no processo de inclusão. A autora destaca que a mediação pedagógica, quando pautada na intencionalidade e na compreensão das singularidades do estudante, favorece tanto a aprendizagem quanto a interação social. Essa perspectiva é especialmente relevante no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que esses sujeitos podem apresentar dificuldades na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental. Nesse sentido, a atuação intencional do professor, ao propor estratégias mediadoras ajustadas às necessidades do estudante, contribui para a ampliação de suas possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Assim, a inclusão se concretiza na prática docente, que se torna elemento estruturante do processo educativo.

De forma semelhante, Silva e Pires (2025) reconhecem o papel do professor no processo de inclusão, mas tensionam essa centralidade ao evidenciar limites estruturais presentes no contexto escolar. As autoras apontam que a formação docente ainda se configura como um desafio importante para a efetivação da educação inclusiva, indicando que a responsabilidade atribuída ao professor nem sempre é acompanhada de condições formativas e institucionais adequadas. Além disso, destacam que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige não apenas boa vontade ou iniciativas isoladas, mas conhecimentos específicos e práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Nesse sentido, observa-se que há um descompasso entre as demandas colocadas pela perspectiva inclusiva e as condições concretas de trabalho oferecidas aos professores, o que pode gerar insegurança e dificuldades na condução das práticas pedagógicas. As autoras também sugerem que, embora existam avanços no campo das políticas públicas, sua efetivação no cotidiano escolar ainda ocorre de maneira desigual, dependendo, muitas vezes, do esforço individual dos docentes. Tal cenário impacta diretamente a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista,

uma vez que a ausência de formação específica e de suporte institucional pode comprometer a adoção de estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e à organização da rotina. Dessa forma, reforça-se a necessidade de investimento em formação continuada e em suporte institucional, de modo a possibilitar práticas mais consistentes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva, garantindo condições mais efetivas de participação e aprendizagem para esses estudantes.

A partir dessa análise, compreende-se que a inclusão não pode ser entendida como uma responsabilidade exclusivamente atribuída ao professor, mas como um processo que envolve múltiplos fatores, como as políticas educacionais, a organização da escola e as condições de trabalho. Essa compreensão é especialmente importante quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que demandam estratégias pedagógicas específicas, previsibilidade na rotina e, muitas vezes, apoios adicionais para sua participação. Quando esses elementos não estão garantidos institucionalmente, o processo de inclusão tende a se fragilizar, recaindo de forma desigual sobre o professor e comprometendo as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes. Assim, evidencia-se a complexidade do tema no contexto da educação regular e a necessidade de ações articuladas para que a inclusão se efetive de maneira mais consistente.

Essa tensão é parcialmente superada no estudo de Teixeira et al. (2020), que desloca o foco da atuação individual do professor para uma perspectiva colaborativa. Os autores evidenciam que o trabalho conjunto entre professores, família e equipe de apoio constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa abordagem é especialmente significativa no contexto do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que o acompanhamento do estudante demanda a articulação entre diferentes sujeitos que compartilham informações sobre suas necessidades, formas de comunicação e modos de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a inclusão passa a ser compreendida como um processo coletivo, que envolve diferentes saberes e práticas, favorecendo intervenções mais coerentes e contínuas. Assim, relativiza-se a centralidade exclusiva do professor, indicando que práticas inclusivas mais efetivas dependem da articulação entre os diversos atores que compõem o contexto escolar, especialmente no atendimento a estudantes com TEA.

Além disso, o estudo aponta que a construção dessas práticas colaborativas favorece não apenas a aprendizagem, mas também a participação do estudante com TEA nas atividades escolares, ampliando suas possibilidades de interação e desenvolvimento. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma ação isolada e passa a se constituir como um processo compartilhado, sustentado por relações de cooperação e corresponsabilidade.

Na mesma direção, Fonseca et al. (2025) aprofundam a discussão ao enfatizar estratégias pedagógicas específicas que contribuem para a inclusão de estudantes com TEA, como o ensino estruturado, a organização do ambiente de aprendizagem e o uso de tecnologias assistivas. Os autores indicam que práticas que favorecem a previsibilidade e a clareza das atividades tendem a contribuir para maior engajamento e autonomia dos estudantes, especialmente considerando as características do transtorno.

Ao trazer elementos mais concretos da prática pedagógica, o estudo contribui para operacionalizar a inclusão, aproximando-a do cotidiano escolar e oferecendo subsídios mais objetivos para o trabalho docente. No entanto, assim como evidenciado por Silva e Pires (2025), permanece a indicação de que a efetivação dessas estratégias depende de condições institucionais adequadas, como formação docente, organização do tempo pedagógico e disponibilidade de recursos. Essa questão se torna ainda mais relevante quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que frequentemente necessitam de adaptações específicas, previsibilidade na rotina e uso de recursos pedagógicos diferenciados. Quando essas condições não estão asseguradas, há o risco de que as estratégias propostas não se concretizem na prática, comprometendo a participação e a aprendizagem desses estudantes. Dessa forma, observa-se que, embora a literatura avance na proposição de estratégias, sua implemen-

tação ainda está condicionada a fatores que extrapolam a ação individual do professor.

Por sua vez, Barbosa (2022) oferece uma leitura mais abrangente ao sistematizar a literatura sobre o tema, evidenciando que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA são recorrentes e, em grande medida, relacionadas à formação docente. A autora aponta que a ausência de preparo específico para o trabalho com esse público impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, limitando as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

A partir dessa análise, compreende-se que os desafios enfrentados na inclusão de estudantes com TEA não se configuram como situações isoladas, mas como questões estruturais que atravessam o cotidiano das escolas. Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de investimento em formação inicial e continuada, bem como na construção de práticas pedagógicas mais intencionais e fundamentadas teoricamente.

Além disso, ao reunir diferentes produções acadêmicas, Barbosa (2022) contribui para evidenciar que, embora haja avanços nas discussões sobre educação inclusiva, ainda persistem lacunas importantes entre o que é proposto teoricamente e o que se concretiza na prática escolar. Tal constatação dialoga com os demais estudos analisados, reforçando a ideia de que a efetivação da inclusão depende de mudanças que envolvem não apenas o professor, mas também as condições institucionais e as políticas educacionais. Essa questão ganha ainda mais relevância no contexto do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que a ausência de articulação entre teoria e prática pode resultar em propostas pedagógicas pouco acessíveis às necessidades desses estudantes, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e à adaptação das atividades. Assim, a permanência dessas lacunas pode comprometer a qualidade da inclusão, evidenciando a necessidade de ações mais efetivas para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA.

A análise articulada dos estudos evidencia, portanto, que há consenso quanto à importância de práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e centradas nas necessidades dos estudantes com TEA. Estratégias como mediação pedagógica qualificada, uso de recursos visuais, ensino estruturado e adaptação curricular aparecem de forma recorrente, indicando um repertório consolidado na literatura.

Entretanto, também se evidencia uma tensão significativa entre o conhecimento produzido e sua efetivação na prática. Enquanto alguns estudos enfatizam o papel do professor, outros destacam a necessidade de trabalho colaborativo e condições institucionais adequadas, revelando que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo e sistêmico.

Outro aspecto amplamente destacado na análise dos artigos refere-se à formação continuada dos professores, compreendida não apenas como um complemento, mas como condição estruturante para a construção de práticas inclusivas. A recorrência desse elemento nos estudos analisados indica que, sem investimento formativo, as estratégias pedagógicas tendem a se fragilizar ou se tornar pontuais. Essa questão se torna ainda mais relevante no contexto do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que o trabalho com esses estudantes exige conhecimentos específicos sobre suas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Dessa forma, a ausência de formação continuada pode limitar a atuação docente e comprometer a efetivação de práticas inclusivas mais consistentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, a literatura analisada aponta que a construção de práticas pedagógicas inclusivas envolve não apenas a adoção de estratégias específicas, mas também a necessidade de ressignificação das práticas escolares e das concepções de ensino, com foco no reconhecimento das diferenças e na valorização das singularidades dos estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da literatura científica, estratégias e possibilidades pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação inclusiva. A análise dos estudos selecionados permitiu

evidenciar que, embora haja avanços no campo das políticas públicas e na ampliação do acesso desses estudantes à escola regular, ainda persistem desafios significativos relacionados à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

Os resultados indicam que a inclusão não se concretiza apenas pela matrícula do estudante com TEA na escola comum, mas depende de um conjunto de ações pedagógicas intencionais, planejadas e articuladas às necessidades e potencialidades de cada sujeito. Nesse sentido, estratégias como o uso de recursos visuais, a flexibilização curricular, o ensino estruturado e a mediação pedagógica mostram-se fundamentais para favorecer a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto recorrente refere-se à formação docente, evidenciada como um dos principais desafios para a consolidação de práticas inclusivas. A ausência de formação especifica e continuada impacta diretamente a atuação dos professores, gerando inseguranças e dificultando a construção de propostas pedagógicas mais qualificadas. Dessa forma, destaca-se a importância de investimentos em processos formativos, bem como na criação de espaços coletivos de reflexão e troca entre os profissionais da educação.

Além disso, a análise dos estudos reforça a relevância do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional como elemento essencial para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo às singularidades dos estudantes com TEA. Nessa perspectiva, a inclusão deve ser compreendida como um processo coletivo, que envolve diferentes atores e requer articulação entre práticas, saberes e políticas educacionais. Por fim, destaca-se que pensar a inclusão de estudantes com TEA implica repensar as próprias concepções de ensino e aprendizagem, superando práticas padronizadas e reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva demanda não apenas a adoção de estratégias pedagógicas específicas, mas também mudanças estruturais nas práticas escolares e nas condições institucionais. Espera-se que este estudo possa contribuir para a ampliação do olhar dos profissionais da educação, subsidiando reflexões e práticas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e reafirmem o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eloysa Neres. O processo ensino-aprendizagem da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista). 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Pitágoras, São Luís, 2022.

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

CUNHA, Eugênia Augusta Gonzaga da. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

FONSECA, Elson Max Fernandes da et al. Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 10, p. 253–263, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

SABURIDO, Janaina Nascimento Souza. A atuação do professor como mediador no processo de inclusão social da criança com autismo. Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad, v. 2, n. 3, p. 41–55, 2016.

SILVA, Juliana Teles; PIRES, Andréa de Paula. Os desafios e as possibilidades da inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino. Revista Aproximação, v. 7, n. 14, p. 61–75, 2025.

TEIXEIRA, Aline dos Santos et al. Práticas pedagógicas inclusivas no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025. Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (Município). Orientações para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo mostrar que o uso de kits de Robótica Educacional na última fase da Educação Infantil deve ser considerado como parte das atividades propostas, por ser benéfico ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A robótica educacional tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica na educação infantil, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças. Este artigo mostra através da pesquisa bibliográfica, que crianças na última fase da educação infantil, com 5 anos de idade conseguem utilizar os diversos kits promovendo benefícios no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, destacando suas contribuições para o aprendizado ativo e a construção do conhecimento. A robótica, ao integrar conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), proporciona um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade e a criatividade. As atividades práticas com projetos de robôs adaptados ou atividades de criação utilizando materiais alternativos, permitem que as crianças experimentem, explorem e resolvam problemas de forma lúdica, favorecendo a aprendizagem significativa. Além disso, a interação com a tecnologia desde cedo prepara os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. Os benefícios de tal prática são aumento da criatividade, organização, trabalho em grupo, incentivo a pesquisas, dentre outros. Entretanto, essa prática enfrenta desafios, como a formação de professores e a adequação dos currículos. É fundamental que os educadores sejam capacitados para integrar a robótica de maneira eficaz nas práticas pedagógicas, garantindo que as atividades estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem da educação infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Robótica Educacional; Desenvolvimento; Educação Infantil; Materiais Alternativos.

INTRODUÇÃO

No período de pandemia crianças e adolescentes foram obrigados a ficar em casa devido ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19 no Brasil, que teve início em fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo.
Crianças e adolescentes tiveram que ter aulas remotas em todo o período pandêmico, fazendo com que o período de exposição de telas aumentasse significativamente, pois as aulas passaram a ser remotas, na época não havia outra solução devido ao distanciamento social, porém acarretou uma defasagem de aprendizagem e um atraso no desenvolvimento dos estudantes e as tarefas eram realizadas a partir de plataformas.
Após ser decretado o fim da pandemia no país, os estudantes voltaram com muitas defasagens na aprendizagem, inclusive na alfabetização, processo que requer todo um processo no ensino e aprendizagem para que de fato a criança seja alfabetizada (leitura e escrita) e a tecnologia começou a fazer parte do cotidiano de todos, crianças, adolescentes e adultos. Crianças e adolescentes realizavam as tarefas nas plataformas que foram desenvolvidas ou adaptadas para tal fim. Infelizmente o ensino através desse meio não contemplou todos os estudantes do país, devido a diferença de condições econômicas e recursos. Não são todos que tem acesso a internet e dispositivos eletrônicos que contemplem o acesso.
Atualmente percebemos que existe aplicativo basicamente para tudo o que precisamos em nosso dia a dia, por exemplo, aplicativos de banco para a realização de diversos serviços bancários, exercícios físicos, previsão do tempo, jogos eletrônicos, scanner, entrega de alimentos e comidas, dentre outros. O que torna o manuseio desses equipamentos tecnológicos cada vez mais utilizados principalmente por crianças, entretanto o uso prolongado acarreta prejuízos no desenvolvimento de capacidades cognitivas, por exemplo, e atrasos na aprendizagem e vida escolar.
As tecnologias e equipamentos digitais têm se tornado cada vez mais utilizados no meio social o que torna a necessidade de trazer as tecnologias de maneira

adaptada, criativa e que chame a atenção dos estudantes o suficiente para fazê-los participar dessas aulas no ambiente escolar.
Através da análise crítica de artigos científicos, livros e publicações pertinentes, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para que fosse identificados os benefícios da utilização de recursos tecnológicos (kits de robótica educacional e materiais alternativos) que possibilita a aprendizagem criativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas.
A pesquisa tem como objetivo geral analisar os benefícios da aplicação de atividades com kit de robótica e materiais alternativos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas em crianças na última etapa da educação infantil, pré-escola.
O Objetivo específico é identificar o papel da robótica educacional no desenvolvimento de colaboração, comunicação e trabalho em equipe dos estudantes da pré-escola.
Portanto, é importante salientar que os recursos tecnológicos utilizados de forma correta promovem um trabalho pedagógico significativo e propicio a aprendizagem criativa e desenvolvimento integral dos educandos.

Metodologia

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e bibliográfica. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de compreender, por meio da análise de documentos e estudos teóricos, como a robótica pode ser inserida na educação infantil em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em livros, artigos científicos, documentos oficiais e materiais pedagógicos que tratam da robótica educacional, da educação infantil e da BNCC.
Foram analisados planos de aula e propostas pedagógicas disponíveis em plataformas educacionais, com o objetivo de identificar práticas concretas de aplicação da robótica no cotidiano escolar das crianças pequenas. A análise dos dados foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias que evidenciem a relação entre os campos de experiências da BNCC e as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela robótica.
A pesquisa não envolveu coleta de dados empíricos com crianças ou professores, sendo, portanto, de caráter teórico-reflexivo. O foco está na articulação entre os fundamentos pedagógicos da educação infantil, os princípios da BNCC e as potencialidades da robótica como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende bebês e crianças de 0 a 5 anos. Essa fase é essencial para o desenvolvimento da criança e influencia diretamente no aprendizado ao longo da vida. Durante esse período, a criança começa a formar sua identidade individual e são desenvolvidas atividades que ampliam seu repertório cultural, social e emocional com o objetivo da aquisição de competências básicas.
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, fica estabelecido no artigo 4º, inciso I, que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Esse artigo especificamente esta orientando sobre a Educação Básica.
Referente a Educação Infantil, o artigo 6º da LDB, alterado pela Lei nº 12.796/2013, define que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e é composta pela creche (para crianças de 0 a 3 anos) e pela pré-escola (para crianças de 4 e 5 anos).
Pensando em atividades diversificadas para crianças de 5 anos, é adequado pensar em diversificar a prática utilizando materiais alternativos e até recicláveis para aplicação de atividades com kits de robótica educacional.
Nesse sentido, é de suma importância valorizar e investir adequadamente nesse período, visto que os fundamentos da aprendizagem, criatividade, socialização e desenvolvimento emocional são estabelecidos nesta fase inicial. É responsabilidade da sociedade reconhecer a importância dessa etapa e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e potencialidades.

Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento infantil de um bebê ou criança precisa ser levado em consideração, no desenvolvimento de atividades com objetivos claros e possíveis. Os desafios propostos devem respeitar cada

fase do desenvolvimento para não acarretar prejuízos e traumas.
Nesse percurso complexo e dinâmico, os fatores físicos, cognitivos, emocionais e sociais interagem de forma intrínseca. As diversas teorias do desenvolvimento, como as propostas pelos renomados psicólogos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Erik Erikson, oferecem uma interpretação que é simultaneamente única e complementar na busca por entender a aquisição de habilidades e conhecimentos durante a infância.
Piaget (1976) enfatiza que a interação ativa da criança com seu ambiente é fundamental para a construção efetiva do conhecimento. Em contrapartida, Vygotsky (1998) argumenta que o contexto sociocultural constitui o elemento central para o processo de aprendizagem, ressaltando que a mediação social e as interações com pares e adultos são imprescindíveis para o desenvolvimento adequado. Erikson, por sua vez, introduz aspectos sociais e emocionais que moldam a evolução da criança por meio de um modelo que delineia a trajetória humana em diferentes estágios, onde cada fase é caracterizada por um desafio que deve ser enfrentado para que o desenvolvimento ocorra de maneira saudável. Assim, a compreensão do desenvolvimento infantil deve ser contemplada de forma integrativa, considerando os múltiplos fatores envolvidos e suas respectivas influências na formação do indivíduo.
Cultura Maker
A Cultura Maker é um movimento que promove a criação e inovação por meio da mão na massa, integrando tecnologias com a arte do fazer manual. Esta cultura tem suas raízes na filosofia do 'faça você mesmo', incentivando indivíduos a buscarem soluções próprias para desafios cotidianos, explorando novos métodos e materiais.
Impulsionada por avanços em tecnologias acessíveis, como impressoras 3D e microcontroladores, ela permite que amadores e profissionais desenvolvam projetos em áreas como eletrônica, programação e design. O espírito colaborativo dos makers fortalece comunidades, estimula a troca de conhecimento e incentiva a contínua aprendizagem, essencial em um mundo em rápida transformação.
Para Duarte et al. (2025):
Diante da rápida evolução tecnológica, a Cultura Maker se apresenta como uma resposta necessária às demandas educacionais dos novos tempos. A aprendizagem baseada em projetos permite aos alunos se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado. Ao criar e construir, eles enfrentam desafios reais, desenvolvendo habilidades que são essenciais para a vida no século XXI, como a resolução de problemas e a colaboração. Esse método de ensino, que desafia as normas tradicionais em sala de aula, tem gerado debates significativos sobre como a educação deve se adaptar aos novos contextos. (p.2155).
Por fim, a Cultura Maker possui o papel de transformar o cenário educacional, o fortalecimento de uma educação mais prática e interativa não só atende às necessidades dos alunos como também responde aos desafios impostos pela sociedade moderna. (Duarte et al 2025).
Educação e Aprendizagem na Cultura Maker
A educação esta sempre em constante movimento, buscando métodos e abordagens que desenvolvam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes, estando a Cultura Maker e a robótica no cerne dessa transformação. Integrar a abordagem maker nas práticas pedagógicas apresenta uma convergência entre aprendizagem prática e teoria aplicável, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades técnicas e cognitivas de maneira interativa.
A Robótica, ao interagir com a Cultura Maker, transforma salas de aula em laboratórios de inovação, no qual crianças e adolescentes não aprendem somente conceitos teóricos, mas também os aplicam em projetos criados por eles mesmos.
Esta metodologia promove um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, e a experimentação e o erro são vistos como partes fundamentais do processo criativo, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos do mundo real com uma mente aberta e adaptável.
De acordo com Duarte et al. (2025):
Outro aspecto importante é a inclusão e a diversidade no ensino de robótica. Ao adaptar as atividades para atender diferentes estilos de aprendizagem e realidades sociais, é possível criar um ambiente que favoreça a participação de todos os alunos. Isso significa que as metodolo-

gias devem ser flexíveis o suficiente para acomodar as particularidades de cada grupo, garantindo que a robótica seja uma experiência formativa para todos. (p.2152)

Desta forma, no ensino das tecnologias os estudantes conseguem ter autonomia para criar, montar estruturas através de jogos adaptados ou até montagem de lego, pensando em uma adaptação de atividades para a realidade de crianças na última fase da Educação Infantil, a atividade precisa ser adaptada a faixa etária para que aconteça de forma adequada.

Benefícios da Abordagem Maker na Educação

A Cultura Maker na robótica enfrenta desafios significativos que incluem a acessibilidade das tecnologias emergentes, a necessidade de formação contínua e a adaptação a padrões éticos em constante evolução.

Simultaneamente, o desenvolvimento dessa prática apresenta oportunidades promissoras: a democratização dos recursos tecnológicos permite que um número maior de estudantes se envolva criativamente com as tecnologias, estimulando e desenvolvendo o pensamento crítico, fortalece as aprendizagens e prepara crianças e adolescentes para o futuro.

O desenvolvimento da abordagem Maker na Educação oferece benefícios, que vão além do domínio técnico, estimulando a resolução de problemas. Esta metodologia permite que alunos experimentem o aprendizado através da prática direta, reforçando o entendimento de conceitos teóricos por meio de sua aplicação imediata em projetos reais.

Nesse sentido, além de desenvolver habilidades que envolvem colaboração e comunicação, fortalecendo a capacidade de trabalho em equipe, a abordagem maker promove um ambiente onde o conhecimento é construído ativamente, incentivando a curiosidade e a autoconfiança nos estudantes. Ao envolver os estudantes em desafios que exigem pensamento crítico e inovação, a abordagem maker não apenas aumenta o engajamento e a motivação dos alunos, mas também os prepara para um mundo profissional em constante evolução, onde a adaptabilidade e a competência técnica são essenciais.

Benefícios da Utilização de Kit Robótica na Pré-Escola

A utilização de kits de robótica nas aulas de educação infantil tem se mostrado uma prática inovadora e eficaz, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais nas crianças. Este texto busca explorar os benefícios dessa abordagem, fundamentando-se em referências acadêmicas que corroboram a importância da robótica na educação.

A robótica estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que envolve a resolução de problemas e o pensamento crítico. Segundo Resnick (2007), a programação e a construção de robôs permitem que as crianças experimentem conceitos matemáticos e científicos de forma lúdica e interativa. Essa prática não apenas facilita a compreensão de conteúdos complexos, mas também incentiva a curiosidade e a criatividade.

Além do desenvolvimento cognitivo, a robótica nas aulas de educação infantil promove habilidades sociais e emocionais. Através de atividades em grupo as crianças aprendem a respeitar as ideias dos colegas e promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas através das criações. De acordo com o estudo de Bers (2018), a robótica educacional proporciona um ambiente onde as crianças podem expressar suas emoções e desenvolver empatia, habilidades fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

A utilização de kits de robótica também favorece a inclusão e a diversidade nas salas de aula. A robótica é uma ferramenta que pode ser adaptada para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais.

De acordo com Alimisis (2013), a robótica educacional pode ser um recurso valioso para engajar todos os alunos, independentemente de suas habilidades, promovendo um ambiente de aprendizado mais equitativo.

Adaptação de Atividades com os kits de Robótica e materiais alternativos

Em um mundo cada vez mais tecnológico, o contato com a robótica desde a infância prepara as crianças para a próxima etapa de ensino. O manuseio com materiais recicláveis da vida ao Robô que foi projetado, desenhado, com características ou até superpoderes.

A primeira etapa na adaptação de ativi-

dades é a análise dos objetivos de aprendizagem. É fundamental que o educador compreenda quais competências e habilidades desejam desenvolver nos alunos. A partir dessa compreensão, é possível selecionar atividades que possam ser realizadas com os kits de robótica disponíveis, mas que também possam ser replicadas com materiais alternativos, como papel, canetas, sucatas e outros itens do cotidiano.

Por exemplo, uma atividade que envolve a construção de um robô pode ser adaptada para que os estudantes utilizem materiais recicláveis ou alternativos, para criar um modelo que represente o robô que desejam construir. Esse tipo de abordagem não apenas estimula a criatividade, mas também é uma oportunidade de desenvolver a conscientização sobre a sustentabilidade e a importância da reutilização de materiais, através de uma roda de conversa. Além disso, ao trabalhar com diferentes tipos de materiais, as crianças passam por desafios, como o de desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, ao enfrentarem o problema de construir um robô funcional com recursos limitados.

Existe a possibilidade da utilização de materiais alternativos, peças que se transformam em objetos e que as crianças brincam bastante, podem virar um projeto se for desenvolvida paralelamente a utilização do kit de robótica. Montagem de maquetes, estruturas que ficam em pé, brinquedos, mãos biônicas, atividades realizadas em grupo que possibilita a inclusão, dentre outros, são possibilidades de atividades adaptadas.

Em suma, a adaptação de atividades com kits de robótica e materiais alternativos é uma prática que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Ao promover a inclusão e a criatividade, os educadores podem transformar desafios em oportunidades, preparando os alunos para um futuro cada vez mais tecnológico e colaborativo.

Pensamento Computacional

O pensamento computacional é um conjunto de habilidades cognitivas relacionadas à formulação de problemas e ao desenvolvimento de soluções que possam ser implementadas e executadas por um computador. Segundo Wing (2006), trata-se de um processo mental que envolve a decomposição de tarefas, o reconhecimento de padrões, a abstração e a elaboração de algoritmos. Essas competências, originalmente associadas à ciência da computação, vêm sendo incorporadas ao contexto educacional como ferramenta para potencializar a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Na Educação Básica, o pensamento computacional não se restringe à programação de computadores, mas representa uma abordagem pedagógica que estimula a resolução criativa de problemas, o raciocínio lógico e a autonomia intelectual. Para Brackmann (2017), sua aplicação em sala de aula contribui para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas relacionadas à cultura digital e ao pensamento crítico. Além disso, a inserção do pensamento computacional no currículo escolar favorece a interdisciplinaridade, permitindo que conceitos e estratégias sejam aplicados em matemática, ciências, linguagens e outras áreas. De acordo com Gomes e Medeiros (2020), a adoção dessa abordagem promove não apenas habilidades técnicas, mas também socioemocionais, como colaboração, perseverança e autogestão.

Portanto, o pensamento computacional configura-se como uma competência essencial para a formação integral do estudante no século XXI, sendo necessário investir em formação docente e recursos didáticos que viabilizem sua implementação de forma significativa e contextualizada.

Formação continuada de Professores

De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

A lei no Brasil, prevê a formação de professores para atuar de uma forma mais engajada em sala de aula, porém na prática não é o que acontece. Muitas

vezes faltam professores e as formações oferecidas não contemplam a todos os docentes.

No período de pandemia no Brasil, crianças e adolescentes de todas as idades, principalmente aqueles na idade de alfabetização, foram prejudicados devido ao fato de não poder frequentar as escolas, isso fez com que todos, docentes e estudantes fossem para as aulas remotas. Não houve um período de adaptação ou formação, todos tiveram que utilizar as ferramentas on-line para continuar participando das aulas.

Após o período de pandemia, com as aulas no prédio físico escolar, deve-se pensar em novas ferramentas para propiciar o processo de criação das crianças, pensando no desenvolvimento integral, com isso a sugestão de utilização dos kits de robótica ou placas Microbit, que são fáceis de manusear e proporcionam o desenvolvimento cognitivo e social.

O ponto inicial é formar professores para essa condição, a lei em nosso país permite a utilização de recursos para essa finalidade nas redes de ensino, profissionais que sejam capazes de compreender que as tecnologias não são apenas dispositivos móveis como notebooks, tablets ou celulares.

É necessário formar professores que tenham uma visão apurada no desenvolvimento dos recursos que a tecnologia nos traz, proporcionando uma educação de qualidade respeitando a faixa etária das crianças e as fases de desenvolvimento das crianças.

Porém, esses recursos devem ser utilizados na última fase da Educação Infantil, que contempla a idade de 5 anos para que sejam cada vez mais preparados para as etapas que vem a seguir, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Robótica na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da BNCC

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social. Com o avanço das tecnologias digitais e a crescente presença da cultura maker na sociedade contemporânea, torna-se pertinente discutir a inserção da robótica educacional nesse nível de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos escolares no Brasil, reconhece a importância da cultura digital e da tecnologia como elementos essenciais para a formação das novas gerações (BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece que a educação infantil deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, entre eles o direito de explorar, participar, expressar-se e conviver. Para Cruz (2019) a robótica educacional, quando aplicada de forma lúdica e contextualizada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências, promovendo a criatividade, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a expressão de ideias por meio de diferentes linguagens.

A robótica, fundamentada na teoria do construcionismo de Seymour Papert (1994), propõe que o conhecimento é construído de forma ativa, por meio da interação do sujeito com objetos concretos e tecnológicos. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa, especialmente na infância, quando o brincar é a principal forma de expressão e construção de saberes.

A cultura maker, associada à robótica, estimula a autonomia e a experimentação, valores que dialogam diretamente com as competências gerais da BNCC, como o pensamento crítico, a criatividade e a responsabilidade (SILVEIRA, 2016 apud CRUZ, 2019).

Consultando o Planejamento de Aulas (2024), identificamos que as atividades práticas envolvendo robótica com crianças pequenas podem incluir a construção de robôs com blocos de montar, encenação de histórias com fantoches e jogos de imitação. Essas atividades estão alinhadas aos campos de experiências da BNCC, como "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos", promovendo o desenvolvimento da empatia, da coordenação motora e da expressão corporal.

Além disso, o uso de tecnologias digitais na educação infantil, conforme discutido por Souza et al. (2021), deve ser planejado com intencionalidade pedagógica, respeitando o ritmo e as necessidades das crianças. A BNCC prevê que o uso da tecnologia deve ser crítico, ético e responsável, e que sua integração ao currículo deve ocorrer de forma transversal, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

A robótica na educação infantil, quando articulada aos princípios da BNCC, representa uma oportunidade de inovação pedagógica e de formação integral das crianças. Ao promover experiências significativas que envolvem criação, colaboração e resolução de problemas, a robótica contribui para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC e prepara os alunos para os desafios do século XXI.
Portanto, nesse sentido é fundamental que os educadores estejam capacitados para utilizar essas tecnologias de forma consciente e que as instituições de ensino invistam em recursos e formação continuada de professores para garantir uma educação de qualidade e inclusiva desde os primeiros anos escolares.

CONCLUSÃO

Todo estudante deve ter contato com a robótica educacional devido aos benefícios significativos que tal prática traz a crianças e adolescentes. O contato com a tecnologia não pode ser evitado pois já se faz presente no cotidiano de todos, adultos e crianças.
Quando se fala em tecnologia o que vem em mente são os dispositivos tecnológicos, celulares, tablets e notebooks, entretanto no ambiente escolar podemos diversificar a prática através do kit de robótica, explorando as peças, diversifi-i cando a montagem de diferentes estruturas, promovendo desafios em grupo, dentre outros.
Todas as formas mencionadas, desenvolvem as habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças que se encontram na fase pré-escolar, principalmente pela curiosidade que é despertada ao colocar em prática e visualizar seus projetos prontos, aumentando a comunicação, inclusão e participação de todos os envolvidos, educadores e educandos.
Disponibilizar atividades adaptadas com materiais alternativos mesclando com a utilização dos kits de robótica, propicia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promove a inclusão e prepara os estudantes para um futuro repleto de desafios tecnológicos. Portanto, é fundamental que as redes de ensino do país, principalmente as públicas, considerem a robótica como uma ferramenta pedagógica necessária e invista na formação de professores, aquisição de kits de robótica e todos os materiais necessários para a realização da atividade com os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIMISIS, D. (2013). Educational Robotics: Open Questions and Challenges. Robotics and Autonomous Systems, 61(12), 1-10.]
BRACKMANN, Christian. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
BERS, M. U. (2018). Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom. Routledge.
CRUZ, Tiego da Silva. O ensino de robótica educacional e a Base Nacional Comum Curricular: a relação entre a cultura maker e as competências gerais. Anais do CONEDU, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID156_15082019000957.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.
DUARTE, J., DANTAS, L.,GUIMARÃES,C., BATISTA,M,. NUNES, C,. A Robótica e a Cultura Maker: Como as Tecnologias podem transformar a Educação.
GOMES, Alex; MEDEIROS, Patricia. Pensamento computacional e sua inserção no contexto escolar: desafios e perspectivas. Revista de Informática na Educação: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 45-60, 2020.
PLANEJAMENTOS DE AULA. Plano de Aula: Robótica (Educação Infantil) – Crianças Pequenas. 2024. Disponível em: https://planejamentosdeaula.com/plano-de-aula-robotica-educacao-infantil-criancas-pequenas/. Acesso em: 08 ago. 2025.
RESNICK, M. (2007). Sowing the Seeds for a More Creative Society. The Global Creativity Project.
SOUZA, Bernardo Candido Izaque Gomes de et al. O uso de tecnologia digital na educação infantil: uma abordagem com foco na BNCC. Recife: UNIBRA, 2021. Disponível em: https://www.grupounibra.com/repositorio/PEDAG/2021/o-uso-de-tecnologia-digital-na-educacao-infantil-uma-abordagem-com-foco-na-bncc13.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

UNESCO. (2019). STEM Education: A Global Perspective. Paris: UNESCO.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
acesso: 27/01/2025 às 16h07.
acesso em 29/01/2025 às 22h32.
acesso em 08/02/2025.
WING, Jeannette M. Computational thinking. Communications of the ACM, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

ALÉM DO POTENCIAL:
COMPREENDENDO A SUPERDOTAÇÃO E FOMENTANDO O TALENTO EXTRAORDINÁRIO

RITA DE CÁSSIA BOMFIM

RESUMO
O artigo abordará a complexidade desse fenômeno, que envolve indivíduos dotados de habilidades e capacidades intelectuais excepcionais, indo além das definições tradicionais de inteligência. O artigo explora a diversidade de perspectivas na definição e identificação da superdotação, abrangendo aspectos cognitivos, criativos e socioemocionais. Discute-se a importância de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades específicas dos superdotados, pois o currículo tradicional muitas vezes não é suficientemente estimulante para eles. Além disso, o resumo destaca os desafios emocionais que os superdotados enfrentam, como pressão por desempenho excepcional e sentimentos de isolamento. O artigo propõe uma abordagem interdisciplinar para compreender e abordar a superdotação, considerando não apenas a psicologia e educação, mas também disciplinas como sociologia e neurociência. O objetivo final é criar ambientes inclusivos que permitam aos superdotados não apenas prosperar, mas também contribuir significativamente para a sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Altas Habilidades, Superdotação; Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

Na busca contínua por compreender e otimizar o potencial humano, a superdotação tem emergido como um tópico de grande relevância e interesse. Indivíduos superdotados, dotados de habilidades e capacidades intelectuais excepcionais, desafiam os paradigmas tradicionais de desenvolvimento e aprendizagem. A natureza multifacetada da superdotação abrange não apenas habilidades cognitivas superiores, mas também características socioemocionais distintas, que podem influenciar significativamente a forma como esses indivíduos percebem o mundo ao seu redor e interagem com ele.

A superdotação é uma realidade que transcende fronteiras culturais, socioeconômicas e geográficas, mas que muitas vezes permanece pouco compreendida e adequadamente atendida. Na tentativa de abordar esse cenário, pesquisadores, educadores e profissionais da área têm se debruçado sobre uma série de questões: Como definimos e identificamos a superdotação? Quais são os fatores que contribuem para o desenvolvimento do potencial superdotado? Como podemos proporcionar um ambiente educacional que nutra e desafie de maneira adequada esses indivíduos excepcionais?

A complexidade inerente à superdotação é evidente quando observamos os diferentes modelos de identificação e as diversas abordagens para sua compreensão. Alguns a enxergam como um simples reflexo de quocientes de inteligência elevados, enquanto outros reconhecem a importância de uma avaliação mais holística, considerando elementos como criatividade, habilidades artísticas e liderança. Essas perspectivas variadas apontam para a necessidade de uma definição abrangente e flexível que possa capturar a diversidade das manifestações de superdotação.

Além da própria identificação, a criação de ambientes que permitam o florescimento dos superdotados representa um desafio significativo. A adaptação do currículo escolar e das práticas pedagógicas convencionais muitas vezes não é suficiente para atender às necessidades específicas desses indivíduos. A falta de estímulo intelectual apropriado pode levar ao tédio e à desmotivação, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

No entanto, é fundamental reconhecer que a superdotação não é desprovida de desafios socioemocionais. A pressão para o desempenho excepcional, o sentimento de isolamento devido à dificuldade de encontrar pares intelectuais e as expectativas muitas vezes irrealistas podem criar uma carga emocional substancial para os superdotados. Portanto, a criação de um ambiente de apoio que promova a aceitação e a compreensão de suas peculiaridades é igualmente crucial.

À medida que avançamos na compreensão da superdotação, é imperativo que busquemos respostas não apenas no

campo da psicologia e da educação, mas também na sociologia, na neurociência e em outras disciplinas interdisciplinares. Somente com uma abordagem abrangente e colaborativa poderemos fornecer os insights necessários para desenvolver estratégias eficazes que permitam aos superdotados não apenas sobreviver, mas prosperar, contribuindo de maneira significativa para a sociedade.
Este artigo visa aprofundar nossa compreensão sobre a superdotação, explorando suas dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais. Ao examinarmos a complexidade desse fenômeno, esperamos lançar luz sobre os desafios e oportunidades que ele apresenta, incentivando assim a criação de ambientes mais inclusivos e enriquecedores para os indivíduos superdotados. Nossa jornada pela exploração da superdotação começa com uma análise aprofundada das diferentes perspectivas teóricas e evolução histórica dessa área, proporcionando uma base sólida para a discussão que se seguirá.

CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES E SUPEDOTAÇÃO

A área das altas habilidades e superdotação tem sido objeto de intensa pesquisa e discussão ao longo dos anos, buscando compreender e definir de maneira abrangente e precisa esse fenômeno complexo. A definição e a conceitualização desses termos têm evoluído à medida que nossa compreensão se aprofunda e nossas perspectivas se expandem. Neste artigo, exploramos as nuances da conceitualização de altas habilidades e superdotação, considerando os diferentes enfoques teóricos e as implicações práticas que emergem dessas definições.
Altas Habilidades: A conceitualização de altas habilidades não se limita apenas a um domínio, como o intelectual ou acadêmico. Refere-se à excelência excepcional em uma ou mais áreas, que podem incluir intelecto, criatividade, artes, liderança ou desempenho atlético. As altas habilidades destacam-se não apenas pela competência excepcional, mas também pela capacidade de produzir resultados de maneira consistente e diferenciada em comparação com os pares. É importante reconhecer que as altas habilidades podem se manifestar de várias maneiras, e a avaliação deve ser sensível a essa diversidade.

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD (FREITAS E RECH, 2015, p.3).

Superdotação: A superdotação é uma categoria específica dentro do espectro das altas habilidades. Envolve habilidades intelectuais excepcionais, frequentemente medidas por testes de quociente de inteligência (QI) acima de um determinado limiar. No entanto, essa definição estritamente baseada em QI tem sido questionada por muitos especialistas, que enfatizam a importância de considerar a criatividade, a originalidade e a motivação intrínseca como componentes igualmente relevantes da superdotação. A superdotação não é apenas sobre habilidades cognitivas; também envolve características socioemocionais distintas, como intensidade emocional e senso de justiça, que podem influenciar a forma como esses indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.
Abordagens Teóricas: Diferentes abordagens teóricas têm moldado a conceitualização das altas habilidades e superdotação. Enquanto algumas abordagens enfatizam o papel dos fatores genéticos na determinação da superdotação, outras destacam a importância do ambiente e das oportunidades de aprendizado. A teoria da tríade de Renzulli, por exemplo, propõe que a superdotação surge da interseção entre alta habilidade, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa abordagem holística destaca a influência das experiências e do ambiente na expressão do potencial superdotado. Para Freeman e Guenther (2000, p. 96), "uma criança com mente rápida e curiosa pode ter que suportar muito tédio em uma sala de aula regular". Se não houver um planejamento para eles, começarão a aprender com entusiasmo, mas rapidamente ficarão entediados devido à falta de desafio e estímulo.
Implicações Educacionais: A conceituali-

zação das altas habilidades e superdotação têm implicações diretas para a prática educacional. A abordagem baseada apenas em QI pode resultar em indivíduos superdotados sendo subestimados se outras habilidades, como criatividade, não forem levadas em consideração. O desafio reside em criar ambientes educacionais que atendam adequadamente às necessidades diversificadas desses alunos, oferecendo desafios intelectuais e estimulando a criatividade e o pensamento crítico.

Muitos talentos continuam não sendo estimulados a desenvolver seu potencial, mantendo-se à margem do processo educacional. Para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é preciso que o aluno seja identificado, tornando-se visível, para que, só então, possa receber orientações e condições que permitam e estimulem o desenvolvimento de seu talento (BORBA, 2016 p. 5).

A conceitualização das altas habilidades e superdotação é um campo em constante evolução, reflexo da complexidade e diversidade dos indivíduos talentosos. A compreensão desses conceitos vai além das habilidades cognitivas, abrangendo aspectos emocionais, criativos e sociais. A colaboração entre pesquisadores, educadores e profissionais é essencial para garantir que a definição e a abordagem da superdotação sejam abrangentes e sensíveis à singularidade de cada indivíduo talentoso. Este artigo oferece uma visão panorâmica das principais perspectivas e desafios envolvidos na conceitualização das altas habilidades e superdotação, promovendo assim uma base sólida para pesquisas e práticas futuras.

CONHECIMENTO SOBRE AHSD
Altas Habilidades/Superdotação" (AH/SD) é um termo utilizado para descrever indivíduos que demonstram habilidades intelectuais ou talentos excepcionais em comparação com seus pares. Esse grupo de pessoas apresenta um potencial acima da média em diversas áreas, incluindo, mas não se limitando a intelecto, criatividade, liderança, artes e habilidades acadêmicas.
A compreensão sobre Altas Habilidades/Superdotação evoluiu ao longo do tempo, reconhecendo que a superdotação não se limita apenas a pontuações elevadas em testes de inteligência (QI). Ela também abrange aspectos como criatividade, motivação intrínseca, intensidade emocional e pensamento crítico. Isso significa que a identificação e o apoio a indivíduos AH/SD envolvem uma avaliação mais holística e abrangente.
Pessoas com AH/SD podem enfrentar desafios específicos, como tédio e desmotivação em ambientes educacionais tradicionais, dificuldade em encontrar pares intelectuais, pressão para o desempenho excepcional e questões socioemocionais decorrentes de suas intensidades emocionais. Como resultado, é importante que os sistemas educacionais e os ambientes sociais reconheçam e atendam às suas necessidades particulares, oferecendo desafios intelectuais adequados e apoio emocional.
Profissionais da educação, psicólogos e pesquisadores têm se empenhado em desenvolver estratégias educacionais e programas que sejam sensíveis às necessidades dos indivíduos AH/SD. Isso pode envolver currículos diferenciados, oportunidades de enriquecimento, grupos de discussão para compartilhar experiências e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
É fundamental abordar as Altas Habilidades/Superdotação de maneira abrangente e sensível, reconhecendo a diversidade de habilidades e características que esse grupo de pessoas apresenta. Isso não apenas permite que eles alcancem seu pleno potencial, mas também contribui para uma sociedade mais rica em talentos e inovação.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO
O papel do professor é fundamental quando se trata de lidar com alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD). Esses alunos têm necessidades educacionais especiais que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis. O professor desempenha vários papéis cruciais nesse contexto:

- Identificação e Avaliação: O professor deve estar atento para identificar alunos com potencial de altas habilidades e superdotação. Isso pode envolver observação, avaliação de desempenho acadêmico e comportamental, e colaboração com outros profissionais, como

psicólogos educacionais.

- Adaptação do Currículo: O professor precisa adaptar o currículo para atender às necessidades específicas dos alunos AH/SD. Isso pode envolver oferecer desafios mais complexos, atividades de enriquecimento e projetos que estimulem sua criatividade e pensamento crítico.
- Flexibilidade: Flexibilidade é fundamental para atender aos alunos AH/SD. O professor deve ser capaz de ajustar o ritmo e o conteúdo das aulas de acordo com as capacidades individuais dos alunos, permitindo que avancem mais rapidamente se necessário.
- Enriquecimento e Aprofundamento: Alunos com AH/SD podem se beneficiar de oportunidades de enriquecimento e aprofundamento, como projetos de pesquisa, participação em concursos acadêmicos e atividades extracurriculares que ampliem seus horizontes acadêmicos.
- Apoio Socioemocional: Além do desenvolvimento intelectual, o professor também deve prestar atenção ao bem-estar emocional e social dos alunos AH/SD. Eles podem enfrentar desafios emocionais, como isolamento ou pressão, e é importante fornecer um ambiente de apoio e compreensão.
- Inclusão Social: O professor deve promover a inclusão dos alunos AH/SD, criando um ambiente em que eles se sintam valorizados e aceitos por seus colegas. Isso pode envolver atividades de colaboração em grupo e discussões que estimulem a troca de ideias.
- Comunicação com os Pais: A colaboração com os pais é essencial. Os professores devem manter os pais informados sobre o progresso acadêmico e socioemocional de seus filhos, além de fornecer orientações sobre como apoiar seus talentos em casa.
- Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Além das habilidades acadêmicas, os professores podem ajudar os alunos AH/SD a desenvolver habilidades socioemocionais, como resiliência, gerenciamento de estresse e habilidades de comunicação.

O papel do professor nas altas habilidades e superdotação é complexo e exige sensibilidade para lidar com as características únicas desses alunos. Com apoio adequado, os professores podem desempenhar um papel vital no desenvolvimento pleno desses talentos e na promoção de uma educação inclusiva e enriquecedora.

COMO POTENCIALIZAR AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Potencializar as altas habilidades e superdotação requer uma abordagem abrangente que englobe aspectos educacionais, emocionais e sociais. Aqui estão algumas estratégias que podem ser usadas para maximizar o desenvolvimento desses alunos talentosos:

- Identificação Precoce: Identificar e reconhecer as altas habilidades e superdotação desde cedo é crucial. Isso permite que os alunos recebam o apoio necessário desde o início de sua jornada educacional.
- Currículo Diferenciado: Ofereça um currículo enriquecido e desafiador, adaptado às necessidades de aprendizado desses alunos. Isso pode incluir projetos de pesquisa, atividades práticas e tarefas que promovam o pensamento crítico.
- Flexibilidade: Permita que os alunos avancem em seu próprio ritmo. Isso pode envolver permitir que eles progridam mais rapidamente em determinadas áreas ou mergulhem mais fundo em tópicos de interesse.
- Aprendizado Personalizado: Adapte o ensino às preferências de aprendizado de cada aluno. Alguns podem aprender melhor por meio de projetos práticos, enquanto outros preferem abordagens teóricas.
- Desenvolvimento Socioemocional: Concentre-se no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como resiliência, autodisciplina e habilidades de comunicação. Isso ajudará a prepará-los para os desafios acadêmicos e pessoais.
- Mentoria: Conecte alunos talentosos a mentores ou professores experientes nas áreas de interesse deles. Essa conexão pode proporcionar orientação valiosa e incentivar a exploração aprofundada.
- Apoio Psicológico: Ofereça apoio emocional e psicológico, pois os alunos superdotados podem enfrentar desafios como ansiedade, perfeccionismo e autoexigência.

- Participação em Atividades Extracurriculares: Incentive a participação em clubes, grupos e competições relacionadas às áreas de interesse dos alunos, proporcionando oportunidades adicionais para expandir seus horizontes.
- Fomento à Criatividade: Incentive a criatividade e a inovação. Projetos que envolvam resolução de problemas complexos e pensamento criativo podem ajudar a desenvolver habilidades valiosas.
- Conexão com Pares: Crie oportunidades para que os alunos AH/SD se conectem com outros alunos talentosos, permitindo a troca de ideias e a colaboração.
- Apoio Familiar: Envolver os pais no processo de aprendizado e desenvolvimento é essencial. Pais informados e envolvidos podem oferecer apoio emocional e ajudar a identificar interesses e talentos específicos.
- Avaliação Contínua: Monitore constantemente o progresso dos alunos e faça ajustes conforme necessário para garantir que suas necessidades estejam sendo atendidas.

O potencializar as altas habilidades e superdotação é um esforço contínuo que envolve colaboração entre educadores, pais e alunos. Ao oferecer um ambiente de aprendizado desafiador, apoio emocional e oportunidades de exploração, é possível ajudar esses alunos a atingirem seu pleno potencial.

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO E AMBIENTE ESCOLAR

Não há como ter uma escola regular efi-i caz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001, p. 128)

As altas habilidades e superdotação (AH/SD) têm uma relação intrínseca com o ambiente escolar. O ambiente educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento pleno desses alunos talentosos, pois influencia diretamente suas experiências de aprendizado, interações sociais e desenvolvimento socioemocional. Aqui estão algumas maneiras pelas quais o ambiente escolar pode afetar alunos com AH/SD:

[...] o primeiro problema que a criança bem-dotada enfrenta, em sala de aula, é o tempo de espera. Ela perde muito tempo, pois, de um modo geral, aprende mais rápido e, desta forma, resolve as situações escolares mais depressa que os colegas, e, como resultado, está sempre esperando que os outros terminem o que já fez. Para preencher esse espaço vazio, algumas crianças voltam-se para si mesmas, alienando-se voluntariamente do que está acontecendo em sala de aula, distraindo-se, deixando passar o tempo. Esse tipo de comportamento pode criar um desinteresse por parte do aluno com relação ao trabalho escolar, e acabar baixando sua produção ao mínimo necessário. Alguns, inclusive, aprendem a trabalhar num ritmo mais lento para acompanhar seus colegas e tornar a aula menos tediosa. Outros vão simplesmente preencher o tempo vago com outras atividades, que em nada tem a ver com o conteúdo ministrado, que podem ser desde ler um livro ou historinhas em quadrinhos, desenhar, ou até cometer indisciplina. Seja qual for a situação adotada pela criança, o resultado final é sempre uma ameaça sobre a criança, que além de ser considerada inconveniente pelos professores, terá seu potencial totalmente ou parcialmente intocado, a ponto de se tornar um aluno "médio" na escola e, provavelmente, na vida. (FREEMAN E GUENTHER apud HELETZ, 2004).

- Desafios Adequados: Um ambiente escolar sensível às AH/SD oferece desafios acadêmicos adequados. Isso inclui currículos diferenciados, tarefas mais complexas e oportunidades de aprofundamento em áreas de interesse. Flexibilidade: Um ambiente flexível permite que os alunos progridam em seu próprio ritmo. Isso pode envolver aceleração em áreas em que têm habilidades avançadas, permitindo-lhes explorar tópicos mais complexos.
- Enriquecimento: A escola pode fornecer oportunidades de enriquecimento, como clubes, projetos especiais e competições acadêmicas, para expandir os horizontes dos alunos e nutrir suas paixões. Apoio Socioemocional: O ambiente escolar deve promover um ambiente de apoio socioemocional. Isso inclui ajudar os alunos a lidarem com desafios emo-

cionais, como perfeccionismo, pressão e interações sociais.

(...)atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, "c", da LDBEN. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 48-49)

- Diversidade de Pares: A interação com pares diversos é importante para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Um ambiente inclusivo promove a troca de ideias e perspectivas entre alunos com diferentes talentos. Mentoria: Professores ou mentores podem desempenhar um papel crucial no apoio aos alunos com AH/SD. A orientação de um adulto experiente pode ajudar a canalizar seus talentos de maneira construtiva.
- Recursos e Apoio: A escola deve fornecer os recursos necessários para atender às necessidades de aprendizado desses alunos, como acesso a materiais avançados, tecnologia e bibliotecas bem equipadas. Personalização do Aprendizado: Oferecer opções de aprendizado personalizado permite que os alunos escolham projetos ou tópicos de estudo alinhados com seus interesses e habilidades.
- Apoio aos Pais: A escola pode oferecer orientação e informações aos pais sobre como apoiar seus filhos em casa, garantindo uma colaboração eficaz entre a escola e a família. Promoção da Autoestima: Um ambiente que valoriza as habilidades e conquistas dos alunos AH/SD promove a autoestima e o senso de identidade.

Em resumo, um ambiente escolar que reconhece, apoia e nutre as altas habilidades e superdotação é essencial para o desenvolvimento holístico desses alunos. Ele deve ser adaptado para atender às suas necessidades acadêmicas e socioemocionais únicas, promovendo um senso de pertencimento, desafio e crescimento contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo em constante evolução, a compreensão e valorização das altas habilidades e superdotação se tornam imperativas para uma sociedade que busca o progresso e a inovação. Ao longo deste artigo, exploramos os aspectos multifacetados desse fenômeno, desde sua definição até suas implicações educacionais e sociais.

Ficou claro que as altas habilidades e superdotação não se limitam apenas ao intelecto, mas também abrangem aspectos socioemocionais. Os indivíduos superdotados frequentemente enfrentam desafios únicos, como perfeccionismo, ansiedade e isolamento. Portanto, é fundamental que as abordagens educacionais considerem essa dimensão, fornecendo não apenas estímulos acadêmicos, mas também apoio emocional e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

No contexto educacional, discutimos o papel crucial dos professores na identificação e no apoio a esses alunos. A adaptação do currículo, a flexibilidade no ritmo de aprendizado e o estímulo à criatividade são elementos essenciais para nutrir o potencial desses alunos excepcionais. Além disso, a colaboração com os pais, profissionais da área e a criação de ambientes de aprendizado inclusivos são fundamentais para o sucesso desses alunos.

Entretanto, a desvalorização persistente das altas habilidades e superdotação ainda é uma realidade em muitas esferas. É nossa responsabilidade, como sociedade, reconhecer e combater os estigmas e preconceitos que cercam esses talentos singulares. Ao fazê-lo, abrimos as portas para a descoberta de soluções inovadoras, o progresso científico e cultural e o desenvolvimento humano como um todo.

Em conclusão, o estudo das altas habilidades e superdotação não apenas ilumina a diversidade do potencial humano, mas também desafia nossa responsabilidade coletiva de proporcionar oportunidades justas e enriquecedoras para todos os indivíduos, independentemente de seus dons excepcionais. Ao abraçarmos essa missão, contribuímos para uma sociedade mais inclusiva, criativa e resiliente, pronta para enfrentar os desafios do futuro com habilidade e determinação.

Em síntese, a compreensão e abordagem das altas habilidades e superdotação são

fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao longo deste artigo, exploramos a natureza multifacetada desses talentos excepcionais e sua importância para o desenvolvimento humano e para a sociedade como um todo.

Ficou claro que as altas habilidades e superdotação não se restringem apenas a um desempenho acadêmico excepcional, mas também incorporam aspectos emocionais e sociais. A identificação precoce e intervenção adequada são essenciais para garantir que esses indivíduos alcancem seu potencial máximo e enfrentem os desafios únicos que acompanham suas habilidades.

No contexto educacional, reconhecemos o papel vital dos educadores em criar um ambiente que nutra e desafie os alunos superdotados. Isso inclui currículos diferenciados, oportunidades de aprofundamento, apoio socioemocional e uma abordagem individualizada de aprendizado. Além disso, é crucial que as políticas educacionais e as práticas escolares estejam alinhadas para atender às necessidades desses alunos excepcionais.

No entanto, o estigma e a falta de compreensão em relação às altas habilidades e superdotação persistem em muitas esferas. Como sociedade, devemos trabalhar para eliminar esses estigmas e garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades excepcionais, recebam oportunidades iguais para crescer e contribuir.

À medida que avançamos para um futuro cada vez mais complexo e interconectado, é imperativo que reconheçamos e valorizemos a diversidade de habilidades e talentos presentes em nossa sociedade. A promoção da igualdade de oportunidades, a criação de ambientes educacionais inclusivos e o fomento ao desenvolvimento pleno de indivíduos com altas habilidades e superdotação são passos cruciais em direção a um mundo mais justo, criativo e inovador.

REFÊNCIAS

FREITAS, S. N; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University, v. 23 n. 30, mar. 2015. Disponível em: < https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389059>. Acesso em: 24 AGO. 2023.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

BORBA, R. S. T., LEHMANN, L. de M. e S. O Esconde-Esconde das Altas Habilidades na Educação Brasileira. IN: LIMA, Neuza Rejane Wille, DELOU, Cristina Maria Carvalho (org). Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Niterói, RJ: ABIDin, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: TDAH - DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo apresenta uma perspectiva atualizada sobre o Transtorno de Défi-i cit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora existam relatos clínicos há mais de um século, o transtorno ganhou notoriedade global a partir da década de 1980, com a nomenclatura oficial estabelecida pelo DSM-IV em 1994. Diante das recorrentes dúvidas sobre a condição que afeta os indivíduos que possuem o transtorno e quais os avanços que ocorreram em relação a garantir a qualidade de vida do indivíduo, este estudo busca elucidar sua trajetória histórica, a evolução do conceito e os avanços científicos que consolidaram o manejo atual. Por meio de um levantamento bibliográfico em bases científicas e obras de referência, a pesquisa responde a questões fundamentais: quais são os impactos e prejuízos causados na vida do indivíduo e quais são os principais avanços terapêuticos recentes. A metodologia de natureza qualitativa permitiu a formulação de hipóteses e a síntese de novos conhecimentos essenciais para a compreensão da funcionalidade e qualidade de vida das pessoas diagnosticadas. Em suma, o enfrentamento do TDAH exige um olhar que integre o rigor científico à sensibilidade social. Somente através da convergência entre diagnósticos precisos, intervenções adequadas e uma rede de apoio consciente, será possível abrandar os prejuízos do transtorno e promover uma sociedade verdadeiramente equitativa e acolhedora às neurodivergências.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno; TDAH; Desatenção; Hiperatividade; Impulsividade.

ABSTRACT
This article presents an updated perspective on Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Although clinical reports have existed for over a century, the disorder gained global notoriety starting in the 1980s, with its official nomenclature established by the DSM-IV in 1994. Given the recurring questions regarding the condition affecting individuals with this disorder and the advancements made to ensure their quality of life, this study seeks to elucidate its historical trajectory, the evolution of the concept, and the scientific breakthroughs that have consolidated current management. Through a bibliographic survey of scientific databases and reference works, the research addresses fundamental questions: the impacts and impairments caused in the individual's life and the main recent therapeutic advancements. The qualitative methodology allowed for the formulation of hypotheses and the synthesis of essential new knowledge to understand the functionality and quality of life of diagnosed individuals. In short, addressing ADHD requires a perspective that integrates scientific rigor with social sensitivity. Only through the convergence of accurate diagnoses, appropriate interventions, and a conscious support network will it be possible to mitigate the impairments of the disorder and promote a truly equitable society that is welcoming to neurodivergence.

KEYWORDS: Disorder; ADHD; Inattention; Hyperactivity; Impulsivity.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica de caráter crônico que se manifesta, primordialmente, através de níveis de desatenção, inquietude motora e impulsividade incompatíveis com a etapa de desenvolvimento do indivíduo. Embora a literatura médica registre relatos compatíveis com o transtorno há mais de um século — como as observações de George Still, em 1902, sobre o "defeito do controle moral" —, foi apenas a partir da década de 1980 que a condição ganhou a notoriedade global necessária para impulsionar avanços significativos no diagnóstico e tratamento. Conforme aponta Silva (2003), o entendimento sobre o funcionamento das "mentes inquietas" permitiu que a sociedade passasse a enxergar esses indivíduos não sob a ótica da indisciplina, mas sob a perspectiva de um funcionamento cerebral atípico. A evolução terminológica é um marco fundamental para a compreensão atual: o termo TDAH foi consolidado pela As-

sociação Americana de Psiquiatria (APA) em 1994, com a publicação do DSM-IV. Desde então, a ciência tem demonstrado que o transtorno não é exclusividade da infância. Como destaca Mattos (2001), muitos adultos continuam a apresentar sintomas que impactam severamente sua funcionalidade, exigindo estratégias de manejo que se estendam por todo o ciclo vital. Essa transição do conceito de um problema puramente infantil para um transtorno do neurodesenvolvimento crônico é um dos eixos centrais de discussão deste artigo. Do ponto de vista epidemiológico, dados da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) indicam que o transtorno atinge entre 5% e 8% da população mundial. Esse contingente representa milhões de pessoas que demandam políticas públicas, diagnósticos precisos e intervenções eficazes. Tais números indicam que o impacto do TDAH transcende a esfera individual, reverberando no rendimento escolar, na produtividade profissional e, especialmente, nas dinâmicas familiares. Domingos e Risso (2000) ressaltam que o suporte aos núcleos que cercam o indivíduo é tão vital quanto o tratamento clínico, uma vez que o ambiente pode atuar como fator de proteção ou agravante dos sintomas. Nesse contexto, surge a necessidade imperativa de uma conscientização coletiva fundamentada nas neurociências para a quebra de estigmas históricos. Garantir intervenções eficazes é, acima de tudo, assegurar o direito fundamental ao pleno desenvolvimento humano e à inclusão social. Assim, a sociedade deve transitar de uma posição de barreira muitas vezes pautada pelo preconceito para uma posição de agente facilitador, permitindo que as pessoas com TDAH alcancem seu potencial máximo. Diante disso, este artigo propõe-se a analisar a evolução histórica do transtorno e identificar os principais avanços terapêuticos que fundamentam a prática clínica contemporânea.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CLÍNICAS DO TDAH: UM OLHAR SOBRE O DIAGNÓSTICO E A EDUCAÇÃO

Os primeiros relatos sobre o transtorno surgiram há mais de um século, evoluindo de simples descrições comportamentais para um diagnóstico clínico estruturado. Registros históricos descrevem a falta de atenção como a incapacidade de processar informações completas e a facilidade em se distrair. Paralelamente, a inquietude e a curiosidade excessiva eram observadas como traços de hiperatividade. Recentemente, houve um aumento significativo no número de diagnósticos, tornando o TDAH foco de debates intensos, especialmente no âmbito educacional. Uma questão central é o suposto excesso de diagnósticos em crianças. No entanto, cabe refletir sobre como era a realidade desses indivíduos antes de o transtorno receber a devida importância científica. É crucial compreender que a hiperatividade isolada não define o quadro; o diagnóstico exige a avaliação de múltiplos fatores e a persistência dos sintomas em diferentes contextos (como escola e casa). Embora a ciência tenha avançado na tipificação dos sintomas, o impacto subjetivo na infância permanece profundo. Como aponta Silva (2003), a manifestação da inatenção e da impulsividade frequentemente isola a criança, que passa a carregar o estigma de 'ovelha negra' da família por não corresponder às expectativas de comportamento dos pares e parentes. Essa pressão se intensifica na segunda infância, quando a exigência por controle inibitório e concentração colide com a maturação biológica típica do transtorno. Nesse sentido, é fundamental compreender que o TDAH não é uma sentença estática, conforme defendem Coll et al. (2004), mas uma condição que se transforma ao longo do ciclo vital. Em termos epidemiológicos, o diagnóstico é mais frequente em meninos, com uma proporção de cerca de 2:1 em relação às meninas. Em adultos, no entanto, nota-se um aumento expressivo de diagnósticos em mulheres (crescimento de 123% em dez anos, segundo estudos internacionais). Historicamente, o critério de diagnóstico foi baseado na observação de meninos, onde a hiperatividade motora (correr, escalar, não parar quieto) é mais evidente. Nas meninas e mulheres, o TDAH costuma se manifestar mais pela desatenção e hiperatividade mental (pensamentos acelerados, devaneios, interrupções na fala). Como elas não costumam 'causar problemas' na sala de aula, acabam passando despercebidas por professores e pais. O aumento de 123% nos diagnósticos femininos ocorre porque

as demandas da vida adulta (gestão da casa, carreira, maternidade) tornam as estratégias de camuflagem insuficientes. Muitas mulheres só descobrem o próprio TDAH quando buscam ajuda para os filhos e percebem que os sintomas descritos pelo médico são exatamente o que elas sentem desde a infância. Muitas mulheres só descobrem o próprio TDAH quando buscam ajuda para os filhos e percebem que os sintomas descritos pelo médico são exatamente o que elas sentem desde a infância. Outros transtornos são diagnosticados nos indivíduos, pois cerca de 70% das crianças com TDAH apresentam pelo menos uma comorbidade (como ansiedade ou depressão), e 10% possuem três ou mais condições associadas. Ainda que não exista um único 'gene do TDAH', o transtorno possui um forte componente hereditário, com estimativas de herdabilidade entre 70% e 88%. Aproximadamente 30% das crianças diagnosticadas têm pelo menos um dos pais com o transtorno. No cenário educacional, a pergunta recorrente é: como lidar com alunos diagnosticados? A resposta é complexa, pois, embora o objetivo seja o desenvolvimento integral, os sintomas variam individualmente, exigindo atenção às especificidades de cada ser. Atualmente, o DSM-5 reconhece três apresentações do TDAH: Predominantemente Desatento, Predominantemente Hiperativo-Impulsivo e o tipo Combinado. No entanto, essa classificação clínica ganha contornos mais complexos quando transpomos o diagnóstico para a vida real. O desenvolvimento desse indivíduo é uma construção dinâmica que depende tanto da biologia quanto, e principalmente, da qualidade do suporte oferecido pelos ambientes familiar e escolar. O acesso a um diagnóstico assertivo e a tratamentos eficazes é essencial para minimizar os impactos da desatenção e da impulsividade ao longo da vida. Os sintomas manifestam-se de forma variável e oscilam em intensidade, o que pode gerar a falsa percepção de que não há solução. No entanto, a introdução de terapias e medicações adequadas melhora potencialmente a vida da pessoa com TDAH, transformando desafios em oportunidades de adaptação e sucesso. A compreensão clínica do TDAH evoluiu para além da tríade sintomatológica (inatenção, hiperatividade e impulsividade), alcançando o entendimento de que o transtorno é, em sua essência, um distúrbio das funções executivas. Como explica Barkley (2002), essas funções são as capacidades cognitivas necessárias para controlar e regular pensamentos, emoções e ações. No indivíduo com TDAH, observa-se uma desregulação na memória de trabalho, no planejamento e, crucialmente, na autorregulação do afeto. Isso significa que a criança ou o adulto não apenas 'se distrai', mas possui uma dificuldade biológica em priorizar estímulos e sustentar o esforço mental em tarefas que não oferecem gratificação imediata. Essa perspectiva neurobiológica ajuda a desmistificar a ideia de 'falta de vontade' ou 'preguiça'. O cérebro com TDAH opera sob uma dinâmica de busca por dopamina, o que explica por que esses indivíduos podem apresentar o hiperfoco em atividades de alto interesse, enquanto falham em tarefas cotidianas simples. Essa inconsistência é o que gera o maior desgaste nos ambientes familiar e escolar, pois é frequentemente interpretada como um comportamento manipulativo ou seletivo, quando, na verdade, reflete a flutuação dos níveis de neurotransmissores (FARAONE et al., 2021).

A INTERFACE ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS DIAGNÓSTICOS E PEDAGÓGICOS NO TDAH

É na vida escolar, contudo, que ocorre o momento de maior provação. O ambiente exige o uso pleno de funções que a criança ainda não domina, gerando um desconforto coletivo que afeta professores, colegas e a própria família. A transição da educação infantil para o ensino fundamental representa uma "ruptura brutal". Até os seis anos, o desejo de saber é mediado pela ludicidade e pela exploração do mundo através do brincar (Oliveira & Bossa, 2015). Ao iniciar a alfabetização, a criança é obrigada a permanecer sentada por horas, decodificando códigos e apropriando-se da linguagem escrita, uma tecnologia humana que não é inata. Como defende Emilia Ferreiro, a alfabetização é um processo construtivo e intelectual, e não uma mera decodificação mecânica. Para a criança com TDAH, esse processo é doloroso, pois exige exatamente o que ela tem maior dificuldade em oferecer: a atenção concentrada. Nesse cenário, os sintomas que

antes eram vistos apenas como "agitação" tornam-se barreiras de aprendizagem. Surge, então, a busca urgente por diagnósticos e auxílio de especialistas (psicólogos, neuropediatras e psicopedagogos). É nesse instante de crise escolar que se percebe que os sinais sempre estiveram lá: a inquietude exagerada, as quedas frequentes, a impulsividade nas falas e o desinteresse por atividades que exigiam esforço mental sustentado. Historicamente, o TDAH está intrinsecamente ligado ao ambiente escolar, o que levanta discussões críticas sobre o controle e a medicalização da infância frente às exigências de produtividade acadêmica (Schrag & Divoky, 1975; Werner, 2001). Este processo também é comum na busca por diagnóstico. Infelizmente nessa fase são frequentemente punidas, comprometendo ainda mais seu comportamento, pois os pais, cuidadores e professores, sentem-se desgastados pela necessidade de monitorar frequentemente a criança ou adolescente com TDAH; fator que pode acarretar discussões familiares, acusações, agressões e ressentimentos (Mattos, 2001).

Como podemos nos antecipar a esse processo? Precisaríamos nos atentar e principalmente levar em consideração os sintomas na primeira infância, onde é observado um comportamento desproporcional em comparação aos demais bebês e crianças. Dar visibilidade às questões trazidas pelos pais, responsáveis e educadores da primeira infância que são constantemente questionados como tensionar um diagnóstico, ou querer diagnosticar o que seria um comportamento normal da infância. Esse discurso precisaria mudar para que as hipóteses pudessem ser investigadas de forma profissional por especialistas que dariam o suporte desde a primeira infância. Esse bebê ou criança teria um acompanhamento especializado para otimizar seu processo educacional de maneira que seus prejuízos não ocorressem tanto na fase da escolarização que a entrada para o ensino fundamental. Não podemos deixar de enfatizar que é importante reformular essa transição que é brutal e desumana, onde a criança passa por mudanças drásticas sem que ocorra um cuidado com esse processo tão importante. Essa mudança é drástica, vai além do currículo, é um movimento que altera o próprio espaço geográfico, já que a escola muitas vezes passa a ser em um novo endereço. Junto com a mudança física, ocorre uma reestruturação rigorosa da rotina, na qual o tempo dedicado ao brincar é drasticamente reduzido para dar lugar a um novo condicionamento comportamental. Nesse novo cenário, institui-se a premissa de que o aprendizado só é possível através do silêncio, da quietude e de uma atenção sustentada de forma rígida. Para o aluno que possui TDAH, essa exigência torna-se uma fonte profunda de sofrimento, pois impõe barreiras justamente nas áreas onde suas dificuldades neurobiológicas são mais acentuadas.

Historicamente o campo de estudo da dificuldade de aprendizagem, ocupou-se em explicar: a) "hiperatividade" isto é, as alterações de conduta que se caracterizam quando as pessoas apresentam altas taxas de atividade motoras a de déficit de atenção sustentada e b) os transtornos na integração, na especialização e na lateralização hemisférica que dão lugar a problema perceptivo- visuais envolvidos na dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (Coll, Marchesi, Palacios & colaboradores 2004).

As crianças passam por vários momentos de transição e mudanças de olhar para o mundo como descreve os quatro estágio pré-operacional dos 2 aos 7 anos: Neste estágio, as crianças já desenvolvem a função simbólica, que lhe permite substituir um objeto ou acontecimento por uma representação dele. Assim podemos encontrar o surgimento da linguagem verbal, do desenho, da imitação, da dramatização etc, (Piaget, 2007 apud Piletti, Rossato 2015). Entendemos que a cada mudança de olhar para o mundo ocorre mudanças significativas na estrutura cerebral, nessa visão é entendível que as angústias e sofrimento aumentam em relação a leitura de mudo de cada ser, principalmente o que possui transtorno como o TDAH.

A iteração entre as características específicas dos alunos e do ambiente (sobretudo as que se referem à família e a determinados aspectos das escolas) não apenas influi na importância e na duração das dificuldades da aprendizagem, mas inclusive pode incidir sobre o próprio fato da aparição das dificuldades de aprendizagem (Coll, Marchesi, Palacios & colaboradores. 2004) pg 59

Ou seja, a instituição escolar e familiar irá sentir as questões de dificuldade de aprendizagem e terão que se adaptar e ressignificar os ambientes para que se diminuam os estímulos excessivos e observem a capacidade individual do educando para otimizar o seu processo de aprendizagem. A colaboração entre as instituições familiar e educacional é o que poderá ajudar a determinar o sucesso do período escolar e as aquisições das aprendizagens.

A família e a escola educam a criança compartilhando o interesse de fazer-lhe o bem e de ajudá-la ao máximo, mas para uns trata-se de um filho e para outros de um aluno, isso supõe que suas perspectivas, suas expectativas e seus interesses sejam diferentes. Uma verdadeira colaboração em nível de igualdade passa pelo respeito mútuo e supõe um certo nível de confiança (Coll, Marchesi, Palacios & colaboradores 2004) pg 343

Além das questões elencadas também tem os problemas emocionais e comportamentais de crianças e adolescentes. Neste contexto podemos observar como as questões do indivíduo com TDAH são conflituosas e dificultosas no processo da sua educação, levando os pais, educadores, Estado, e áreas afim se preocupar com os tópicos ligados aos problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes. Essas situações diferem em diferentes momentos de suas vidas onde o indivíduo pode apresentar hiperatividade na primeira infância e ser mais desatento na adolescência, ou seja, precisam se adequar aos sintomas do transtorno no processo de desenvolvimento do ser. Portanto, é super importante assumir-se a postura de que a produção da criança é resultado da inter-relação de toda essa rede que constitui o contexto de sua vida (Macedo, Rosa Maria, 2015). Dessa forma, compreender o TDAH exige deslocar o olhar do sintoma isolado para a qualidade das relações, reafirmando que o florescimento do aluno depende do compromisso ético e colaborativo entre família, escola e profissionais da saúde frente às especificidades de cada sujeito.

INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS E A MEDICALIZAÇÃO: ENTRE O SUPORTE CLÍNICO E OS DESAFIOS SOCIAIS

Quanto à etiologia, as discussões cercam causas hereditárias e fatores gestacionais (como o uso de substâncias pelos progenitores). Embora o diagnóstico possa ocorrer em qualquer idade, é necessário que os sintomas tenham se manifestado na infância, tendendo a perdurar na vida adulta. O tratamento, que pode incluir o uso de medicamentos para mitigar prejuízos funcionais, deve ser aliado a estratégias pedagógicas e terapêuticas. Quando olhamos para as questões da medicina em todos os seus âmbitos, observamos que profissionais da área da saúde precisam conferir a devida importância aos relatos da família e às observações dos educadores é indispensável que essas percepções sejam ouvidas e investigadas. Como afirma Benczik (2000), o diagnóstico do TDAH deve ser pautado em uma avaliação abrangente, pois a compreensão dos sintomas em diferentes contextos é o que garante a precisão clínica. Afinal, é por meio dessa escuta e de uma anamnese criteriosa que se fundamenta a hipótese diagnóstica, evitando que sinais importantes sejam negligenciados ou confundidos com outras condições. Considerando que os sintomas se desdobram em quadros específicos variando entre gêneros e fases da vida, a complexidade do acompanhamento se acentua. Ao descrever a trajetória de um indivíduo com TDAH, as referências patológicas são buscadas na psiquiatria, neurologia, psicologia infantil e psicopedagogia. Essa relação intrínseca entre o diagnóstico e o universo escolar é amplamente documentada, visto que as terapias e medicamentos visam justamente minimizar as manifestações que mais impactam o aprendizado e a convivência social. A relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é sustentada pela própria descrição do transtorno, cujas evidências científicas e o aumento de publicações na área consolidam sua relevância nos índices de pesquisa mundial (SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS, 2009). Diante desse cenário, pensar em maneiras que possam ajudar a minimizar os sintomas tornou-se uma tarefa prioritária para os profissionais da saúde. Dessa forma, as terapias multidisciplinares atuam no desenvolvimento de estratégias comportamentais, enquanto os medicamentos desempenham o papel de diminuir as principais manifestações neurológicas, como a impulsividade e a desatenção. No

Brasil, o fármaco mais utilizado é o metilfenidato (Ritalina). Embora não haja um consenso absoluto sobre todos os seus efeitos a longo prazo, ele é prescrito por não apresentar potencial de dependência quando utilizado corretamente e por possuir uma duração de ação de algumas horas (Northey et al., 2003). Estudos indicam que este medicamento reduz ou elimina os principais sintomas em cerca de 70% dos casos. Quando o metilfenidato não produz os resultados esperados, os especialistas podem recorrer a opções secundárias, como antidepressivos (imipramina, nortriptilina, bupropiona, entre outros), embora estes não sejam indicados rotineiramente por carecerem de evidências robustas para este fim específico (Mattos, 2001; Silva, 2003; Klein & Abikoff, 1997 apud Miyazaki; Desiderio, 2010). Essa prática levanta discussões importantes sobre o uso de substâncias que, em alguns casos, não possuem comprovação de eficiência especifica para o transtorno, mas que são receitadas como alternativa. Frequentemente, os pais apresentam objeções à medicação, e os médicos sugerem um período de teste de dois meses, dado que os efeitos costumam ser observados precocemente. Paralelamente, há pesquisadores que criticam a influência dos interesses econômicos da indústria farmacêutica na constituição do diagnóstico e no estímulo ao comércio de drogas estimulantes. Para muitas famílias, contudo, o tratamento medicamentoso representa um investimento de esperança para colaborar com o desenvolvimento do filho e melhorar seu desempenho cognitivo e emocional no âmbito escolar. O impacto de um transtorno neurobiológico como o TDAH transcende o indivíduo, reverberando em toda a estrutura social. Garante-se o direito fundamental ao desenvolvimento humano quando se assegura o acesso a meios de suporte integrados. Nesse cenário, o entendimento das neurociências e a quebra de estigmas tornam-se ferramentas essenciais para que a sociedade deixe de ser uma barreira e passe a ser um agente facilitador. Em suma, o enfrentamento do TDAH exige um olhar que integre o rigor científico à sensibilidade social, promovendo uma rede de apoio consciente e acolhedora às neurodivergências para que a sociedade deixe de ser uma barreira e passe a ser um agente facilitador do potencial desses indivíduos. Portanto, que o manejo do TDAH exige uma superação do olhar meramente clínico para alcançar uma perspectiva biopsicossocial. Embora o suporte farmacológico e as evidências genéticas sejam fundamentais para a compreensão do transtorno, é na qualidade das relações e na adaptação dos ambientes, sobretudo o escolar, que reside a verdadeira chave para o desenvolvimento desses sujeitos. Ao validar a voz da família e ao ressignificar as práticas pedagógicas, a sociedade deixa de apenas diagnosticar um transtorno e passa a acolher um indivíduo em sua totalidade, garantindo que suas particularidades neurobiológicas não sejam barreiras, mas características respeitadas em uma trajetória de aprendizado e inclusão plena. Embora o tratamento medicamentoso seja um dos pilares mais visíveis na abordagem do TDAH, a literatura científica contemporânea é unânime ao afirmar que a intervenção mais eficaz é a multimodal. Isso significa que o uso do fármaco não deve ocorrer de forma isolada, mas sim integrado a uma rede que inclua a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), o treinamento de pais e a adaptação psicopedagógica (BARKLEY, 2002). A TCC, por exemplo, oferece ferramentas práticas para que o indivíduo aprenda a gerenciar o tempo, organizar tarefas e lidar com a frustração, competências que a medicação, por si só, não ensina, mas que ela viabiliza ao reduzir o 'ruído' neurobiológico. No contexto brasileiro, a discussão sobre a medicalização da educação é particularmente sensível. Críticos como Signor, Berberian e Santana (2017) alertam para o perigo de se reduzir dificuldades de aprendizagem a problemas puramente orgânicos, ignorando falhas no sistema de ensino ou na formação docente. Para evitar o reducionismo, a escola precisa atuar não apenas como o lugar onde os sintomas 'aparecem', mas como o laboratório onde as adaptações ocorrem. Intervenções de baixo custo e alto impacto, como permitir que o aluno faça provas em locais silenciosos, fragmentar instruções longas em passos sucessivos e utilizar reforços positivos imediatos, alteram a experiência de fracasso recorrente que marca a vida escolar de muitos alunos com TDAH. Além disso, é fundamental abordar o impacto do transtorno no ciclo de vida adulto, muitas vezes negligenciado em prol do

foco infantil. A persistência dos sintomas na maturidade exige que as estratégias terapêuticas foquem no 'autogerenciamento'. No ambiente de trabalho e nas relações interpessoais, a impulsividade e a desatenção podem ser interpretadas como falta de caráter ou desinteresse, o que reforça a necessidade de diagnósticos assertivos que permitam ao adulto compreender sua dinâmica cerebral. Portanto, a quebra de estigma não beneficia apenas a criança em alfabetização, mas o cidadão que busca ocupar seu espaço na sociedade de forma plena. A transição de uma visão centrada no 'déficit' para uma visão centrada na 'funcionalidade' permite que o tratamento seja visto como um facilitador do potencial. Quando a família compreende o transtorno e a escola flexibiliza suas métricas de produtividade, o tratamento clínico deixa de ser um mecanismo de controle para se tornar uma ponte para a autonomia. Esse suporte integrado é o que previne o desenvolvimento de comorbidades secundárias, como o transtorno de oposição desafiante ou quadros depressivos graves, garantindo que o indivíduo possa florescer apesar das suas vulnerabilidades neurobiológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões elencadas neste artigo demonstram que, embora o conhecimento sobre o TDAH tenha avançado, ainda é imperativo desenvolver estratégias que auxiliem as instituições escolar e familiar no manejo dos desafios impostos pelo transtorno. Observou-se que, na primeira infância, as demandas e hipóteses levantadas por pais e educadores são frequentemente subestimadas, postergando investigações necessárias. Esse silenciamento culmina em uma transição traumática para a fase de alfabetização, período em que as dificuldades se tornam barreiras de aprendizagem explícitas e o suporte especializado revela-se, muitas vezes, tardio. A análise histórica aqui apresentada revela que a narrativa oficial do TDAH tem servido como um potente instrumento de legitimação do discurso neurobiológico. Se, por um lado, essa trajetória oferece dados valiosos sobre o controle da vontade e do comportamento, por outro, ela tende a unificar o processo sob uma face biológica reducionista. Tal abordagem muitas vezes omite as dimensões morais e políticas que permeiam o diagnóstico, suprimindo vozes e saberes que contribuíram para a compreensão das patologias da atenção, mas que foram marginalizados pela ciência purista. Conclui-se, portanto, que o enfrentamento do TDAH não pode ser restrito ao campo biológico. É necessária uma rede de apoio consciente que integre o suporte clínico ao acolhimento social e pedagógico. Felizmente, o amadurecimento das pesquisas tem possibilitado estratégias mais assertivas que, quando aplicadas de forma ética e multidisciplinar, promovem bem-estar e uma qualidade de vida significativamente superior para crianças, adolescentes e adultos, permitindo-lhes superar estigmas e alcançar seu pleno desenvolvimento. A necessidade de se antecipar aos prejuízos do TDAH passa, obrigatoriamente, por uma revisão das práticas na Primeira Infância. Não se trata de rotular precocemente, mas de oferecer suporte a comportamentos que já dão sinais de desproporcionalidade em relação aos pares. A escuta qualificada de pais e educadores nesse estágio inicial é a chave para uma intervenção que pode minimizar a "ruptura brutal" descrita ao longo deste trabalho. Conforme evidenciado, a transição para o Ensino Fundamental exige da criança habilidades de autorregulação e controle inibitório que ainda estão em desenvolvimento, e que no indivíduo com TDAH, sofrem um atraso neurológico significativo. Nesse sentido, a escola deve transitar de um modelo de "exigência de quietude" para um modelo de "flexibilização pedagógica". Estratégias como a segmentação de tarefas, o uso de reforços positivos e a adaptação do ambiente físico para reduzir estímulos distratores não são apenas concessões, mas direitos fundamentais que asseguram a inclusão. A formação continuada de professores emerge, então, como um pilar indispensável; sem o conhecimento técnico sobre o funcionamento cerebral atípico, o docente corre o risco de perpetuar ciclos de punição que apenas agravam o quadro emocional do aluno. Por outro lado, a crítica à medicalização isolada convoca a sociedade a refletir sobre a "cura" que se busca: estamos tentando melhorar a qualidade de vida do sujeito ou apenas silenciar comportamentos que incomodam a estrutura produtiva acadêmica? O tratamento

medicamentoso, embora eficaz em cerca de 70% dos casos, não deve ser visto como uma solução mágica, mas como parte de um tratamento multimodal que inclui psicoterapia, orientação familiar e adaptação escolar. Finalmente, este estudo reafirma que o TDAH é uma condição dinâmica e heterogênea. O sucesso do indivíduo ao longo da vida depende da força da rede de suporte construída ao seu redor. Somente ao integrar o rigor das neurociências com a sensibilidade das humanidades, será possível construir um futuro onde o diagnóstico não seja uma sentença de isolamento, mas o passaporte para um suporte adequado que respeite a dignidade e a singularidade de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. A criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: guia prático para pais e profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. CALIMAN, L. V. O TDAH entre a função e a ficção. Psicologia: Ciência e Profissão, [s. l.], v. 28, n. 4, p. 820-835, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq. Acesso em: 25 maio 2024.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONNOR, D. F. Preschool Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A review of prevalence, diagnosis, neurobiology and stimulant treatment. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, [s. l.], v. 23, p. S1-S9, 2002.

DOMINGOS, N. A. M.; RISSO, K. R. O transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade infantil. In: SILVARES, E. F. M. (org.). Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil. Campinas: Papirus, 2000. p. 63-83.

EPIC RESEARCH. ADHD Diagnosis Rates on the Rise: 123% increase in women. [S. l.], 2023. Disponível em: https://epicresearch.org. Acesso em: 29 abr. 2026.

FARAONE, Stephen V. et al. The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, [S. l.], v. 128, p. 789-818, set. 2021.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACEDO, Rosa Maria (org.). TDAH e as redes de suporte. São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

MIYAZAKI, M. C. O. S.; DESIDERIO, R. C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: uso de medicamentos e de terapia comportamental. Revista Brasileira de Terapia Cognitiva, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 119-140, dez. 2010.

NORTHEY, S. et al. Treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Pediatric Health Care, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 41-44, 2003.

OLIVEIRA, G. C.; BOSSA, N. A. Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos. Petrópolis: Vozes, 2015.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange; ROSSATO, Geovanio. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHRAG, Peter; DIVOKY, Diane. The Myth of the Hyperactive Child: and other means of child control. New York: Pantheon Books, 1975.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. World Report 2009: Global Ranking. [S. l.], 2009. Disponível em: scimagoir.com. Acesso em: 29 abr. 2026.

SIGNOR, R.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: im-

plicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Psicologia Escolar e Educacional, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 553-563, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/G4mGnPctSwHkLZgMn8hZs7b/. Acesso em: 25 maio 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

WERNER, Jairo. Saúde e educação, um encontro necessário. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSILENE DE JESUS GARCIA

RESUMO
O brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil e tem sido amplamente discutido nas pesquisas contemporâneas sobre educação e infância. No entanto, ainda é comum que a brincadeira seja vista apenas como uma atividade recreativa, desvinculada do processo de aprendizagem. Este estudo busca refletir sobre o brincar a partir de uma perspectiva atual, compreendendo-o como uma experiência significativa de construção de conhecimento, interação social e expressão cultural da infância. O objetivo é discutir novas formas de compreender o brincar na educação infantil, destacando metodologias que dialogam com as necessidades das crianças na sociedade contemporânea. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica com base em autores que investigam infância, educação e práticas pedagógicas inovadoras. Os resultados indicam que o brincar favorece o desenvolvimento integral da criança, estimulando criatividade, autonomia, pensamento crítico e interação social. Além disso, evidenciam que práticas pedagógicas baseadas em projetos, exploração de ambientes e experiências lúdicas ampliam as possibilidades de aprendizagem na educação infantil. Conclui-se que reconhecer o brincar como linguagem própria da infância contribui para a construção de práticas educativas mais significativas e alinhadas às demandas da infância contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Infância; Aprendizagem; Metodologias ativas.

ABSTRACT
Play occupies a central place in child development and has been widely discussed in contemporary research on education and childhood. However, it is still common for play to be seen only as a recreational activity, disconnected from the learning process. This study seeks to reflect on play from a current perspective, understanding it as a significant experience of knowledge construction, social interaction, and cultural expression in childhood. The objective is to discuss new ways of understanding play in early childhood education, highlighting methodologies that address the needs of children in contemporary society. The research was developed through a literature review based on authors who investigate childhood, education, and innovative pedagogical practices. The results indicate that play favors the integral development of the child, stimulating creativity, autonomy, critical thinking, and social interaction. Furthermore, they show that pedagogical practices based on projects, exploration of environments, and playful experiences broaden the possibilities of learning in early childhood education. It is concluded that recognizing play as a language proper to childhood contributes to the construction of more meaningful educational practices aligned with the demands of contemporary childhood.

KEYWORDS: Play; Childhood; Learning; Active methodologies.

INTRODUÇÃO

A infância é marcada por descobertas, curiosidades e pela necessidade constante de explorar o mundo. Nesse processo, o brincar surge como uma das principais formas de expressão da criança. Por meio da brincadeira, ela experimenta situações, cria histórias, imita comportamentos e constrói diferentes formas de compreender a realidade que a cerca. Apesar dessa importância, por muito tempo o brincar foi tratado nas instituições escolares apenas como um momento secundário, muitas vezes associado ao intervalo entre atividades consideradas mais importantes. Essa visão tradicionalista desconsidera que, para a criança, brincar é uma maneira natural de aprender e se relacionar com o mundo.

Nos estudos contemporâneos sobre infância e educação, o brincar passa a ser compreendido como uma prática cultural e social que contribui significativamente para o desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais que são fundamentais para sua formação. Além disso, a infância atual apresenta características diferentes das gerações

anteriores. As crianças convivem com tecnologias digitais, múltiplas linguagens e diversas formas de interação social. Diante desse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, buscando metodologias que dialoguem com as experiências e necessidades das crianças da sociedade contemporânea. Assim, este estudo tem como objetivo refletir sobre o brincar na infância contemporânea, destacando sua importância para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Busca-se também discutir metodologias educacionais que valorizem o brincar como parte essencial do processo de aprendizagem.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Brincar é uma das formas mais genuínas de expressão da criança. Diferente do adulto, que muitas vezes organiza suas ações a partir de objetivos previamente definidos, a criança se relaciona com o mundo de forma exploratória. O brincar surge justamente nesse movimento de descoberta, no qual experimentar, imaginar e criar fazem parte do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a brincadeira não deve ser compreendida apenas como uma atividade espontânea ou recreativa, mas como uma experiência significativa para o desenvolvimento infantil. De acordo com Kishimoto (2020), o brincar permite que a criança explore o ambiente, desenvolva a imaginação e construa conhecimentos de forma ativa e participativa.

Ao brincar, a criança constrói significados sobre o que observa e vivencia no cotidiano. Uma simples brincadeira de "casinha", por exemplo, pode representar a forma como ela percebe as relações familiares e sociais. Da mesma maneira, jogos de faz-de-conta permitem que a criança experimente diferentes papéis e desenvolva habilidades importantes para a convivência em grupo. Segundo Brougère (2019), a brincadeira está diretamente relacionada à cultura, pois por meio dela a criança interpreta e recria experiências sociais presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, o autor afirma que "a brincadeira é uma atividade cultural que permite à criança apropriar-se da realidade e transformá-la por meio da imaginação" (BROUGÈRE, 2019, p. 33).

Nesse sentido, o brincar pode ser compreendido como uma linguagem própria da infância. Assim como os adultos utilizam a escrita ou a fala para comunicar ideias e sentimentos, as crianças utilizam a brincadeira para expressar suas percepções, emoções e interpretações do mundo. Para Malaguzzi (2021), a criança possui múltiplas formas de expressão e comunicação, sendo o brincar uma dessas linguagens fundamentais. O autor destaca que "a criança tem cem linguagens, cem maneiras de pensar, de se expressar e de compreender o mundo" (MALAGUZZI, 2021, p. 21). Essa perspectiva reforça a ideia de que a brincadeira constitui um meio legítimo de aprendizagem e de expressão infantil.

Outro aspecto relevante é que o brincar possibilita a construção da autonomia. Quando as crianças têm liberdade para criar suas próprias brincadeiras, elas aprendem a tomar decisões, resolver conflitos e negociar regras com os colegas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade e da cooperação. Nesse sentido, Moyles (2020) afirma que o brincar favorece o desenvolvimento da independência e da capacidade de interação social, pois durante as brincadeiras as crianças aprendem a lidar com desafios e a construir soluções coletivas. Para a autora, "o brincar representa uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança organize suas experiências e compreenda o mundo ao seu redor" (MOYLES, 2020, p. 18).

Dessa forma, compreender o brincar como linguagem significa reconhecer que a criança aprende por meio da interação com o ambiente, com os objetos e com outras pessoas. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o papel da brincadeira no contexto educacional. Conforme destaca Corsaro (2018), as crianças constroem suas próprias culturas por meio das interações sociais estabelecidas nas brincadeiras, criando significados e compartilhando experiências com seus pares. Assim, o brincar não apenas contribui para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de relações sociais e culturais

na infância.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Diversos estudos na área da educação e da psicologia têm demonstrado que o brincar exerce influência direta no desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança mobiliza diferentes capacidades cognitivas e emocionais, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (2007) afirma que a brincadeira possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois cria condições para que ela avance em suas capacidades cognitivas e sociais. Para o autor, "na brincadeira a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual, como se fosse maior do que realmente é" (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Dessa forma, o brincar contribui para ampliar as experiências e os processos de aprendizagem infantil.

Pesquisas recentes indicam que atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da resolução de problemas. Em contextos educativos que valorizam o brincar, observa-se um aumento significativo em habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças, além de melhorias na comunicação e na cooperação entre os participantes. De acordo com Kishimoto (2020), o brincar constitui uma importante estratégia pedagógica, pois favorece a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. Segundo a autora, "o jogo e a brincadeira permitem à criança desenvolver habilidades cognitivas e sociais enquanto participa ativamente do processo de aprendizagem" (KISHIMOTO, 2020, p. 41).

O brincar também favorece o desenvolvimento motor, pois envolve movimentos corporais, coordenação e exploração do espaço. Brincadeiras como correr, pular, equilibrar-se ou manipular objetos contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras e da percepção corporal. Nesse sentido, Moyles (2020) destaca que as experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento físico da criança, pois estimulam a coordenação motora e a consciência corporal.

Para a autora, "o brincar oferece oportunidades para que a criança explore o próprio corpo e desenvolva habilidades motoras essenciais para seu crescimento" (MOYLES, 2020, p. 27).

Além disso, a brincadeira permite que a criança experimente diferentes papéis sociais. Ao brincar de "professor", "médico" ou "família", por exemplo, a criança simula situações da vida cotidiana e constrói compreensões sobre as relações sociais. Esse processo contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão do outro. Corsaro (2018), ao estudar as culturas infantis, afirma que as brincadeiras constituem espaços de interação social em que as crianças constroem significados coletivos e aprendem a se relacionar com seus pares. Para o autor, as crianças não apenas reproduzem comportamentos observados nos adultos, mas também criam novas formas de interação social por meio da brincadeira.

Outro aspecto relevante é que o brincar possibilita à criança lidar com emoções e conflitos. Durante a brincadeira, ela pode expressar sentimentos de alegria, medo, frustração ou curiosidade, aprendendo gradualmente a compreender e regular suas emoções. Segundo Singer e Singer (2019), as atividades lúdicas desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional, pois permitem que a criança represente simbolicamente experiências vividas em seu cotidiano. Nesse sentido, os autores afirmam que "a brincadeira imaginativa oferece à criança um espaço seguro para explorar emoções e compreender situações complexas da vida social" (SINGER; SINGER, 2019, p. 45).

O BRINCAR NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

As transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas também influenciaram as formas de brincar das crianças. Hoje, a infância está inserida em um contexto marcado pela presença de dispositivos digitais, redes de comunicação e novas formas de interação social.

Esse cenário tem gerado debates entre educadores e pesquisadores sobre os impactos dessas mudanças na experiência da infância. Alguns estudos apontam que o excesso de atividades estruturadas e o tempo prolongado diante de telas po-

dem reduzir as oportunidades de brincadeiras livres e espontâneas.
Por outro lado, também é possível reconhecer que as tecnologias fazem parte da realidade das crianças e podem ser utilizadas de maneira criativa no processo educativo. Jogos digitais interativos, aplicativos educativos e recursos multimídia podem ampliar as possibilidades de aprendizagem quando utilizados de forma equilibrada e mediada pelo educador.
Assim, o desafio não está em excluir as tecnologias do universo infantil, mas em integrá-las de forma consciente às experiências de aprendizagem. O brincar, nesse contexto, continua sendo essencial, pois permite que a criança desenvolva imaginação, criatividade e pensamento crítico, habilidades cada vez mais necessárias na sociedade contemporânea.

METODOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS QUE VALORIZAM O BRINCAR

Nas últimas décadas, diversas propostas pedagógicas têm buscado fortalecer o papel do brincar na educação infantil, reconhecendo-o como elemento central no processo de aprendizagem. Essas abordagens partem da ideia de que a criança aprende de maneira mais significativa quando participa ativamente da construção do conhecimento, explorando o ambiente, interagindo com outras crianças e experimentando diferentes formas de expressão. Nesse sentido, as práticas educativas contemporâneas procuram superar modelos tradicionais de ensino baseados apenas na transmissão de conteúdos, valorizando experiências que integrem ludicidade, investigação e criatividade.

De acordo com Kishimoto (2020), o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. A autora destaca que o jogo e a brincadeira possibilitam a construção do conhecimento de forma dinâmica e significativa, pois permitem que a criança explore o mundo ao seu redor e atribua sentido às suas experiências. Nesse contexto, Kishimoto afirma que "a brincadeira, quando inserida no contexto educativo, transforma-se em uma estratégia importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil" (KISHIMOTO, 2020, p. 45).

Entre as metodologias que valorizam o brincar, destacam-se as práticas pedagógicas baseadas em projetos. Nessa abordagem, as crianças são incentivadas a investigar temas de seu interesse por meio de atividades exploratórias, experimentações e brincadeiras. O aprendizado ocorre de forma colaborativa, permitindo que as crianças formulem hipóteses, façam perguntas e busquem respostas a partir de suas próprias experiências. Para Hernández e Ventura (2017), o trabalho por projetos favorece a construção de conhecimentos significativos, pois parte das curiosidades e questionamentos das crianças, estimulando sua participação ativa no processo educativo.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel fundamental como mediador da aprendizagem, criando situações que estimulem a curiosidade e o pensamento investigativo. Em vez de apenas transmitir informações, o educador passa a incentivar o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor responsável por mediar as experiências que possibilitam o avanço do desenvolvimento infantil. Para o autor, "aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda será capaz de realizar sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Outra proposta importante refere-se à organização de ambientes educativos que favoreçam a exploração, a criatividade e a autonomia das crianças. Espaços planejados com materiais diversos, (como blocos de construção, elementos da natureza, tecidos, argila e objetos recicláveis) ampliam as possibilidades de experimentação e expressão infantil. Esses ambientes permitem que as crianças explorem diferentes linguagens e desenvolvam sua imaginação por meio da brincadeira.

Essa perspectiva está presente em abordagens pedagógicas contemporâneas, como a proposta educativa desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia, na Itália. Para Malaguzzi (2021), o ambiente educativo deve ser compreendido como um elemento fundamental no processo de

aprendizagem, pois influencia diretamente as experiências das crianças. O autor afirma que "o ambiente é o terceiro educador", pois organiza possibilidades de interação, descoberta e criação no cotidiano escolar (MALAGUZZI, 2021, p. 67).

Além disso, a organização de ambientes ricos em estímulos contribui para o desenvolvimento da autonomia infantil. Quando as crianças têm acesso a diferentes materiais e espaços de exploração, elas podem experimentar, criar hipóteses e desenvolver soluções para os desafios que surgem durante as brincadeiras. De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), ambientes educativos que valorizam a participação ativa das crianças favorecem a construção de aprendizagens mais significativas, pois respeitam o ritmo e os interesses próprios da infância.

Outro aspecto importante dessas metodologias é o reconhecimento do brincar como estratégia pedagógica capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento. Por meio das brincadeiras, é possível trabalhar aspectos relacionados à linguagem, à matemática, às ciências e às artes de forma interdisciplinar. Nesse sentido, Moyles (2020) destaca que o brincar oferece oportunidades para que a criança desenvolva múltiplas habilidades simultaneamente, estimulando tanto o pensamento quanto a imaginação. Para a autora, "o brincar constitui uma das formas mais eficazes de aprendizagem na infância, pois envolve emoção, criatividade e interação social" (MOYLES, 2020, p. 32).

Além disso, documentos educacionais contemporâneos também reconhecem a importância do brincar no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o brincar é um dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil, devendo ser garantido como parte fundamental das experiências pedagógicas. Segundo o documento, as práticas educativas devem promover situações em que as crianças possam brincar, explorar, participar e expressar-se de diferentes maneiras (BRASIL, 2018).
Dessa forma, as metodologias contemporâneas que valorizam o brincar reconhecem que a aprendizagem na infância ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao proporcionar experiências lúdicas e investigativas, a escola contribui para o desenvolvimento de crianças mais autônomas, criativas e participativas. Assim, o brincar deixa de ser visto apenas como um momento de recreação e passa a ser compreendido como um elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

Na educação infantil, o professor desempenha um papel fundamental na valorização do brincar como elemento essencial do processo educativo. Mais do que organizar atividades ou propor jogos, cabe ao educador observar atentamente as brincadeiras das crianças, compreender seus interesses e criar situações que ampliem suas experiências de aprendizagem. A observação sensível permite ao professor identificar as curiosidades, os desafios e as formas de interação presentes nas brincadeiras, possibilitando que essas experiências sejam incorporadas ao planejamento pedagógico. Nesse sentido, Kishimoto (2020) afirma que o brincar, quando reconhecido como parte do processo educativo, contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois favorece a construção do conhecimento de maneira significativa e participativa.
Além disso, o educador precisa compreender que a brincadeira constitui uma forma legítima de aprendizagem na infância. Ao brincar, a criança explora o ambiente, experimenta possibilidades e constrói interpretações sobre o mundo que a cerca. Segundo Vygotsky (2007), a interação entre a criança e o meio social desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, "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. 115). Assim, a atuação do professor como mediador torna-se essencial para ampliar as experiências de aprendizagem presentes nas brincadeiras.

Nesse contexto, a mediação pedagógica não significa interferir constantemente

nas brincadeiras, mas oferecer condições para que elas se desenvolvam de forma rica e significativa. Isso envolve a organização de espaços adequados, a oferta de materiais variados e a escuta atenta das crianças. Ambientes que estimulam a exploração e a criatividade possibilitam que as crianças experimentem diferentes formas de brincar, desenvolvendo sua imaginação e autonomia. De acordo com Malaguzzi (2021), o ambiente educativo exerce grande influência no processo de aprendizagem infantil, pois pode ampliar ou limitar as possibilidades de interação e descoberta. Para o autor, "o espaço educacional deve ser pensado como um ambiente que provoca curiosidade, investigação e criatividade nas crianças" (MALAGUZZI, 2021, p. 69).

Outro aspecto importante da mediação docente refere-se à escuta sensível das crianças. Ao observar as brincadeiras e dialogar com os alunos, o professor pode compreender melhor suas necessidades, interesses e formas de pensar. Essa escuta permite que o educador valorize a participação infantil e promova experiências de aprendizagem mais significativas. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2018) destaca que o professor da educação infantil deve assumir uma postura investigativa, buscando compreender as experiências vividas pelas crianças durante as brincadeiras e utilizando essas observações como base para o planejamento pedagógico.

Quando o educador reconhece o brincar como parte essencial da aprendizagem, a prática pedagógica torna-se mais sensível às necessidades da infância. Em vez de priorizar apenas a transmissão de conteúdos, o professor passa a valorizar experiências que integrem ludicidade, interação e criatividade. Moyles (2020) destaca que o brincar representa uma das formas mais eficazes de aprendizagem na infância, pois envolve emoção, imaginação e participação ativa das crianças. Para a autora, "quando o brincar é valorizado no ambiente educativo, as crianças desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais de maneira mais significativa" (MOYLES, 2020, p. 35).

Além disso, o reconhecimento do brincar como direito da criança também está presente em documentos educacionais contemporâneos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o brincar constitui um dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil, devendo ser garantido como parte fundamental das experiências pedagógicas. O documento destaca que as práticas educativas devem promover situações em que as crianças possam explorar, interagir, brincar e expressar-se de diferentes maneiras (BRASIL, 2018). Dessa forma, o papel do educador na mediação do brincar envolve a criação de ambientes educativos acolhedores, a valorização das experiências infantis e a promoção de interações significativas. Ao reconhecer a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, o professor contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e alinhadas às necessidades das crianças. Assim, o brincar deixa de ser visto apenas como um momento de recreação e passa a ser compreendido como um elemento essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre o papel do brincar na infância contemporânea, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas na educação infantil. A partir da análise de diferentes contribuições teóricas, foi possível compreender que o brincar não deve ser entendido apenas como um momento de recreação, mas como uma experiência fundamental de aprendizagem, expressão e interação social.

Ao longo do estudo, observou-se que o brincar constitui uma das principais formas pelas quais as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Como destacam Kishimoto (2020) e Moyles (2020), as experiências lúdicas permitem que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Nesse sentido, o brincar se apresenta como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças expressam suas percepções e

interpretações da realidade.
Outro aspecto relevante discutido neste trabalho refere-se à relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Conforme apontam Vygotsky (2007) e Singer e Singer (2019), a brincadeira cria um espaço simbólico no qual a criança pode experimentar diferentes papéis sociais, elaborar experiências vividas e desenvolver novas formas de pensamento. Ao brincar, a criança amplia suas possibilidades de interação com o meio e constrói significados que contribuem para sua formação cognitiva e emocional.
Além disso, a análise das metodologias pedagógicas contemporâneas evidenciou que diversas propostas educativas têm buscado valorizar o brincar como parte central do processo de aprendizagem. Práticas pedagógicas baseadas em projetos, ambientes de exploração e experiências investigativas demonstram que a ludicidade pode favorecer aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Nesse contexto, autores como Malaguzzi (2021) e Oliveira-Formosinho (2018) destacam a importância da organização de ambientes educativos que estimulem a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças.
Outro ponto importante discutido ao longo do trabalho refere-se ao papel do educador na mediação das experiências de aprendizagem. O professor da educação infantil desempenha um papel fundamental na valorização do brincar, pois é responsável por criar ambientes que favoreçam a exploração, a interação e a participação ativa das crianças. Conforme destaca Vygotsky (2007), o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o educador responsável por mediar experiências que ampliem o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a prática pedagógica na educação infantil precisa reconhecer o brincar como elemento estruturante do processo educativo. Quando o brincar é integrado ao planejamento pedagógico de forma intencional, a aprendizagem torna-se mais significativa e alinhada às necessidades da infância. Além disso, a valorização das experiências lúdicas contribui para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, participativo e respeitoso às singularidades das crianças.
Por fim, destaca-se que promover uma educação que valorize o brincar representa um passo importante para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às características da infância contemporânea. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais e tecnológicas, torna-se fundamental que a escola reconheça a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de investigar, imaginar e criar por meio das brincadeiras.
Dessa forma, conclui-se que o brincar constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil e deve ser valorizado no contexto educacional como uma estratégia pedagógica que favorece aprendizagens significativas, autonomia e participação das crianças. Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para ampliar o debate sobre a importância do brincar na educação infantil e incentivem a construção de práticas educativas que respeitem e valorizem as múltiplas formas de expressão da infância.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2019.

CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2020.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2021.

MOYLES, Janet. A excelência do brincar. Porto Alegre: Penso, 2020.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia da infância: dialogando com o brincar. Porto Alegre: Penso, 2018.

SINGER, Dorothy; SINGER, Jerome. Imaginação e brincadeira na infância. Porto Alegre: Artmed, 2019.

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

O LÚDICO NA BUSCA DA EFICÁCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSILENE MARQUES DE SANTANA

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo geral, através de pesquisa bibliográfica, descrever e analisar a ludicidade/jogo como recurso didático para transformar a maneira de aprender, ou seja, mostrar que através da ludicidade a aprendizagem fica mais fácil e eficiente por ocorrer dentro de circunstância divertidas, logo atraentes. Especificamente, foram determinados e perseguidos os seguintes objetivos: conceituar ludicidade e reforçar sua importância na aprendizagem através do lúdico; analisar o jogo como atividade de aprendizagem na educação infantil; analisar o lúdico/jogo como um recurso a serviço da aprendizagem significativa. A metodologia a ser utilizada será revisão de literatura, realizada a partir da coleta de dados – livros, revistas, artigos publicados na internet – obras referentes aos temas: educação infantil, aprendizagem significativa e ludicidade na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem signifi-i cativa; Educação Infantil; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Em educação, quando o tema é ludicidade, o que vem à mente de imediato é mostrar a utilidade da brincadeira, dos jogos e brinquedos. Há quem veja a brincadeira apenas como passatempo, o que não corresponde à verdade. Necessário se faz mostrar a ludicidade como uma ferramenta para tornar a aprendizagem eficaz; como forma de estudar pela qual o ato de aprender seja prazeroso e não o çontrário.

É preciso encaminhar o aprendiz, especialmente o do Ensino Infantil, para maneiras de aprender através de uma atividade prazerosa capaz de levá-lo a um mundo de faz de conta e de descontração. Lúdico está relacionado à brincadeira e jogo, ou seja, ao divertimento. "O lúdico, de uma forma geral, está intrinsecamente relacionado com o prazer, por isso a utilização de jogos pode ser um recurso útil para uma aprendizagem diferenciada [...] (SILVA, s.d., p.6)

Os conteúdos lúdicos são de grande importância na vida das pessoas, essencialmente na das crianças, pois representa uma atividade que estimula o raciocínio. As atividades lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, a socialização e em muito contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Podem ser enumeradas várias razões para a utilização dos jogos e brincadeiras - atividades lúdicas - em classe, sob a perspectiva da linguagem e da motivação. Através dos jogos o professor tem a possibilidade de observar as habilidades diversas dos estudantes e os possíveis avanços no processo de aprendizagem. Hoje já não se discute a importância dos jogos, do lúdico na aprendizagem. A discussão se dá a respeito de como e quando utilizá-los. Dominando o quando e o como utilizá-los, estes passam a desempenhar a função de ferramentas a serem utilizadas em busca da eficácia no processo de aprendizagem na educação infantil.

O presente artigo tem por objetivo geral, através de pesquisa bibliográfica, descrever e analisar a ludicidade como recurso didático para transformar a maneira de aprender, ou seja, mostrar que através dela a aprendizagem acontece de forma mais acessível e eficaz, por ocorrer dentro de circunstâncias divertidas, logo atraentes. Especificamente, foram determinados e perseguidos os seguintes objetivos: conceituar ludicidade e reforçar sua importância na aprendizagem através do lúdico; analisar o jogo como atividade de aprendizagem na educação infantil; analisar o lúdico/jogo como um recurso a serviço da aprendizagem significativa.

A metodologia a ser utilizada será revisão de literatura, realizada a partir da coleta de dados – livros, revistas, artigos publicados na internet – obras referentes aos temas: educação infantil, aprendizagem significativa e ludicidade na aprendizagem.

Justifica a opção pelo presente tema, o desejo da autora de atingir melhor qualificação para o exercício do magistério na Educação Infantil. Ciente que o trabalho escolar não pode ser desenvolvido sem o envolvimento e interesse das crianças, a opção foi entender o papel da ludicidade

no processo de aprendizagem em busca de melhoria nas condições de aprendizagem, tornando-a significativa e, assim evitando o fracasso escolar.
A ludicidade deve ser estudada com seriedade e analisada para que se possa conhecer e explicar sua efetividade na educação. Sob o domínio de sua importância no espaço escolar, será possível utilizá-la em doses adequadas, consonantes com a proposta pedagógica, para que não atuem como mero passatempo e deixe de cumprir sua meta, que é promover o desejo de aprender. Além dos objetivos acima determinados, deve ficar claro que o presente artigo tem, também, por objetivo, a proposição de uma reflexão acerca do papel da ludicidade na educação infantil.

LUDICIDADE

A ludicidade é uma atividade humana e está presente, inclusive, nas escolas, ou seja, na educação formal. Ela tem por característica a espontaneidade, a atividade e a satisfação. O lúdico se apresenta/acontece através das brincadeiras e jogos. Trata-se do momento no qual a criança penetra em seu mundo da imaginação brincando.
Lúdico pode e deve ser entendido como jogo, sentido resultante da evolução que ocorreu a partir das pesquisas em psicomotricidade, quando perdeu o sentido de ser apenas jogo. No campo da ludicidade a aprendizagem pode se concretizar através de jogos, brinquedos e brincadeiras que tenham por intenção promover o desenvolvimento pleno do estudante.
O lúdico, enquanto brinquedo, diz Kishimoto (1996, p. 18) "supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização."
Para melhor entender o que seja ludicidade/jogo faz-se oportuno os entendimentos seguintes:
Para Huizinga (1971, p.33):

> [...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatória; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

O objetivo de uma atividade lúdica na educação é produzir prazer, diversão e ao mesmo tempo aprendizagem, uma vez que esta vem acompanhada de diversas brincadeiras para enriquecimento dos conhecimentos de maneira prazerosa. Para isso, é necessário um trabalho pedagógico bem planejado e definido quanto aos objetivos a serem alcançados em relação ao desenvolvimento integral da criança.

> O lúdico está associado a jogos, brincadeiras, interesse, prazer, ajuda a desenvolver a criatividade e proporciona bem-estar aos educandos, cabe ao profissional de educação utilizar a ludicidade como meio para desenvolver inúmeras capacidades em seus alunos para que o ensino aprendizagem aconteça de forma espontânea, divertida e principalmente significativa. (SILVA, 2014, p. 14)

Na educação infantil a ludicidade propicia às crianças uma vasta série de desenvolvimentos favoráveis, que acabará por desencadear o aprendizado.
O professor da Educação Infantil deve procurar meios que contribuam para a formação de cidadãos, tornando-se indispensável buscar em sua prática pedagógica atividades lúdicas que possibilitem o aprendizado do aluno. Ainda, é preciso refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade desse aluno, constando dessa prática o exercício da observação atenta sobre o desenvolvimento dos aprendizes individualmente e coletivamente, de maneira a refletir e avaliar as atividades planejadas. Segundo Moyles (2002, p.106, "Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de companheiros de brincadeiras, materiais, áreas, oportunidade, espaço, tempo, entre outros").

IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

Em meio ao lúdico, das brincadeiras, as crianças podem expressar sentimentos, dúvidas e alegrias, aprender que existem regras num jogo, viver novas emoções e sentimentos e, a partir daí, vislumbrar novos conhecimentos. O contato com outras crianças é capaz de fazer que a

própria criança veja novos modos de conviver melhor socialmente. A brincadeira viabiliza trazer à tona situações imaginárias, bem como ensina as crianças a importância do cumprimento às regras; cada faz de conta implica comportamentos próprios e ao brincar com um tijolo fingindo que o mesmo é um carro, por exemplo, a criança se esquece do tijolo e só lembra o significado que atribuiu a este objeto.

As brincadeiras estão presentes na vida das crianças, com diferenciações em diversos tempos e culturas, mas destaca-se praticamente em relação ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, ação, esta, natural na vida das crianças, integrada ao seu dia a dia, a sua rotina, além de propor prazer e alegria, são ações universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo (FRIEDMANN, 1996, p. 69).

Os jogos precisam ser vistos no ambiente escolar como um recurso didático capaz de facilitar um ensino-aprendizagem mais dinâmico, capaz de propiciar condições de trabalhar o formalismo próprio da Matemática de uma forma atraente e desafiadora, mostrando que a Matemática está presente inclusive nas relações sociais e culturais (SELVA; CAMARGO, 2009)

Entende Grando (2004, p. 8) que a definição do jogo se apresenta como um desafio. Diz o referido autor que "existe uma variedade de concepções e de definições sobre o que seja jogo e as perspectivas diversas de análise filosófica, histórica, pedagógica, psicanalista e psicológica, na busca da compreensão do significado do jogo na vida humana". Tal reside no fato de serem diversas as situações que são consideradas jogo.

Enquanto educadores é preciso estimular as crianças nas situações cotidianas, a manipular, explorar, imaginar, criar, reaproveitar objetos que podem se transformarem em brinquedos, jogos, tudo isso por meio da ação desses sujeitos. Brincar e desenhar são atividades fundamentais para a criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira, pelo desenho e pelo jogo, a criança fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas e para as suas relações.

Para tanto, é oportuno possibilitar situações e conhecimentos tanto nos cursos de formação de professores, quanto aos educadores que já estão atuando com a infância para que valorizem este momento único de desenvolvimento, deixando que as crianças experienciem o brincar, criem situações para que estas explorem sua imaginação e seu universo de fantasia. (LEITE E SILVA, 2010, p. 10)

O professor deve se mostrar, se comportar como mediador de diversas ações, atividades, conhecimentos, sempre valorizando aquelas atividades nas quais as crianças estejam a realizar individualmente. Faz-se necessário que o trabalho ocorra preferencialmente em equipe e em grupo. Os trabalhos realizados em grupos desempenham um papel importante: possibilitam a socialização, a qual, por sua vez, contribui para a troca de experiências, oportunizando o exercício de habilidades e despertando a construção de valores e de novas relações sociais. Teixeira e Volpine (2014) entendem que:

É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. (TEIXEIRA e VOLPINE, 2014, p. 82).

Brincando, a criança consegue reviver vários sentimentos, como: angústias, alegrias, medos, tristezas. Através da brincadeira, a criança vai se inserindo na sociedade e tomando para sua cultura valores, princípios, crenças, regras, costumes, dentre outros aspectos, a qual desencadeia a ideia de compreensão do mundo adulto, como também a importância de si dentro desse contexto. Segundo Antunes, 2004, p.31:

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se isso já não fizesse do "ato de brincar" o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos desafios, é brincando que a

criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação.

Vale destacar que, o ato de brincar, utilizando-se de recursos metodológicos lúdicos (brinquedos, jogos, brincadeiras), deve ser planejado e organizado, de modo a focar metas de aprendizagem que sejam adequadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e motoras no processo de aprendizagem do estudante.
Quando as atividades lúdicas na Educação Infantil são bem direcionadas pelo docente, e este apresenta clareza quanto aos objetivos que almeja alcançar, na mediação do processo de ensino e aprendizagem, promove-se um ambiente de motivação e de situações de aprendizagem que propicia a geração de novos elementos nos esquemas cognitivos do aprendiz.
Importante destacar que, a aprendizagem se dará de forma eficaz se o professor lançar mão de brincadeiras, de ferramentas lúdicas. Quando do planejamento de suas aulas, deve o professor ficar atento aos objetivos, às competências e habilidades a serem desenvolvidas dentro das singularidades do grupo mediado. Na educação infantil, principalmente, o lúdico é inerente ao universo da criança, portanto envolvê-la em atividades com jogos e brincadeiras favorece a aprendizagem e o interesse pelo conhecimento.
Segundo Oliveira, ao fazer remissão aos estudos de Vygotsky:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuído claramente para o desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 1995, p.67).

Sendo assim, nesta primeira etapa da Educação Básica, a promoção de situações que envolvam a ludicidade, nas ações pedagógicas, são de relevância para a construção do conhecimento e desenvolvimento das diferentes habilidades infantis, aproximando a criança de um aprendizado contextualizado, tendo em vista que o lúdico é natural ao universo infantil.

LÚDICO COMO UM RECURSO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O sistema educacional brasileiro é dividido em níveis, etapas, fases, cursos e modalidades. Primeiro, os níveis. Os níveis da educação escolar, conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 21, são dois: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica se desenvolve em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E ainda temos as fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Educação Infantil compreende a creche e a pré-escola e o Ensino Fundamental, os anos iniciais e os anos finais. O Ensino Superior se divide em cursos e programas: cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e de extensão. Para o presente estudo, importante é saber como está organizada a educação Infantil. Com já mencionado, a Educação Infantil compreende a creche e a pré-escola. (Brasil, Lei 9.394 de1996)
A Educação Infantil é a fase que atende as crianças de 0 a 6 anos de idade e tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças. Não se dedica apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas, também, com o desenvolvimento físico e o sócio emocional. Esta fase é dividida em dois seguimentos, a saber, creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos).

A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilida-

des que irão impactar na sua vida adulta, por isso, cuidar da Educação Infantil é cuidar do futuro das nossas crianças. (VIDAL, 2018, p.1)

O planejamento das atividades para a Educação Infantil deve ser marcado pela reflexão da prática pedagógica e de acordo com as capacidades sociais, afetivas, motoras e culturais dos estudantes, objetivando a formação integral do aprendiz. Devem ser valorizados os conhecimentos prévios dos alunos, sempre incentivando através de atividades diferenciadas, para que seja atingido um nível de aprendizagem que possa ser qualificada de prazerosa e significativa.
Nesse sentido, é oportuno ressaltar que, cabe ao docente selecionar atividades lúdicas variadas, que visem atingir os objetivos propostos, de acordo com a faixa etária, estimulando tanto o aprendizado de conceitos fundamentais, necessários para o prosseguimento dos estudos ao longo processo educativo, quanto ao desenvolvimento social, motor e afetivo do estudante.
Três são as teorias de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora.
A primeira, cognitiva, pode ser entendida como aquela resultante do armazenamento organizado na mente do ser que aprende. A segunda, afetiva, resulta de experiências e sinais internos, tais como, prazer, satisfação, dor e ansiedade. Já a terceira, psicomotora, envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática. (BRUINI, 2018, p. 1).
A teoria de David Ausubel é a que se baseia na aprendizagem cognitiva e propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem e é denominada aprendizagem significativa.
A Aprendizagem Significativa se caracteriza pela incorporação substantiva (não-literal) e não arbitrária de novos conhecimentos à estrutura cognitiva do aprendiz por meio da interação com conhecimentos prévios especificamente relevantes. Nessa teoria, a criança não é uma tábula rasa, como acreditava John Locke, pelo contrário defende-se que toda criança tem conhecimentos prévios em sua estrutura cognitiva que funcionam como uma espécie de "âncora" para o novo conhecimento, e dessa forma, se dá o significado para o aluno. (CARDOSO, 2016, p. 22)

A aprendizagem significativa é aquela que tem por característica a interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. No processo de aprendizagem significativa, "os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva". (THAMIRES, 2018, p.2)
A Teoria da Aprendizagem Significativa é de autoria do psicólogo nova iorquino David Ausubel, estudioso que se destacou nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional, Psicopatologia. O referido autor era descendente de judeus, nasceu em 1918 e morreu em 1994, aos 75 anos. Estudioso que pensou e escreveu até o fim da vida. Os primeiros estudos a respeito da Teoria da Aprendizagem Significativa foram realizados no ano de 1963. Ao término da década de 70 do século XX, Ausubel pode contar com a contribuição de Joseph D. Novak para dar à sua Teoria uma conotação humanista e torná-la pública. (SOUSA et.al. 2018, p.7)
O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de "significar" a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. (BRASIL, Parâmetros Curriculares, 1997, p.35)
Ausubel pressupõe que os novos conhecimentos devem ser adquiridos a partir de um material interessante – significativo – para o aprendiz e atrelado ao seu conhecimento prévio. A interação dos conhecimentos novos com as ideias preexistentes cria condições para que, através de sua atividade cognitiva, o aprendiz consiga elaborar novos significados, que serão únicos para ele.
Segundo essa teoria, ensinar significa criar situações que favoreçam a aprendizagem significativa. Para MOREIRA (2011, p. 19):

[...] o termo "significativo" é um processo fenomenológico de aprendizagem que se concretiza quando o aprendiz incorpora

o conteúdo a um símbolo potencialmente significativo na sua estrutura cognitiva, convertendo-se em um conteúdo cognitivo. Assim, aprender significativamente implica atribuir significados ao novo conhecimento, com componentes pessoais presentes no sistema cognitivo de cada sujeito.

Como proposta de material de ensino capaz de atuar como potencial de aprendizagem significativa o lúdico se apresenta, podendo ser um recurso facilitador da aprendizagem a partir da Educação Infantil até o Ensino Superior.
É preciso evidenciar que as condições que propiciam a efetivação da aprendizagem significativa, são aquelas que desafiam o professor a adotar uma postura de mediador entre o aluno e o conhecimento. O docente, em sua prática de ensino, deve considerar que o aluno é o sujeito do conhecimento e não um simples receptor de informações. Portanto, é válido o esforço para envolver os alunos, fazendo com que as aulas se transformem em momentos de interação e aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
As atividades lúdicas, tanto na vida do adulto quanto da criança, são relevantes para o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da sociabilidade, da coordenação motora, dentre outras capacidades. A importância do lúdico na vida das pessoas, em qualquer fase da vida, é de grande valia, tanto que há muito vem despertando e inspirando o interesse de estudiosos. Hoje, os estudos a respeito da importância do lúdico constituem objetos de preocupação científica. Em vários países, inclusive no Brasil, na atualidade são realizados estudos com o objetivo de comprovar que por meio de atividades lúdicas é possível desenvolver habilidades, promover relações e interações sociais e propiciar um crescimento saudável às crianças. Grande é o poder de motivação dos processos lúdicos.
De acordo Antunes (2008, p.31):

A relação entre os jogos e a aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saiba fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.
A ludicidade como recurso pedagógico deve ser utilizada considerando que a mesma, comprovadamente, mostra-se eficaz para o desenvolvimento integral da criança. A inserção de metodologias lúdicas, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras potencializam a construção do conhecimento, tornando-se, assim, primordial para a consolidação do processo de aprendizagem.
As atividades lúdicas promovem momentos interessantes às crianças nos quais, através da alegria e da diversão, podem ser exploradas e desenvolvidas dentro do processo de ensino-aprendizagem a linguagem, o pensamento e concentração, a criatividade, a socialização, o raciocínio, os domínios cognitivos, afetivos, psicomotores, reflexivos, e até mesmo a responsabilidade.
Oliveira (1985, p. 74) entende que a ludicidade consiste em: [...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.
Os jogos constituem excelente recurso no trabalho do professor. Jogando o indivíduo aprende a esperar sua vez, respeitar regras, aceitar resultados e lidar com frustrações. Há que ser considerado, também, que através dos jogos, o aprendiz tem a oportunidade de exercitar modos de se expressar, de descobrir, de inventar, além de ter sua curiosidade estimulada. A ludicidade é de suma importância na vida dos seres humanos em todas as idades, não devendo ser vista somente como meio de diversão ou de momentos de prazer, mas também como valioso instrumento para o ato de aprender. O lúdico é ferramenta para a concretização de uma aprendizagem significativa.
Quando a aprendizagem se mostra significativa, mais importante será a sua funcionalidade, considerando que haverá maior oferta de possibilidades de interação com novas situações e conteúdo.
Ausubel ensina que a aprendizagem sig-

nificativa, no processo de ensino aprendizagem, para atingir a eficácia, necessita fazer algum sentido para o aluno, e é aí que a informação deve interagir e buscar suporte nos conceitos relevantes já dominados pelo aprendiz.
O processo utilizado com crianças na primeira infância é o de formação de conceitos, envolvendo generalizações de interesses específicos para que, na idade escolar, já tenham desenvolvido um conjunto de concepções, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Ausubel entende que deverá ocorrer nesse processo a utilização de organizadores prévios para, de fato, dar suporte a nova aprendizagem, encaminhando o aluno para o desenvolvimento de conceitos subsunções – conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz –, o que facilitará a aprendizagem subsequente.
É de grande importância entender que o processo de aprendizagem significativa exige a participação ativa do aluno, tendo em visita que se trata de um processo através do qual uma informação nova relaciona-se, de forma não substantiva e não arbitrária, a um aspecto importante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, os conhecimentos novos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Para isso, os conteúdos selecionados no trabalho pedagógico devem ser pautados na diversificação de recursos metodológicos, de maneira a respeitar as experiências, peculiaridades e ritmos diferenciados no processo de aprendizado.

Para compreender as implicações pedagógicas dos brinquedos e das brincadeiras, é preciso resgatar o aspecto sociocultural destes e das crianças e transformá-los numa atividade significativa para elas, de maneira que ao aprender brincando, a criança poderá construir seus conhecimentos de uma forma diferenciada, criativa e encantadora. (PEREIRA, 2014, p.37)

A partir do referido pensamento acima, entende-se que a aprendizagem é aquela que acontece em situações nas quais a atividade torna-se significativa. Ou seja, oferecer possibilidades pedagógicas que contribuam para um processo educativo mais prazeroso, criativo e crítico. Cabe, então, ao docente proporcionar esses momentos dentro e fora de sala de aula, proporcionando experiências diversificadas, de modo a possibilitar a formação da subjetividade e da individualidade da criança nesse início da vida escolar.
É importante ressaltar que, um dos grandes embaraços para que o lúdico seja utilizado de forma mais producente nas salas de aula, é a formação do professor, ainda presa ao modo de como se ensinava em tempos passados, a maneira como aprendeu e que, ainda, resiste em aplicar práticas mais modernas e condizentes com a atualidade. A grande maioria das pessoas receiam o novo e o professor não está excluído. Dessa forma, torna-se necessário a introdução de estudos e recursos metodológicos referentes à ludicidade na formação inicial e continuada dos profissionais atuantes no espaço escolar.
Dessa forma, torna-se necessária a conscientização do profissional docente quanto ao valor dos recursos metodológicos dos jogos, brinquedos, brincadeiras para a construção do conhecimento, ao longo do processo educativo, levando em consideração o respeito à criança como sujeito histórico e social.

Para que a aprendizagem ocorra é preciso haver a apreensão dos conteúdos, relacionando-os às experiências anteriores vivenciadas pelos aprendizes. Assim, estará sendo permitida a formulação de problemas que motivem a aprendizagem e incentivem o aprender mais e mais. O estabelecimento de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Assim, sendo a aprendizagem significativa, critérios avaliativos decorrerão de objetivos claros acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada disciplina, "a partir dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social" (LUCKESI, 2005 apud SILVA, 2008, p.1).

É importante frisar que o papel do professor para a aprendizagem significativa é de enorme importância. O professor tem como missão criar um ambiente propício à assimilação do saber; deve ele servir de facilitador no processo de ensino e aprendizado. A aprendizagem signi-

ficativa, se bem empregada, será responsável pela construção do conhecimento, garantindo ao aprendiz a versatilidade de agir autonomamente em diferentes contextos.
Para tanto, as instituições escolares e seus profissionais, devem valorizar a bagagem de conhecimentos e experiências vivenciadas pelos alunos, de acordo com o contexto social, percebendo a criança como ser ativo e participativo, capaz de formular hipóteses e de construir saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo foi possivel tirar algumas conclusões: o jogo e a brincadeira devem ser considerados como atividades capazes de exercer influência sobre o processo de desenvolvimento infantil, pois favorecem o desenvolvimento da autoestima, da criatividade, propiciando mudanças qualitativas nas estruturas mentais.
Através das brincadeiras, as crianças pequenas desenvolvem algumas noções da vida em sociedade e das regras e mesmo de sua socialização. O valor da inserção dos jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil faz com que os educadores assumam um compromisso de oportunizar aos aprendizes a brincadeira e a aprendizagem de maneiras simultâneas. A ludicidade constitui uma necessidade do ser humano em qualquer idade. O lúdico é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois através desta prática a criança busca conhecimentos do corpo, do ambiente, dos colegas e consegue ver-se como parte integrante na constituição de sua aprendizagem, o que acaba por resultar em uma nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.
As atividades lúdicas possibilitam uma aprendizagem significativa para a criança com diferentes demandas de aprendizagem, despertam o interesse pelos estudos, bem como promovem um ambiente de socialização. A criança por meio de atividades lúdicas aprenderá no seu ritmo, chegando a conclusões e elaborando suas regras. É através do lúdico\brincadeira que a criança explora sua criatividade. O lúdico abre caminho para que a criança se comunique consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo que a cerca.
A brincadeira representa um momento de investigação, análise, construção do próprio conhecimento de vida, de mundo num contexto imaginário. Assim, deve ser compreendido que o desenvolvimento da criança está particularmente ligado à brincadeira, considerando que tal atividade se apresenta como uma linguagem própria desse início de etapa do desenvolvimento humano.
Cabe ser dito também, sobre a relevância da ludicidade na formação profissional, já que tal conhecimento transitará por todos os enfoques que fazem parte do universo infantil. Tal fato permite aos educadores em formação atingirem condições lúdicas de aprendizagem, perceber demonstrações de possibilidades dentro da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem.
Aconselhável seria que os cursos de formação profissional na área de educação se engajassem em novas práticas educacionais, uma vez que se trata da formação de um profissional que vai lidar com o processo de ensino/ aprendizagem de crianças e, dentro deste processo, deve ser considerado que jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias, enfim, o lúdico faz parte da constituição de todo indivíduo. A ludicidade faz parte da vida de qualquer criança, independentemente de suas condições culturais e sociais, valendo reafirmar que estas atividades auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade a sua volta.
A ludicidade é uma forma de tornar mais eficaz a aprendizagem para que ela se mostre uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa foi idealizada por Ausubel e se propõe explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, faz-se necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com potencial significativo e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunções em sufi-i ciência para suprir as necessidades relacionadas.
As atividades lúdicas são úteis e indispensáveis à vida humana. Práticas voltadas à ludicidade são indispensáveis para que a aprendizagem seja realizada com prazer, divertimento. Para que a ludicidade faça parte realmente do desen-

volvimento infantil, é indispensável que o professor se veja e se coloque como participante desse processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo e a Educação infantil. Falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: 1997.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, volume: 1 e 2.1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 30 set. 2021.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq. 1998.

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens - O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, S.R.M. SILVA, A.T.T. Infância e ludicidade: a experiência do brincar na ludoteca. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

LUCKESI, 2005 apud SILVA, Ana Maria da. A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil. Artigo. p. 2. 2008.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2014.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na educação infantil. Monografia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS NA CONSTRUÇAO DA MORALIDADE DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

SHEILA REGINA PEREIRA

RESUMO
A presente pesquisa tem como tema a contribuição das histórias na construção da moralidade das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. O estudo tem como objetivo analisar, à luz de referenciais teóricos, especialmente a partir das contribuições de Jean Piaget e estudiosos do desenvolvimento moral, as relações estabelecidas entre Literatura Infantil e o processo de formação moral da criança. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, o trabalho evidencia que a escuta e a leitura de histórias favorecem não apenas a formação do leitor, mas também a elaboração de conflitos internos, a ampliação da compreensão do mundo e o desenvolvimento da autonomia moral. Ao se identificarem com personagens e situações narradas, as crianças refletem sobre valores, normas, intenções e consequências das ações, exercitando o juízo moral. A literatura, quando selecionada com qualidade estética e ética, constitui-se em instrumento pedagógico potente para promover discussões sobre dilemas morais, respeito, cooperação e reciprocidade, contribuindo para a passagem da heteronomia à autonomia. Conclui-se que o trabalho intencional com histórias, mediado pelo educador em um ambiente de respeito mútuo, favorece a construção de valores e a formação de sujeitos críticos, solidários e moralmente responsáveis.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura infantil; Desenvolvimento moral; Criança pré-escolar; Histórias infantis.

INTRODUÇÃO

A história tem um valor intenso em sua origem, principalmente, o conteúdo moral de cada história que serve como instrumento de controle e educação. A literatura infantil é importante para a formação de crianças, especialmente na fase pré-escolar, pois as histórias abrem para elas o caminho para a descoberta e a compreensão de seu mundo. A realização desta pesquisa está fundamentada na perspectiva de que a Literatura Infantil venha a contribuir para a formação da moralidade nas crianças de Educação Infantil.

Em sala de aula fica difícil para o professor explicar certas coisas, pois há certos assuntos que são complicados e polêmicos, porém as crianças convivem com eles diariamente. Acredita-se, então, que esses assuntos devam ser trabalhados com a literatura infantil, pois, assim, em meios de histórias com outros personagens, as crianças podem se identificar com os personagens e resolver seus conflitos.

As histórias contadas através de livros ou "inventadas" por avós ou outros, por mais simples que pareçam, sempre tem um fundo moral e cumprem o mesmo papel: o de dar bons exemplos para a criança para que ela também comece a entender o que parece inexplicável, como a morte, a mudança de alguém que gosta, a separação dos pais, seus medos, suas diferenças etc.

Mas é preciso selecionar as histórias contadas, pois se a literatura for de má qualidade, não terá nenhum conceito útil de moralidade, e poderá acabar prejudicando a formação da criança.

Portanto, é importante verificar se a literatura oferece condições de desenvolvimento, pois existem muitas coisas boas e ruins, entrando o discernimento é também as questões pertinentes aos juízos de valores.

A leitura, quando é feita com gosto e por vontade própria, é para a criança, uma aventura que a leva descobrir mundos novos, uma forma que poderia ajudá-la a resolver questionamentos íntimos, uma companhia garantida para quando está sozinha e, acima de tudo, um enorme prazer.

Portanto, o momento de se contar história deve ser repleto de magia, prazer e encantamento, pois é através do conto com o livro que a criança estruturará seus valores morais e ampliará o seu vocabulário.

Dentro deste contexto, a questão abordada neste estudo é saber quais as relações que a Literatura Infantil estabelece com o processo de construção da moralidade em crianças pré-escolares.

O objetivo desta pesquisa é analisar as relações estabelecidas teoricamente

pelos autores quanto a construção da moralidade nas crianças com o auxílio da Literatura Infantil.
A metodologia utilizada para realizar este estudo é a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (1991) é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos.

LITERATURA X MORALIDADE

A hora da história que já é por si mesma tão significativa, pode assumir um caráter mais importante, auxiliando o desenvolvimento moral das crianças. O trabalho com as histórias terá seu procedimento ou sua sistemática semelhante ao realizado nas discussões dos dilemas morais.
Para Oliveira (1997), por intermédio da clarificação dos valores sociais e morais que irão permear todo o julgamento das crianças, no que se refere às ações dos personagens.
Ao realizar esta atividade, o professor estará atuando de modo positivo no processo de construção da autonomia moral de seus alunos, pois proporcionará oportunidades de tomarem consciência de seus próprios valores.
Desse modo inicia-se, um processo de descentralização de sua própria perspectiva, por meio do qual a criança poderá vir a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção da moralidade.

Nos estudos dos autores Kohlberg e Piaget, estes perceberam que os valores e o julgamento do indivíduo, dependem do seu nível de desenvolvimento moral, defendido pela autora. O indivíduo raciocina moralmente de acordo com o estágio em que se encontra. Visando estimular esse desenvolvimento, o professor pode usar das discussões de histórias infantis, de situações-problemas ou dos dilemas morais (KOHLBERG, 1975, p. 45).

Os dilemas são pequenas histórias que revelam um conflito moral, solicitando assim, uma decisão individual: "a pessoa deve pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e fundamentar sua decisão na forma de raciocínios morais e logicamente válidos" (BUXARRAIS, 1992, p.21). Para Buxarrais, "o pressuposto teórico do trabalho com os dilemas, é que, mediante a reflexão e a discussão sobre questões morais que colocam um problema para a pessoa decidir, pode-se criar condições necessárias para otimizar seu juízo moral" (ibid.)
De acordo com esta perspectiva, com a discussão dos dilemas espera-se propiciar situações em que o aluno terá que refletir sobre questões interpessoais de formas diferenciadas, tornando-se cada vez mais apto a raciocinar além de sua própria perspectiva, enxergando e levando em consideração múltiplos temas, diferentes pontos de vistas e abordagens.
Assim são propostos dilemas que implicam em conflitos morais e as crianças vão emitir juízos morais sobre os contextos sociais e interpessoais envolvidos nos conflitos. Primeiro há a reflexão individual, partindo para a exposição e discussão no grande grupo sobre a situação ou problema apresentado e sobre o raciocínio utilizados pelos participantes.
De acordo com Vinha (2000), o indivíduo raciocina moralmente de acordo com o estágio em que se encontra. Assim, para estimular esse desenvolvimento, o professor pode valer-se das discussões de histórias infantis, de situações problemas ou dos dilemas, que são pequenas histórias que revelam um conflito moral, solicitando uma decisão individual, ou seja, a criança deve pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e explicar/justifi-i car suas decisões na forma de raciocínios morais e logicamente válidos.
É fundamental que as alegações apresentadas possam ser identificadas. Geralmente, não há nenhuma resolução claramente certa ou errada. A situação pode ser resolvida de duas formas, todas aceitáveis ou as que podem ser igualmente defendidas. O sujeito tenta resolvê-lo de acordo com seu juízo moral.
Ao possibilitar aos alunos situações problemas cuja solução implique o julgamento moral, dentro de um clima de confiança e respeito mútuo, pressupõe que o educador está atuando no sentido de criar condições para que a criança progrida na construção do raciocínio moral, as quais estão disponíveis no momento de julgar uma situação hipotética ou real.

MORALIDADE

Haguette (1986) considera que a moralidade diz respeito ao agir humano. A

ação humana é orientada por valores e princípios. Nosso agir não é automático. Todo ser humano faz questionamentos pessoais e corriqueiros do tipo: "Como devo proceder?", "Fiz bem em fazer o que fiz?", "Será que eu não poderia ter agido de outra forma?"
O desenvolvimento moral é influenciado pelas "emoções, pelos juízos morais, pelas capacidades de inibir condutas antissociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais"
Então o que é moralidade?
Segundo Piaget (1994), moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo tem por estas regras. A moralidade implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras muito mais do que simplesmente, obedecer.
De acordo com esta perspectiva, deseja-se que a criança vá se conscientizado sobre a necessidade de existir determinadas normas nas relações entre as pessoas, que ela acredite realmente, esteja convicta da importância de seguir certos valores morais, como o respeito por si e pelos outros.
A compreensão deste aspecto da moralidade é muito importante para os educadores, porque é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguir regras, especialmente na ausência de uma autoridade.
Piaget (1994) ensina que o desenvolvimento moral também é um processo de construção interior, como o desenvolvimento da inteligência. As regras externas tornam-se próprias das crianças somente se elas as constroem por sua livre vontade.
Desta forma, não se ensina moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e as situações e a criança aprende o que vive e se torna o que experimenta.
Piaget explica que desde bebê, apresentamos três sentimentos iniciais interessantes à vida moral. O primeiro é o amor, que desempenha um papel essencial desenvolvendo-se sob diversas formas desde o berço até a adolescência. O segundo sentimento, é o sentimento de medo em relação às pessoas maiores e mais fortes. E o terceiro sentimento é o respeito. Esse respeito é na realidade, uma mistura dos dois anteriores, é ressaltado que o sentimento de respeito tem uma importância fundamental na formação da consciência moral.
De acordo com Vinha (2000), esta mistura de medo e amor é o tipo de relacionamento precoce na formação dos sentimentos morais, podendo atuar durante todo o período da infância e prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adotada.
Por isso, a autora afirma que esta forma de relação que ocorre com todo ser humano é muito importante, porém, deve aos poucos, ir sendo substituída por outra que é o respeito mútuo, respeito esse que prevalece entre os iguais.
O respeito unilateral é o primeiro respeito que a criança sente pelo adulto. É fonte de obediência e de submissão.
Vinha (2000) explica porque é unilateral:

"Porque se a criança possui esse sentimento de respeito, de obrigação pelo adulto, não podemos dizer que o adulto sente o mesmo por ela. Se o adulto respeita a criança não é da mesma maneira, pois ele jamais se sentiria obrigado por recomendações vindas da criança. Aliás, ele não as receberia, nem as aceitaria." (p.47)

Segundo Piaget (1994), o respeito unilateral é "um instrumento de submissão a regras preestabelecidas e as regras cuja origem permanece exteriores aos sujeitos que as aceita." (p.75)
Assim, esta forma de respeito de apenas uma das partes, isto é, da criança pelo adulto, é um fator de heteronomia.
Moral heterônoma é a coação do adulto sobre as crianças gerando nela um sentimento de dever, isto é, as crianças dependem de decisões dos adultos sobre como devem ou não se conduzir. O julgamento de certo ou errado está subordinado ao que se acredita que o adulto julgaria melhor ou pior.
Vinha (2000) afirma que no sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior, pois são os adultos que sabem o que é bom ou mal.
"Ao conversamos com uma garota que estudava na pré-escola, ela nos disse que era feio comer muitos doces numa festa. Perguntamos a ela por que era feio. A criança respondeu: "Foi minha mãe que

falou isso para mim. Ela disse que só criança feia, mal educada faz essas coisas." (p.48)
Para esta garota, percebe-se que o errado em comer muitos doces na festa vinham da recomendação de sua mãe. Por isso não foi necessário mais nenhuma justificativa porque a orientação passada veio de um adulto que a criança respeita: sua mãe!

Para Piaget (1977), não há apenas uma moral, mas duas. A heterônoma, oriunda das relações de respeito unilateral e a autônoma, proveniente das relações fundamentadas no respeito mútuo. Na primeira as regras são legitimadas por uma autoridade, na segunda as regras são legitimas se nasceram de acordos realizados entre pessoas iguais e livres. (DE LA TAILLE, 1998, p.90)

Se nas relações entre as pessoas que formam os sentimentos morais está o respeito unilateral, no outro está o respeito mútuo.
Segundo Piaget, (1994) este respeito constitui-se entre iguais, ou seja, os indivíduos que se relacionam se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente.
Como na moral heterônoma a lei é externa, isto é, o adulto que detém a autoridade e a criança obedece por meio de perdê-lo, com o tempo, a criança vai aos poucos percebendo que o adulto falha, então diminui o temor pela perda e começa a querer o respeito por si, iniciando, assim o respeito mútuo.
Na criança a moralidade vai se desenvolvendo a partir de sua interação com o meio. A consciência moral na criança não é herdada, não nasce pronta. Se a moral é construída, então pode-se dizer que se organiza em diferentes etapas.
Piaget (1994) demonstra a existência de um processo na construção da moralidade, em atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades.
O autor considera três estágios de juízo moral nas crianças: a pré-moralidade em que o indivíduo não possui o sentimento de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral onde o certo é obedecer às regras da pessoa que detém o poder, ainda há a submissão ao poder, e a autonomia moral, caracterizada por um novo sentido dado as normas que está fundamentada nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.
O estágio da pré-moralidade inicia-se no nascimento e vai até aproximadamente aos 4 – 5 anos. Nesse período não há nenhuma consciência moral. É a anomia, a ausência total de normas, não obedecem às regras devido à dificuldade de compreensão das crianças.
Sob o ponto de vista social, nesta fase não existe a noção de certo ou errado. A criança é movida por necessidades e benefícios próprios.
Piaget (1994) explica que com o desenvolvimento cognitivo e a pressão das regras lógicas e morais coletivas, a anomia perde o lugar progressivamente.
Com o surgimento da função simbólica e do desenvolvimento da imagem mental, o bebê torna-se capaz de interiorizar as normas.
Rangel (1992) exemplifica com uma criança de mais ou menos um ano e meio que ainda não desenvolveu o sentimento de respeito pelo adulto e seu comportamento em relação aos outros é, ainda, egocêntrico, não existindo normas ou regras. Esta criança não construiu ainda, a imagem mental antecipatória, isto é, ainda não lembra a braveza da mãe ao mexer num aparelho de televisão. Desta forma, quando se depara com o aparelho tem a iniciativa de explorá-lo e só na presença da correção do adulto que a criança abandona tal atitude, por isso que as crianças pequenas precisam ser muitas vezes advertidas que não pode ir a determinados locais ou mexer em determinados objetos, já que essas regras ainda não foram interiorizadas.
Nada adianta o adulto dar uns tapinhas na mão da criança sempre que ele tem a iniciativa de mexer no aparelho ou em outro lugar proibido. Após várias repetições, pode o bebê/criança, erguer espontaneamente sua mão para receber o tapa. Isso não significa que compreendeu a norma, ao contrário, ela apenas construiu um condicionamento: mãe brava – tapa na mão.
Rangel (1992) explica que:

A partir de um ano e meio a dois, o bebê ao se aproximar do aparelho pode provocar a imagem da mãe contrariada e por ser capaz de produzir esta imagem mental, o próprio bebe pode retirar a

mão do aparelho e se autocorrigir dando um tapinha na mão, dizendo "não, não." O fenômeno acontecera sem a interferência direta da mãe." (p.66)

Como observa a autora, este exemplo é típico da passagem a moral heterônoma e revela o quanto existe correspondência entre os estágios do desenvolvimento intelectual e moral. Portanto, o adulto tem a função de auxiliar a criança em seu processo de interiorização, funcionando como um evocador externo da norma.
À medida que o egocentrismo, característico da inteligência pratica, vai decrescendo, pode-se dizer que há um certo progresso no desenvolvimento da criança pequena, na medida em que a coação própria das relações entre o adulto e a criança, observa-se que a criança transfere a fonte da verdade, passando da submissão à palavra adulta, ou seja, a heteronomia.
Vinha (2000) completa se antes não havia regras, agora a criança é de certa forma governada e dirigida pelos adultos, pois à medida que a criança vai crescendo e interagindo com a família, ela percebe a si mesma e aos outros, nota também, que há coisas que podem ou não ser feitas, transformando a anomia em heteronomia.
Nesta passagem de anomia para heteronomia, a criança já sabe que existe o certo e o errado, porém são os adultos que as definem.
O realismo moral comporta três características: a primeira o dever é essencialmente heterônomo. É bom o ato que obedeça à regra ou o adulto, é mau o ato que não obedece a regra ou o adulto. Com isso a regra é dada tal e qual, já pronta, imposta pelo adulto.
A segunda característica é que a regra deve ser observada, tende para a racionalidade e para interioridade onde a atitude não é mais realista.
Nesta terceira característica o realismo moral acarreta uma concepção objetiva da responsabilidade.
Ao crescer, a criança heterônoma que possui o respeito unilateral pelo adulto, vai descobrindo que o próprio adulto submete ou procura submeter-se as recomendações que ele mesmo faz as crianças. Aos poucos, a criança percebe a incoerência dos adultos e das recomendações que são dadas por eles são diferentes e contraditórias, ou seja, ora permite-se que faça algo, ora é proibida, isto é, um dia a criança é repreendida por ter tido uma determinada ação e no outro dia repete a ação e não é mais censurada.
Desta forma, esses sentimentos iniciais começam a transformar-se e a criança começa a desmistificar o adulto, seguindo em busca do respeito de si, dando início ao respeito mútuo.
Durante a primeira infância a cooperação não aparece. Ao propiciar diversas oportunidades para que as crianças cooperem uma com as outras, o educador está favorecendo para a construção da autonomia.
Para Piaget (1994) a autonomia é a tomada de decisão por si próprio, responsável pelas regras, manutenção ou substituição. Nessa fase a criança compreende os efeitos das infrações e já consegue identificar suas causas.
De acordo com Vinha (2000), a criança necessita ter possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral, portanto, é necessário que ela conviva com adultos num ambiente em que exista o respeito mútuo. Nesse ambiente deve existir as trocas entre os pares possibilitando que as crianças assumam pequenas responsabilidades e tomem decisões.
Assim com o respeito mútuo a criança vai substituindo suas relações embasadas tão somente na submissão a autoridade, passando a fundamentá-la na reciprocidade.
Segundo a autora, o respeito mútuo também é fonte de obrigações, porém um novo tipo de obrigações que não impõe regras preestabelecidas, regulamentações externas ao sujeito. A pessoa vale-se da reciprocidade que é a mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações, para elaborar suas próprias normas de conduta.
Essa compreensão recíproca é assegurada quando a criança já é capaz de pensar considerado opiniões, os desejos e sentimentos dos outros substituindo o egocentrismo do seu pensamento e da imposição verbal, por relações baseadas no respeito mútuo.
Como estratégia de pesquisa, Piaget (1994) utilizou o estuo dos jogos e de suas regras. Apesar de saber que as regras dos jogos não são em si morais,

percebe-se uma similaridade entre a construção do respeito as regras do jogo e o respeito as normas morais.
A essência da moral consiste no respeito por um sistema de regras sendo que a maior parte delas é transmitida de pais para filhos, porém no caso dos jogos infantis, muitas regras são transmitidas das crianças mais velhas para as mais novas. No jogo de bolinhas se transmite de geração em geração e se mantém por causa do respeito que os indivíduos tem por elas.
Tendo o objetivo de estudar o desenvolvimento da moral nesse nível mais simples, Piaget (1994) joga bola de gude com os meninos e distingui quatro estágios:
O primeiro, motor e individual, as crianças não compreendem as regras, jogam como querem, ou seja, a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e seus hábitos motores.
No segundo estágio, egocêntrico, inicia-se o momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas. Mesmo imitando esses exemplos, as crianças deste estagio, mesmo estando juntas, jogam cada uma pra si e sem cuidar da codificação das regras.
O terceiro estágio é o da codificação das regras, aparece aos onze-doze anos. Piaget observa uma transformação completa nas atitudes infantis frente as regras. Estas já não eram mais leis sagradas transmitidas pelos adultos, mas eram decisões tomadas pelas crianças que participavam do jogo.
Vinha (2000), completa que as regras são codificadas, ou seja, são realmente compreendidas e cumpridas por todos. As crianças já admitem mudanças e alterações, procurando combinar todas as possíveis situações que surgir durante o jogo, antecipando-as e organizando antes da partida do jogo.
A autora completa que as regras são vistas como um acordo e é válida pelo fato de que foi elaborada por todos, sendo importantíssimo que todos considerem a regra e cumpram, pois, isso garante a igualdade de condições no jogo.
Em seus estudos Piaget (1994) encontrou que primeiro a criança pratica as noções de conhecer, combinar, tentar cumprir, entre outras e só depois vai conscientizando-se das regras.
Prosseguindo seus estudos do desenvolvimento do juízo moral, Piaget (1994) apresenta histórias que ilustram graus diferentes de responsabilidade por prejuízos causados. O autor apresenta a história por meio da narração e assim analisa a maneira pela qual a criança avalia esta ou aquela conduta. Para investigar o desenvolvimento do julgamento moral infantil, Piaget utilizou situações comparativas compostas por pequenos relatos que apresentavam ações semelhantes, porém com intenções distintas e consequências diferentes. O objetivo era compreender quais critérios as crianças utilizavam para avaliar a culpa dos personagens.
Em um dos pares de histórias, o autor apresenta duas situações: na primeira, Jales brinca com o tinteiro do pai e provoca intencionalmente uma pequena mancha na toalha. Na segunda, Auguste, com a intenção de ajudar o pai, tenta encher o tinteiro vazio, mas acaba causando uma grande mancha na toalha.
Após a narrativa, Piaget questionava as crianças: "As crianças são igualmente culpadas ou então, uma é mais culpada que a outra?" (PIAGET, 1994, p. 103).
Os resultados indicaram que crianças menores, especialmente com menos de dez anos, tendiam a julgar a gravidade da ação com base na quantidade de dano material causado. Assim, consideravam mais culpado aquele que provocara a maior mancha, independentemente da intenção envolvida. Esse tipo de julgamento revela o que Piaget denominou responsabilidade objetiva, característica da moral heterônoma, na qual o critério de avaliação está centrado nas consequências visíveis do ato.
Com o avanço da idade e do desenvolvimento cognitivo, observa-se uma mudança progressiva nesse padrão de julgamento. As crianças passam a considerar as intenções do agente, diminuindo a importância exclusiva do resultado material. Esse movimento marca a transição da heteronomia para formas mais autônomas de julgamento moral, nas quais a intenção assume papel central na avaliação ética das ações.
Desta forma, é possível a hipótese de que as avaliações baseadas apenas no prejuízo moral são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, ou seja, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos, a medida que os pais não sabem compreender

as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da maternidade do ato, a criança começar por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras impostas, mesmo implicitamente. Na medida em que os pais sabem ser justos com as crianças, esta opõe as reações adultas seus próprios sentimentos, a responsabilidade objetiva diminui de importância.

O realismo moral nasce da repressão adulta: a louça é cara e é proibido quebrar xicaras. Diante deste fato, a criança reflete os valores que lhe foram comunicados pelos adultos que se zangam e a repreendem por quebrar, sujar ou estragar os objetos.

Por volta dos dez anos, gradualmente, as crianças perdem esse senso de responsabilidade objetiva e começam a colocar maior ênfase nas intenções subjetivas. Nesse ponto a criança que não teve a intenção de quebrar as xicaras é desculpada, ao passo que a que desobedeceu, intencionalmente derramou tinta se torna mais culpada.

Piaget (1974) argumenta que as respostas fornecidas pelas crianças a suas histórias expressam duas atitudes morais distintas: uma que julga as ações de acordo com suas consequências materiais e outra que leva em conta apenas as intenções.

As crianças precisam construir seus próprios padrões morais, do mesmo modo que desenvolvem sua compreensão logica.

A moral da criança pequena é heterônoma, ou seja, depende á uma vontade exterior, isto é, obedece às pessoas mais velhas. A heteronomia moral é resultante das relações de respeito unilateral e conduz a uma estrutura de comportamento tipica do estágio pré-operatório: o realismo moral.

Logo, a moralidade não se aprende por ordens ou regras impostas. É importante esclarecer que a passagem do estado de heteronomia ao de autonomia existe como possibilidade e não, necessariamente como realidade.

Assim, ao compreender a maneira de ser e agir da criança, o professor pode atuar de modo mais adequado e condizente com o seu desenvolvimento, evitando algumas interpretações errôneas acerca dos estudos de Piaget.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que a construção da moralidade é um processo gradual, resultante das interações sociais e das experiências vividas pela criança. A partir das contribuições de Piaget, observa-se que a passagem da heteronomia à autonomia depende, sobretudo, da qualidade das relações estabelecidas no ambiente social. Contextos marcados pela coação tendem a reforçar a obediência e a submissão à autoridade; por outro lado, ambientes cooperativos, fundamentados no respeito mútuo e na reciprocidade, favorecem o desenvolvimento da autonomia moral.

Piaget identificou três estágios no desenvolvimento moral: a anomia ou pré-moralidade, caracterizada pela ausência de consciência das regras; a heteronomia ou realismo moral, em que o certo é obedecer às ordens da autoridade dentro de uma relação de submissão; e a autonomia, marcada por um novo significado atribuído às normas, compreendidas como resultado de acordos e relações de trocas mútuas. Essa evolução demonstra que a moralidade não se constrói por imposição, mas por meio da reflexão e da interação social.

Nesse contexto, as histórias, quando mediadas com intencionalidade pedagógica, tornam-se espaço privilegiado para a construção moral. A literatura infantil revela sua função formativa ao apresentar situações que abordam valores éticos, conflitos humanos e dilemas simbólicos. Para além de uma função moralizante, a narrativa possibilita à criança elaborar conflitos internos, identificar-se com personagens e reconhecer emoções, favorecendo a ampliação de sua compreensão sobre si e sobre o outro.

A fantasia presente nas histórias oferece, de maneira simbólica, representações das lutas e desafios humanos, permitindo que a criança interprete o mundo em que vive. Ao acessar esse universo simbólico, ela traduz suas emoções, sentimentos e experiências por meio da linguagem literária, ampliando sua capacidade de julgamento e empatia.

Dessa forma, torna-se fundamental que o educador compreenda o papel da literatura infantil na formação do individuo e exerça responsabilidade na escolha das obras. Conforme destacam os referenciais da Educação Infantil, a leitura

de histórias possibilita o contato com valores, costumes e modos de vida de diferentes tempos e culturas, ampliando horizontes e promovendo o respeito à diversidade.
Resgatar com as crianças o repertório de histórias que circulam em seus contextos familiares e sociais também contribui para a construção da moralidade, pois essas narrativas constituem importantes referências culturais sobre como lidar com emoções e questões éticas. Contudo, é indispensável considerar a qualidade literária dos textos oferecidos. A simplificação excessiva, sob o argumento de adequação à infância, pode empobrecer a experiência estética e limitar as possibilidades de reflexão moral.
A criança que aprecia uma história deseja ouvi-la novamente, não apenas pelo prazer da repetição, mas para aprofundar sua compreensão e antecipar emoções já vivenciadas. Ler, portanto, não se resume à decodificação de palavras. Trata-se de um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor participa da elaboração de significados e valores.
Conclui-se, assim, que a literatura infantil constitui recurso fundamental para o desenvolvimento moral das crianças, pois favorece a formação de sujeitos mais reflexivos, empáticos e capazes de agir com autonomia e responsabilidade nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. O medo da sementinha. São Paulo: Paulus, 1996.

AZEVEDO, Ricardo. Meu nome é Tartaruga. São Paulo: Ediuoro, 1999.

CASASANTA, Teresa. Criança e Literatura. 4ª ed. Belo Horizonte, Veja; Brasília. Instituo Nacional do Livro: 1974.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly N. A Literatura Infantil: História, Teoria e Análise. São Paulo: Queiron Global, 1982.

_____. A Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática. São Paulo, Ática, 1993.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1989.

DEVRIES, R. & ZAN, B. Uma abordagem construtiva do papel da atmosfera socio moral na promoção do desenvolvimento das crianças. Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERREIRA, Eleusa M. Os contos e o desenvolvimento da noção de justiça em crianças pré-escolares. Bragança Paulista: 1999, 56 f. Monografia apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e letras da Universidade São Francisco para obtenção da Licenciatura Plena Pedagogia.

JARDIM, Mara. Iniciação a Literatura. Revista do Professor. Porto Alegrem v. 10, n. 38, 7 – 12, abr./jun, 1994.

MARS, Dominique S.; BLOCH, Serge. João tem duas casas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: muitos olhares. 2ed. São Paulo: Cortez. 1995.

PIAGET, Jean. O julgamento Moral na criança. São Paulo: Mestre Joi, 1977.

_____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

SILVA, Alessandra M. Contando História: O conto como recurso educacional. Bragança Paulista, 1997, 34 f. Monografia apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade São Francisco para obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

SOUZA, Juliana A. O. Literatura: Criança, faz de conta e cia. Bragança Paulista, 1997, 42 f. Monografia apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade São Francisco para obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

ZANATTA, Camila Carminatti. A influência da literatura infantil na vida social da criança de 2 a 7 anos. Jundiaí. 1999. 67 f. Monografia apresentada a Faculdade

Padre Anchieta para obtenção da Licenciatura Plena em pedagogia.

VINHA, Telma Peleggi. Moralidade Infantil. Campinas: Mercado de letras. 2000.

RESUMO
O artigo tem como objetivo analisar o papel da neuropsicopedagogia na construção de práticas inclusivas, destacando sua contribuição para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais, para a proposição de estratégias que superem barreiras de aprendizagem e para a formação docente voltada à consciência inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, conforme a perspectiva metodológica apresentada por Gil, que define esse tipo de investigação como levantamento, análise e interpretação de produções acadêmicas já existentes sobre determinado tema. A análise evidenciou que a neuropsicopedagogia, ao articular conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, possibilita compreender a aprendizagem em sua complexidade, reconhecendo que razão e emoção são dimensões indissociáveis do processo educativo. Verificou-se que práticas como adaptações curriculares, uso de recursos diferenciados e organização de ambientes inclusivos reduzem desigualdades e favorecem a participação de todos os estudantes. Constatou-se ainda que a formação docente é condição indispensável para a efetivação da inclusão, pois o professor, ao assumir postura crítica e reflexiva, torna-se agente de transformação social comprometido com a valorização da diversidade. Conclui-se que a neuropsicopedagogia oferece caminhos consistentes para consolidar a escola como espaço democrático, equitativo e acolhedor, reafirmando a educação como direito de todos e como instrumento de transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Inclusão escolar; Processos cognitivos; Formação docente; Equidade.

ABSTRACT
The article aims to analyze the role of neuropsychopedagogy in the construction of inclusive practices, highlighting its contribution to the understanding of cognitive and emotional processes, to the proposition of strategies that overcome learning barriers, and to teacher training focused on inclusive awareness. The research was carried out through a bibliographic study, according to the methodological perspective presented by Gil, who defines this type of investigation as the survey, analysis, and interpretation of existing academic productions on a given subject. The analysis showed that neuropsychopedagogy, by articulating knowledge from neuroscience, psychology, and pedagogy, makes it possible to understand learning in its complexity, recognizing that reason and emotion are inseparable dimensions of the educational process. It was found that practices such as curricular adaptations, the use of differentiated resources, and the organization of inclusive environments reduce inequalities and favor the participation of all students. It was also observed that teacher training is an indispensable condition for the realization of inclusion, since the teacher, by adopting a critical and reflective posture, becomes a social transformation agent committed to valuing diversity. It is concluded that neuropsychopedagogy offers consistent paths to consolidate the school as a democratic, equitable, and welcoming space, reaffirming education as a right for all and as an instrument of social transformation.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogy; School inclusion; Cognitive processes; Teacher training; Equity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos maiores desafios da contemporaneidade, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, a neuropsicopedagogia surge como campo interdisciplinar que articula conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, oferecendo subsídios para compreender os processos cognitivos e emocionais que influenciam a aprendizagem e, consequentemente, para construir estratégias que favoreçam a inclusão.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de compreender como

o olhar neuropsicopedagógico pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar, ampliando as possibilidades de participação e reduzindo desigualdades. Embora a legislação educacional assegure o direito de todos à educação, observa-se que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades em atender às necessidades específicas dos estudantes, o que gera a problematização central deste trabalho: de que maneira a neuropsicopedagogia pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem a diversidade cognitiva e emocional presente nas salas de aula?
Diante dessa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel da neuropsicopedagogia na construção de práticas inclusivas, destacando sua contribuição para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais, para a proposição de estratégias que superem barreiras de aprendizagem e para a formação docente voltada à consciência inclusiva. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específi-i cos: Explicar como a neuropsicopedagogia analisa o funcionamento do cérebro e suas implicações na aprendizagem, relacionando esse olhar ao atendimento de estudantes com necessidades específicas; apresentar práticas neuropsicopedagógicas que favorecem a inclusão, como adaptações curriculares e uso de recursos diferenciados, mostrando como essas estratégias reduzem desigualdades e destacar a importância da formação docente para compreender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, relacionando a neuropsicopedagogia à construção de uma prática pedagógica mais empática e inclusiva.
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 a construção de um referencial teórico consistente, possibilitando compreender como diferentes autores têm discutido a relação entre neuropsicopedagogia e inclusão, além de oferecer subsídios para reflexões críticas acerca da prática pedagógica.

COMPREENDENDO OS PROCESSOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS

A psicopedagogia, enquanto campo de estudo e prática, surgiu na segunda metade do século XX como resposta às dificuldades de aprendizagem que não podiam ser explicadas apenas pela pedagogia tradicional ou pela psicologia clínica. Inicialmente, seu foco estava voltado para a identificação e intervenção em problemas escolares, buscando compreender as causas das dificuldades que impediam o desenvolvimento pleno dos estudantes. Com o tempo, a psicopedagogia ampliou sua atuação, passando a considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais e culturais que influenciam o processo de aprender. Essa evolução permitiu que o campo se consolidasse como interdisciplinar, articulando saberes da educação e da saúde para oferecer uma visão mais abrangente da aprendizagem.
No Brasil, a psicopedagogia ganhou força a partir da década de 1970, acompanhando o movimento de democratização da educação e a crescente preocupação com a inclusão escolar. Nesse contexto, o psicopedagogo passou a atuar tanto em instituições de ensino quanto em clínicas, desenvolvendo estratégias para compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem. A prática psicopedagógica, portanto, não se limita ao diagnóstico, mas envolve também a criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral dos sujeitos, reconhecendo que aprender é um processo dinâmico e multifatorial.
A neuropsicopedagogia surge como desdobramento desse percurso histórico, incorporando os avanços da neurociência para aprofundar a compreensão dos processos cognitivos e emocionais. Se a psicopedagogia já reconhecia que aprender não é apenas acumular informações, mas sim um fenômeno complexo, a neuropsicopedagogia reforça essa perspectiva ao analisar como o cérebro organiza e integra funções como atenção, memória, linguagem, percepção, emoção e motivação. Essa abordagem amplia a capacidade de intervenção, permitindo que práticas pedagógicas sejam planejadas com base em evidências científicas sobre o funcionamento cerebral e suas implicações na aprendizagem.
Assim, compreender o histórico da psicopedagogia é fundamental para reco-

nhecer que a neuropsicopedagogia não surge de forma isolada, mas como continuidade e aprofundamento de um campo que sempre buscou integrar diferentes saberes para responder às demandas da educação. Essa trajetória evidencia que a preocupação com as dificuldades de aprendizagem evoluiu para uma visão mais ampla, que considera a diversidade cognitiva e emocional como parte constitutiva da prática pedagógica e como elemento essencial para a construção de uma escola inclusiva.

A neuropsicopedagogia constitui-se como campo interdisciplinar que busca compreender os processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem, articulando conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia. Essa área de estudo parte do pressuposto de que aprender não é apenas acumular informações, mas sim um processo complexo que envolve atenção, memória, linguagem, percepção, emoção e motivação. O cérebro, como órgão responsável pela organização e integração dessas funções, deve ser analisado em sua dinâmica, considerando tanto os aspectos biológicos quanto os contextos sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento humano (Damásio, 2011).

A compreensão dos processos cognitivos é essencial para que o professor possa identificar como os estudantes recebem, processam e armazenam informações. A atenção, por exemplo, é condição indispensável para que o sujeito selecione estímulos relevantes e mantenha foco em determinada tarefa. A memória, por sua vez, permite que os conteúdos sejam retidos e posteriormente recuperados, possibilitando a construção de novos conhecimentos. A linguagem, além de ser meio de comunicação, é também instrumento de pensamento, favorecendo a elaboração de conceitos e a interação social. Esses processos, quando analisados sob o olhar neuropsicopedagógico, revelam que cada estudante possui singularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar (Vygotsky, 2009).

Do mesmo modo, os processos emocionais exercem influência direta sobre a aprendizagem. Emoções como motivação, autoestima e segurança impactam o desempenho escolar, podendo potencializar ou dificultar o desenvolvimento cognitivo. A neuropsicopedagogia reconhece que não há separação entre razão e emoção, mas sim uma relação de interdependência que precisa ser considerada na prática pedagógica. Estudantes que se sentem acolhidos e valorizados tendem a apresentar maior engajamento e disposição para aprender, enquanto aqueles que enfrentam situações de exclusão ou desvalorização podem desenvolver bloqueios emocionais que comprometem seu desempenho (Wallon, 2007).

Esse olhar é particularmente relevante no atendimento de estudantes com necessidades específicas. Crianças com transtornos de aprendizagem, como dislexia ou discalculia, apresentam dificuldades em determinados processos cognitivos que precisam ser identificados e trabalhados de forma diferenciada. Estudantes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), por exemplo, necessitam de estratégias que favoreçam a manutenção do foco e a organização das tarefas. Já aqueles com transtornos do espectro autista (TEA) podem demandar práticas que estimulem a comunicação e a interação social, respeitando suas particularidades. A neuropsicopedagogia, ao analisar o funcionamento do cérebro e suas implicações na aprendizagem, oferece subsídios para que o professor compreenda essas necessidades e planeje intervenções adequadas (Gardner, 1995).

Além disso, compreender os processos cognitivos e emocionais permite que a escola reconheça a diversidade como parte constitutiva da prática pedagógica. A inclusão não se limita ao acesso físico às salas de aula, mas envolve a garantia de participação efetiva e significativa de todos os estudantes. Nesse sentido, o olhar neuropsicopedagógico contribui para que o professor perceba que cada aluno possui um modo singular de aprender e que a valorização dessas diferenças é condição para a construção de uma escola democrática e inclusiva (Mantoan, 2015).

A análise dos processos cognitivos e emocionais também reforça a importância da interdisciplinaridade. A neuropsicopedagogia não se restringe a uma única área do conhecimento, mas integra saberes da neurociência, que explica o funcionamento cerebral; da psicologia, que analisa os aspectos emocionais e

comportamentais; e da pedagogia, que organiza as práticas educativas. Essa articulação permite compreender a aprendizagem em sua totalidade, evitando reducionismos e favorecendo intervenções mais eficazes (Imbernón, 2010).
Portanto, compreender os processos cognitivos e emocionais sob o olhar neuropsicopedagógico é reconhecer que a aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve múltiplas dimensões e que exige práticas pedagógicas inclusivas. Ao analisar como o cérebro organiza informações e como as emoções influenciam o desempenho escolar, o professor pode planejar estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo equidade. Esse olhar amplia as possibilidades de inclusão, consolidando a escola como espaço de acolhimento, pertencimento e valorização da diversidade.

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR BARREIRAS DE APRENDIZAGEM

A efetivação da inclusão escolar exige que a escola desenvolva estratégias capazes de superar barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes no processo educativo. A neuropsicopedagogia, ao articular conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, oferece subsídios para a construção de práticas diferenciadas que favorecem a participação de todos. Essas práticas não se limitam a adaptações pontuais, mas envolvem uma reorganização do currículo e das metodologias de ensino, de modo a contemplar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula (Mantoan, 2015).
Entre as estratégias mais relevantes destacam-se as adaptações curriculares, que consistem em flexibilizar conteúdos, objetivos e formas de avaliação para atender às necessidades específicas dos estudantes. Essa flexibilização não significa reduzir a qualidade da aprendizagem, mas sim criar condições para que todos possam alcançar os objetivos educacionais de acordo com suas potencialidades. Nesse sentido, a neuropsicopedagogia contribui para identificar quais processos cognitivos precisam ser estimulados e quais recursos podem ser utilizados para favorecer o desenvolvimento (Vygotsky, 2009).
Outra estratégia importante é o uso de recursos diferenciados, como materiais visuais, manipulativos, jogos pedagógicos, instrumentos musicais, tecnologias assistivas e softwares educativos. Esses recursos ampliam as possibilidades de participação e permitem que os estudantes encontrem diferentes formas de se expressar e de compreender os conteúdos. Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reforça que cada indivíduo possui formas distintas de aprender e que o ensino deve contemplar essa diversidade, oferecendo múltiplos caminhos para a construção do conhecimento.
Além disso, a organização de ambientes inclusivos é fundamental para reduzir barreiras de aprendizagem. Espaços esteticamente agradáveis, acessíveis e estimulantes favorecem a atenção, a motivação e o engajamento dos estudantes. Hernández (2018) destaca que a intencionalidade pedagógica na organização dos cantinhos criativos e dos ambientes de aprendizagem é elemento essencial para promover autonomia e experimentação, aspectos indispensáveis para a inclusão. Essas estratégias contribuem diretamente para a redução das desigualdades educacionais. Ao reconhecer que não existe um único modelo de ensino capaz de atender a todos, a neuropsicopedagogia fortalece a ideia de que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a participação efetiva e significativa no processo educativo. A equidade, nesse contexto, é garantida quando cada estudante encontra condições adequadas para desenvolver suas potencialidades, independentemente de suas limitações ou diferenças (Imbernón, 2010).
Portanto, superar barreiras de aprendizagem exige práticas pedagógicas que integrem teoria e ação, articulando recursos diferenciados, adaptações curriculares e ambientes inclusivos. A neuropsicopedagogia, ao oferecer fundamentos para essas práticas, consolida-se como campo indispensável para a construção de uma escola democrática, que assegura direitos, valoriza a diversidade e promove a inclusão como princípio estruturante da educação.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA

INCLUSIVA

A efetivação da inclusão escolar depende, em grande medida, da formação e da atuação dos professores. A neuropsicopedagogia, ao oferecer subsídios teóricos e práticos sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações na aprendizagem, contribui para que o docente desenvolva uma prática pedagógica mais empática e inclusiva. Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa contemplar não apenas conteúdos técnicos, mas também reflexões críticas sobre diversidade, equidade e respeito às diferenças, de modo que o professor esteja preparado para lidar com os desafios que emergem em contextos heterogêneos (Imbernón, 2010).

O professor inclusivo deve desenvolver competências que vão além da transmissão de conhecimento, envolvendo sensibilidade para reconhecer as necessidades dos estudantes e criatividade para propor metodologias que favoreçam a participação de todos. A neuropsicopedagogia auxilia nesse processo ao oferecer ferramentas para compreender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, permitindo que o docente planeje atividades que integrem razão, emoção e ação. Essa postura amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e fortalece a construção de vínculos entre os estudantes e o ambiente escolar (Pimenta, 2012).

A formação docente também deve ser entendida como processo contínuo, que articule teoria e prática e que ofereça subsídios para que o professor compreenda a arte e a neuropsicopedagogia como ferramentas pedagógicas de inclusão. Nóvoa (2009) destaca que a formação não se limita a cursos ou capacitações pontuais, mas envolve a construção de uma identidade profissional que se renova constantemente em diálogo com a prática. Nesse sentido, o professor precisa assumir postura crítica e reflexiva, reconhecendo-se como agente de transformação social e comprometendo-se com a valorização da diversidade.

A consciência inclusiva exige ainda compromisso ético e político, pois não basta apenas conhecer metodologias diferenciadas; é necessário que o docente compreenda a inclusão como princípio estruturante da educação. Mantoan (2015) reforça que a escola inclusiva não se constrói apenas com recursos materiais, mas com práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as diferenças como parte constitutiva da formação dos sujeitos. O professor, ao assumir essa perspectiva, contribui para que a diversidade cultural e cognitiva seja reconhecida e respeitada, consolidando a escola como espaço democrático e acolhedor.

Portanto, a formação docente voltada para a neuropsicopedagogia e para a consciência inclusiva é condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar. O professor que compreende os fundamentos da neuropsicopedagogia torna-se capaz de planejar práticas pedagógicas que respeitam as singularidades dos estudantes, promovendo equidade e assegurando direitos. Essa formação fortalece a construção de uma escola que não apenas garante acesso, mas também participação e pertencimento, consolidando a inclusão como princípio central da educação contemporânea.

Além da formação docente, é importante reconhecer que a efetivação da inclusão escolar depende de outros fatores igualmente relevantes. Um deles é a gestão escolar comprometida com a inclusão, capaz de criar políticas internas que assegurem a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. A direção e a coordenação pedagógica precisam atuar de forma articulada com os professores, garantindo que os princípios inclusivos estejam presentes no projeto político-pedagógico da instituição e que se traduzam em práticas cotidianas.

Outro ponto fundamental é a infraestrutura adequada, que envolve desde a acessibilidade física dos espaços até a disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a participação de todos os estudantes. Rampas, sinalizações, materiais adaptados e tecnologias assistivas são exemplos de elementos que contribuem para reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

A participação da família e da comunidade também se mostra indispensável. A inclusão escolar não se limita ao ambiente da sala de aula, mas se estende às relações sociais que os estudantes estabelecem fora dela. O diálogo entre escola e família fortalece o processo educativo, permitindo que as práticas pedagógicas sejam complementadas por ações de

apoio e acompanhamento no cotidiano dos alunos.
Por fim, destaca-se a necessidade de políticas públicas consistentes, que assegurem financiamento, formação continuada e acompanhamento das práticas inclusivas. A inclusão não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do professor ou da escola, mas como compromisso coletivo que envolve o Estado, a sociedade e os diferentes atores educacionais.
Assim, além da formação docente, a efetivação da inclusão escolar requer gestão comprometida, infraestrutura acessível, participação da família e da comunidade, e políticas públicas que sustentem e ampliem as práticas inclusivas. Somente a articulação desses elementos permitirá consolidar uma educação democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a neuropsicopedagogia constitui um campo interdisciplinar capaz de oferecer fundamentos sólidos para a construção de práticas inclusivas na escola contemporânea. Ao compreender os processos cognitivos e emocionais que sustentam a aprendizagem, torna-se possível reconhecer que cada estudante possui singularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. Esse olhar amplia a compreensão da diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica e fortalece a ideia de que inclusão não se limita ao acesso físico, mas envolve participação efetiva e significativa.
As estratégias apresentadas, como adaptações curriculares, uso de recursos diferenciados e organização de ambientes inclusivos, demonstram que é possível superar barreiras de aprendizagem e reduzir desigualdades educacionais. A neuropsicopedagogia, ao propor práticas que contemplam diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, contribui para que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de desenvolver suas potencialidades, consolidando a escola como espaço democrático e acolhedor.
Por fim, destaca-se que a formação docente é condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar. O professor, ao assumir postura crítica e reflexiva, torna-se agente de transformação social, capaz de planejar práticas pedagógicas que integram razão, emoção e ação. A consciência inclusiva, construída a partir da compreensão dos fundamentos neuropsicopedagógicos, fortalece o compromisso ético e político da educação com a valorização da diversidade.
Conclui-se, portanto, que a neuropsicopedagogia, ao integrar teoria e prática, oferece caminhos consistentes para a consolidação da inclusão escolar. A escola que incorpora esse olhar amplia suas possibilidades de acolhimento, pertencimento e equidade, reafirmando a educação como direito de todos e como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 2007.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

TAIS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO

RESUMO

O presente artigo analisa a educação inclusiva no contexto escolar, com o objetivo de compreender seus fundamentos, os principais marcos legais e o papel do professor na efetivação de práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a inclusão vai além do acesso à escola, envolvendo a garantia da participação, permanência e aprendizagem significativa de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação inclusiva, bem como em documentos legais que orientam as políticas públicas educacionais no Brasil. A análise evidencia que, embora haja avanços significativos no campo da legislação e no acesso à educação, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à adaptação curricular e à infraestrutura das instituições escolares. Destaca-se que o professor exerce papel fundamental nesse processo, atuando como mediador da aprendizagem e agente de transformação das práticas educativas, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades dos alunos. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo entre escola, família e poder público, visando à construção de um ambiente educacional mais justo, democrático e acessível, no qual todos os estudantes tenham garantido o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Diversidade; Inclusão Escolar; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, como uma necessidade no cenário educacional contemporâneo. Fundamentada no princípio do direito à educação para todos, essa perspectiva propõe a construção de um sistema educacional que reconheça, valorize e respeite a diversidade humana, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares ou atendidas em contextos segregados, o que reforçou práticas discriminatórias e limitou suas oportunidades de desenvolvimento. No entanto, a partir de avanços sociais, políticos e legais, passou-se a defender uma educação que promova a equidade, assegurando que todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais.

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na efetivação da inclusão, sendo desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, sua organização curricular e suas concepções de ensino e aprendizagem. A construção de um ambiente educacional inclusivo exige mudanças que vão além da estrutura física, envolvendo atitudes, valores e o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Além disso, o professor destaca-se como um agente essencial nesse processo, uma vez que sua atuação influencia diretamente as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, torna-se imprescindível que o docente esteja preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, adotando estratégias pedagógicas que atendam às especificidades de cada estudante.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva, abordando seus conceitos e fundamentos, os principais marcos legais e o papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se, ainda, refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes no contexto escolar, contribuindo para o fortalecimento de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva baseia-se no princí-

pio de que todos os alunos devem aprender juntos, respeitando suas diferenças e necessidades. Trata-se de um modelo educacional que rompe com práticas excludentes e busca garantir igualdade de oportunidades. Silva (2016, n.p.) explica que,

> a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independentemente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem.

A educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, respeitando suas diferenças e necessidades. Trata-se de um modelo educacional que rompe com práticas excludentes e busca garantir igualdade de oportunidades. Silva (2016) explica que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral, independentemente de sua condição étnica, social, física, sensorial ou intelectual, e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão vai além de uma ação pontual, configurando-se como um compromisso contínuo da escola com a construção de um ambiente que favoreça a participação de todos. Isso implica repensar práticas pedagógicas, flexibilizar o currículo e adotar estratégias que atendam às diferentes formas de aprender. Santos e Falcão (2020, n.p.) explicam que,

> Vygotski (1982) tributou à unidade cognição e afeto um importante papel nos processos motivacionais com implicações nas diferentes áreas da vida humana. Na educação, a repercussão do valor emocional das relações pedagógicas entre professores e alunos, alunos e alunos são decisivos no enfrentamento dos desafios lançados pela aprendizagem escolar, que requer o domínio da significação cultural para obtenção de êxito/aprovação.

Nesse sentido, as interações sociais no contexto escolar são importantes para o processo de inclusão, uma vez que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos. A qualidade dessas interações, pautadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, ao receber alunos com deficiência, a escola precisa assumir uma postura verdadeiramente inclusiva, que ultrapasse a dimensão estrutural e alcance uma transformação nas práticas e nas atitudes. Não basta garantir o acesso; é necessário assegurar a permanência, a participação e a aprendizagem de todos. Para isso, torna-se fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar sendo composta pelos gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, na construção de um ambiente acolhedor e respeitoso, que reconheça as potencialidades dos estudantes e compreenda suas limitações sem reduzi-los a elas. Além disso, o professor desempenha um papel central nesse processo, sendo responsável por desenvolver práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno. A utilização de metodologias diversificadas, recursos acessíveis e adaptações curriculares contribui para a efetivação de uma aprendizagem significativa.

Assim, a escola inclusiva configura-se como um espaço democrático, no qual a diversidade é valorizada como elemento enriquecedor do processo educativo. Ao promover a convivência entre diferentes sujeitos, favorece-se não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em sociedade.

Dessa maneira, a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo em transformar a escola em um ambiente acessível, participativo e capaz de atender às necessidades de todos os alunos, garantindo-lhes o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto de dispositivos legais e políticas públicas que asseguram o direito de todos os estudantes à educa-

ção, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Esses marcos legais representam avanços significativos na luta por uma escola mais justa, democrática e acessível.
A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementando esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com defi-i ciência currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) configura-se como um importante marco, ao orientar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Essa política reforça a necessidade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns, promovendo a eliminação de barreiras que possam dificultar seu processo educativo.
Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia a garantia de direitos, assegurando condições de igualdade no acesso à educação e proibindo qualquer forma de discriminação. Essa legislação destaca a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, reafirmando o compromisso com a equidade.
No âmbito internacional, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) também influenciaram significativamente as políticas educacionais brasileiras, ao defenderem que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, promovendo uma educação centrada na diversidade.
Segundo, Santos e Falcão (2020, n.p.)
A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, na produção de ações afirmativas que criem condições de construir uma sociedade mais igualitária e justa (SOARES; CARVALHO, 2012). Essa perspectiva reconhece a diversidade dos alunos, considerando seus limites, capacidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessárias intervenções pedagógicas dos educadores e uma relação integradora entre escola, comunidade e família.
Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Muitas instituições encontram dificuldades relacionadas à falta de recursos, à formação inadequada de professores e à ausência de suporte especializado. Isso evidencia que a existência de leis, embora fundamental, não é suficiente por si só para garantir a inclusão, sendo necessária sua implementação efetiva por meio de políticas públicas consistentes.
Dessa forma, torna-se imprescindível que o poder público invista na formação continuada dos profissionais da educação, na melhoria da infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis. A articulação entre legislação e prática é essencial para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se concretize como uma realidade nas escolas.
Assim, as políticas públicas devem ser compreendidas como instrumentos fundamentais para a promoção da educação inclusiva, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

O professor desempenha um papel central na efetivação da educação inclusiva, sendo um dos principais agentes responsáveis por promover práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente em sala de aula. Nesse contexto, sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, flexibilidade e compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.
A inclusão escolar demanda do docente a capacidade de reconhecer as singularidades dos estudantes, compreendendo que cada um possui ritmos, formas e necessidades específicas de aprendizagem. Dessa forma, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem tais diferenças, evitando a padronização do ensino e favorecendo a equidade no processo educativo.
De acordo com Santos e Galvão,

O professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os outros profissionais da instituição e dos sistemas de ensino, visto que o aluno não é responsabilidade somente dele. Rosa (2018) reconhece que o crescimento das demandas da diversidade nas instituições de ensino sinaliza a emergência de políticas públicas de formação de professores, porque suas funções e tarefas têm se ampliado e se tornado mais complexas. As políticas devem compreender ações de formação iniciada e continuada como iniciativas do Estado em cooperação com a sociedade. Santos e Galvão (2020, n.p.)

Segundo as autoras o professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado apenas na tarefa restrita de transmitir conhecimentos. Esse entendimento reforça a necessidade de uma atuação docente mais ampla, que considere o aluno em sua totalidade e valorize o trabalho coletivo dentro da instituição escolar.
Nesse sentido, compreende-se que a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre o professor, mas sim ser compartilhada entre todos os profissionais da escola e também pelos sistemas de ensino. A atuação integrada entre docentes, equipe gestora, profissionais de apoio e família é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.
Conforme destaca Rosa (2018), o crescimento das demandas relacionadas à diversidade nas instituições de ensino evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente, uma vez que as funções e responsabilidades dos professores têm se tornado cada vez mais complexas. Dessa forma, a formação inicial e continuada deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem ao educador atuar de maneira eficaz em contextos inclusivos.
Além disso, o professor precisa desenvolver competências que envolvam não apenas o domínio de conteúdos, mas também habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa e sensibilidade para lidar com as diferenças. Tais competências são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem no qual todos os alunos se sintam respeitados e valorizados.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de planejamento pedagógico intencional e flexível, que considere as especificidades dos estudantes. A adaptação de atividades, o uso de diferentes estratégias de ensino e a diversificação dos instrumentos de avaliação são práticas que contribuem para garantir a participação e a aprendizagem de todos.
André (2016 p. 19) explica que,
Quando se defende a proposta do professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação docente seja mais efetiva. E, para que a nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos.

André (2016, p. 19) explica que o professor reflexivo deve desenvolver uma postura crítica em relação à sua própria prática, analisando constantemente suas ações pedagógicas com o objetivo de aprimorá-las e torná-las mais eficazes. Nesse sentido, a reflexão não se limita à identificação de dificuldades, mas implica a adoção de mudanças concretas que

contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
A partir dessa perspectiva, compreende-se que a prática docente na educação inclusiva exige um movimento contínuo de análise, planejamento e replanejamento, considerando as necessidades e especificidades dos alunos. O professor reflexivo crítico é aquele que busca compreender sua atuação, reconhece seus limites e potencialidades, e se dispõe a transformar sua prática com base em conhecimentos teóricos e experiências compartilhadas.
Nesse contexto, a reflexão sobre a prática torna-se um instrumento fundamental para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas, capazes de atender à diversidade presente em sala de aula. Ao refletir criticamente, o professor passa a identificar quais metodologias favorecem a aprendizagem dos alunos, quais precisam ser adaptadas e quais devem ser substituídas.
Além disso, esse processo reflexivo contribui para o fortalecimento da autonomia docente, permitindo que o professor tome decisões mais conscientes e fundamentadas em relação ao seu trabalho. A prática reflexiva também favorece o trabalho colaborativo, uma vez que estimula o diálogo entre os profissionais da educação, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados.
Dessa forma, o desenvolvimento de uma postura reflexiva crítica é essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois possibilita a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos.
Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a atuar como um profissional que investiga, analisa e transforma sua própria prática, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.
Ademais, é importante destacar que a efetivação de uma prática docente inclusiva também está diretamente relacionada à capacidade do professor de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos possam interagir, compartilhar experiências e construir conhecimentos de forma conjunta. A valorização do trabalho em grupo, o incentivo à participação ativa e o respeito às diferentes formas de expressão contribuem para o fortalecimento de vínculos e para a superação de barreiras atitudinais. Nesse sentido, o professor atua como facilitador das relações sociais, criando condições para que todos os estudantes se sintam pertencentes ao espaço escolar, o que favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a educação inclusiva, destacando seus fundamentos, os marcos legais que a sustentam e o papel do professor na construção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade no contexto escolar.
A partir da análise realizada, foi possível compreender que a inclusão na educação não se restringe ao acesso de alunos com deficiência à escola regular, mas envolve a garantia de sua permanência, participação e aprendizagem significativa. Trata-se de um processo contínuo que exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização curricular e, principalmente, nas atitudes de toda a comunidade escolar.
Observa-se que, embora haja avanços importantes no campo das políticas públicas e da legislação, ainda persistem desafios no cotidiano das instituições de ensino, como a insuficiente formação docente, a falta de recursos pedagógicos e as limitações estruturais. Esses fatores evidenciam a necessidade de maior investimento e comprometimento por parte dos sistemas educacionais.
Nesse contexto, o professor destaca-se como elemento fundamental na efetivação da inclusão, atuando como mediador do conhecimento e agente de transformação das práticas educativas. Sua atuação, aliada ao trabalho coletivo da equipe escolar e ao apoio das políticas públicas, contribui significativamente para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.
Além disso, compreende-se que a valorização da diversidade no espaço escolar favorece não apenas os alunos com deficiência, mas todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e cidadania.

Dessa forma, a educação inclusiva deve ser entendida como um compromisso ético e social, que visa à construção de uma escola para todos, na qual cada sujeito tenha suas especificidades reconhecidas e respeitadas. Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas inclusivas e de ações coletivas que garantam o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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

SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020. E-book.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2016. E-book.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PAPEL DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MORAL E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TAMIRES SABINO DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo discute a importância dos materiais pedagógicos aliados às metodologias ativas no contexto educacional, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno e a formação do sujeito moral. A partir de revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas, o estudo aborda estratégias que articulam recursos lúdicos, tecnológicos e didáticos, favorecendo aprendizagens significativas, maior engajamento e participação ativa dos estudantes. Destaca-se o papel do professor como mediador do processo educativo, sendo o planejamento um elemento essencial para potencializar o ensino e atender às diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Além disso, evidencia-se que o uso intencional desses recursos contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e éticas. Conclui-se que a integração entre materiais pedagógicos, ludicidade e metodologias ativas é fundamental para a educação contemporânea, promovendo a alfabetização, a autonomia e a construção de valores nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais pedagógicos. Metodologias ativas. Ludicidade. Sujeito moral. Alfabetização.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of pedagogical materials and active methodologies in education, highlighting their role in students' integral development and moral formation. Based on a bibliographic review and analysis of teaching practices, it explores strategies that integrate playful, technological, and pedagogical resources to promote meaningful learning, engagement, and active participation. The study emphasizes the importance of planning and teacher mediation to enhance learning and respect children's developmental stages. It concludes that the integration of pedagogical materials, playfulness, and active methodologies is essential for contemporary education, contributing to literacy, autonomy, and the development of cognitive, social, and ethical skills.

KEYWORDS: Pedagogical materials. Active methodologies. Playfulness. Moral subject. Literacy.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos diante da evolução tecnológica, da diversidade social e das novas demandas cognitivas e emocionais das crianças. Tradicionalmente, a educação era centrada na transmissão de conhecimento pelo professor e na memorização pelo aluno, caracterizando-se por um modelo passivo e linear de aprendizagem (NUNES, 1994). No entanto, pesquisas recentes indicam que esse modelo é insuficiente para desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas necessárias ao sujeito do século XXI.

Nesse contexto, os materiais pedagógicos e as metodologias ativas assumem papel central, pois permitem que o estudante se torne protagonista de sua própria aprendizagem. O uso de recursos lúdicos, tecnológicos e concretos facilita a compreensão de conceitos abstratos, promove a resolução de problemas e estimula a reflexão ética (CARBONELL, 2016). Além disso, a constituição do sujeito moral é favorecida quando os alunos participam ativamente de situações que envolvem escolhas, regras, colaboração e consequências de suas ações (COSTA, 2009).

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição dos materiais pedagógicos e das metodologias ativas para a formação do sujeito moral, a alfabetização e o desenvolvimento integral das crianças, destacando práticas inovadoras e efetivas no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A relevância do tema também se justifica pela necessidade de formar sujeitos críticos e conscientes em uma sociedade marcada por rápidas transformações e constantes desafios éticos. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental não apenas na transmissão de conhecimentos, mas na formação de valores, atitudes e competências socioemocionais. A utilização intencional de

materiais pedagógicos aliados às metodologias ativas favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e reflexivos, possibilitando que a criança desenvolva autonomia, senso de responsabilidade e capacidade de tomada de decisão. Assim, compreender como esses elementos se articulam no cotidiano escolar torna-se essencial para aprimorar práticas educativas e promover uma educação de qualidade.

Além disso, é importante considerar que a educação contemporânea está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como pensamento crítico, comunicação, empatia e responsabilidade. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas e materiais pedagógicos diversificados não apenas contribui para o aprendizado de conteúdos, mas também para a formação integral do indivíduo, preparando-o para atuar de forma consciente e participativa na sociedade. Dessa forma, torna-se fundamental repensar práticas pedagógicas tradicionais, incorporando estratégias inovadoras que dialoguem com a realidade dos alunos e promovam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Os materiais pedagógicos evoluíram ao longo da história, acompanhando transformações culturais, sociais e tecnológicas. Na Antiguidade, escribas egípcios e mesopotâmicos utilizavam tablaturas e papiros para registro do conhecimento (MONTEIRO, 2010). Na Grécia e Roma, práticas como oralidade, dramatizações e uso de instrumentos ampliavam o ensino.

Na Idade Média, o ensino era restrito e religioso, mas manuscritos e códices ganharam espaço. Com a imprensa de Gutenberg, houve democratização do acesso ao conhecimento. Já no século XX, recursos visuais, jogos e tecnologias digitais tornaram o ensino mais interativo. Atualmente, plataformas digitais e softwares educativos promovem aprendizagem ativa e colaborativa (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2014).

Outro aspecto relevante na evolução dos materiais pedagógicos refere-se à transição de uma educação centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno. Essa mudança foi influenciada por teorias construtivistas, como as de Piaget e Vygotsky, que defendem que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito por meio da interação com o meio e com outros indivíduos. Assim, os materiais pedagógicos deixaram de ser apenas instrumentos de transmissão de conteúdo e passaram a ser mediadores do processo de aprendizagem.

TIPOS DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Os materiais pedagógicos podem ser classificados em:

- Materiais impressos: livros e cadernos, fundamentais na organização do conhecimento.
- Materiais lúdicos e visuais: jogos, brinquedos e dramatizações, que favorecem interação e compreensão.
- Materiais tecnológicos: plataformas digitais e softwares, que promovem autonomia e personalização da aprendizagem.

A escolha desses materiais deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos (SILVA, 2019).

Além da classificação apresentada, é importante destacar que os materiais pedagógicos também podem ser estruturados ou não estruturados. Os materiais estruturados possuem objetivos definidos e orientações específicas de uso, como jogos educativos e livros didáticos. Já os não estruturados, como sucata, objetos do cotidiano e elementos naturais, estimulam a criatividade e a exploração livre, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais autônoma.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

A ludicidade favorece uma aprendizagem mais significativa, pois envolve a criança de forma ativa e prazerosa. Jogos, brincadeiras e atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (COSTA, 2009).

Além disso, o brincar permite a construção de regras sociais, desenvolvimento da empatia e compreensão de limites, sendo essencial para o desenvolvimento moral.

A ludicidade também está diretamente relacionada à motivação para aprender. Quando a criança se envolve emocionalmente com a atividade, há maior retenção do conhecimento e desenvolvimento

do interesse pela aprendizagem. Nesse sentido, o brincar deixa de ser apenas recreação e passa a ser reconhecido como uma importante estratégia pedagógica, capaz de integrar aspectos cognitivos e afetivos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
As tecnologias ampliam as possibilidades pedagógicas, promovendo interação e engajamento. Ferramentas digitais permitem explorar conteúdos de forma dinâmica e colaborativa.
Entretanto, seu uso exige planejamento e formação docente adequada, além de atenção às desigualdades de acesso e ao uso equilibrado dessas ferramentas no ambiente escolar.
Outro ponto relevante é a integração entre ensino presencial e digital, conhecida como ensino híbrido. Esse modelo combina diferentes estratégias de ensino, permitindo que o aluno aprenda em ritmos e espaços variados. Dessa forma, as tecnologias não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação pedagógica.

METODOLOGIAS ATIVAS
As metodologias ativas colocam o aluno como protagonista da aprendizagem (CARBONELL, 2016). Entre elas destacam-se:
- Aprendizagem baseada em problemas
- Aprendizagem colaborativa
- Gamiificação

Essas estratégias desenvolvem autonomia, pensamento crítico e participação ativa.
Além das estratégias mencionadas, destaca-se também a sala de aula invertida, na qual o aluno tem contato prévio com o conteúdo e utiliza o momento em sala para discutir, tirar dúvidas e desenvolver atividades práticas. Esse modelo favorece maior autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

FORMAÇÃO DO SUJEITO MORAL
O desenvolvimento moral ocorre em etapas, conforme Kohlberg (1981), evoluindo de comportamentos baseados em punição até princípios éticos universais.
A escola tem papel fundamental nesse processo, promovendo atividades que estimulem reflexão, diálogo e tomada de decisão.

Outro fator importante na formação do sujeito moral é o exemplo dado pelos adultos. Professores e familiares atuam como referências, influenciando diretamente na construção de valores e atitudes das crianças. Dessa forma, a prática pedagógica deve estar alinhada a princípios éticos, promovendo coerência entre discurso e ação.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO
A alfabetização deve respeitar o ritmo individual da criança, considerando seu contexto. Práticas inclusivas e metodologias diversificadas favorecem a participação de todos os alunos.
Materiais lúdicos e tecnológicos contribuem para tornar o processo mais significativo e acessível.
Cabe destacar que a alfabetização não ocorre de maneira isolada, mas integrada a práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, é fundamental que o ensino esteja contextualizado, utilizando textos reais e significativos para as crianças, como histórias, bilhetes e jogos linguísticos.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
O planejamento é essencial para garantir a eficácia das práticas educativas. Ele organiza objetivos, estratégias e avaliações, permitindo adaptar o ensino às necessidades dos alunos.
Além disso, o planejamento pedagógico deve ser flexível, permitindo adaptações conforme as necessidades da turma. A avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem possibilita identificar avanços e dificuldades, orientando intervenções mais eficazes.

O PAPEL DA BNCC NA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS
A Base Nacional Comum Curricular estabelece diretrizes fundamentais para a educação básica no Brasil, destacando a importância do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Nesse contexto, as metodologias ativas e o uso de materiais pedagógicos diversificados tornam-se essenciais para atender às demandas educacionais contemporâneas.
A BNCC enfatiza a necessidade de formar alunos críticos, autônomos e participativos, capazes de atuar de forma responsável na sociedade. Para isso, propõe práticas pedagógicas que valorizem a

participação ativa do estudante, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo.
Além disso, a integração entre ludicidade, tecnologias digitais e metodologias ativas contribui para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, como pensamento científico, comunicação, empatia e responsabilidade. Dessa forma, o professor deve planejar suas práticas considerando essas diretrizes, garantindo uma educação mais significativa e alinhada às necessidades atuais.

APLICAÇÕES PRÁTICAS EM SALA DE AULA

A aplicação das metodologias ativas e dos materiais pedagógicos pode ser observada em diferentes práticas no cotidiano escolar. Atividades como projetos interdisciplinares, jogos educativos, rodas de conversa e uso de tecnologias digitais possibilitam maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.
Um exemplo é o desenvolvimento de projetos temáticos, nos quais os alunos investigam um tema de interesse, realizam pesquisas, produzem materiais e apresentam resultados. Essa abordagem favorece o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades sociais.
Outro exemplo é o uso de jogos pedagógicos para trabalhar conteúdos de alfabetização e matemática, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Nessas atividades, o erro é compreendido como parte do processo, incentivando a reflexão e a construção do conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO

Jean Piaget (1975) contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à construção do conhecimento e da moralidade. Segundo o autor, a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, nos quais constrói ativamente seu entendimento sobre o mundo.
No campo moral, Piaget distingue duas fases principais: a moral heterônoma e a moral autônoma. Na moral heterônoma, comum nas crianças menores, as regras são vistas como imutáveis e impostas por figuras de autoridade. Já na moral autônoma, a criança passa a compreender que as regras são construções sociais, podendo ser negociadas e modificadas por meio do diálogo.
Nesse contexto, o uso de materiais pedagógicos e metodologias ativas favorece a transição entre essas fases, pois permite que a criança experimente situações reais de cooperação, negociação e resolução de conflitos. Jogos em grupo, por exemplo, possibilitam que os alunos discutam regras, desenvolvam senso de justiça e compreendam o impacto de suas ações sobre o coletivo.
Assim, a teoria piagetiana reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa, contribuindo para o desenvolvimento simultâneo das dimensões cognitivas e morais.

A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação social. Para o autor, o aprendizado antecede o desenvolvimento, sendo mediado por instrumentos culturais e pela linguagem.
Um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes.
Nesse sentido, os materiais pedagógicos atuam como mediadores do conhecimento, auxiliando o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem. As metodologias ativas, por sua vez, promovem interações significativas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.
A aprendizagem colaborativa, por exemplo, permite que os alunos compartilhem conhecimentos, construam soluções em conjunto e desenvolvam competências como empatia, respeito e cooperação, fundamentais para a formação do sujeito moral.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento. De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento humano envolve dimensões cognitivas, motoras e afetivas, que se inter-relacio-

nam de forma indissociável.
No ambiente escolar, a relação entre professor e aluno influencia diretamente o processo de aprendizagem. Um ambiente acolhedor e seguro favorece a participação ativa dos estudantes, estimulando a curiosidade e o interesse pelo conhecimento.
Os materiais pedagógicos lúdicos e as metodologias ativas contribuem para a criação desse ambiente, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo. Atividades que envolvem jogos, música, arte e dramatização permitem que a criança expresse emoções, desenvolva autoestima e fortaleça vínculos sociais.
Dessa forma, a afetividade não deve ser vista como um elemento secundário, mas como parte essencial do processo educativo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
A educação inclusiva é um princípio fundamental da educação contemporânea, garantindo o direito de todos os alunos à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.
Nesse contexto, o uso de materiais pedagógicos diversificados e metodologias ativas torna-se essencial para atender às necessidades de uma turma heterogênea. Recursos como jogos adaptados, tecnologias assistivas e atividades diferenciadas permitem que todos os alunos participem do processo educativo.
Além disso, práticas inclusivas contribuem para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade, fundamentais para a formação do sujeito moral.
A inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a criação de estratégias que garantam a participação efetiva de todos os alunos, promovendo equidade no processo de aprendizagem.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO
A interdisciplinaridade consiste na integração de diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos.
No contexto das metodologias ativas, essa abordagem favorece a construção de projetos pedagógicos que articulam diferentes disciplinas, tornando o aprendizado mais significativo.
Por exemplo, um projeto sobre meio ambiente pode envolver conteúdos de ciências, matemática, língua portuguesa e artes, permitindo que os alunos desenvolvam múltiplas habilidades de forma integrada.
Essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas complexos.

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS
A avaliação é um elemento fundamental do processo educativo e deve ser compreendida como parte integrante da aprendizagem, e não apenas como um instrumento de mensuração.
Nas metodologias ativas, a avaliação assume caráter formativo, contínuo e processual, permitindo acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo.
Estratégias como portfólios, autoavaliação, observação e registros pedagógicos possibilitam uma análise mais ampla das aprendizagens, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.
Essa abordagem valoriza o processo de aprendizagem, incentivando o aluno a refletir sobre seu próprio desempenho e a desenvolver autonomia.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO MORAL
A família exerce influência significativa na formação do sujeito moral, sendo o primeiro espaço de socialização da criança.
A parceria entre escola e família é essencial para garantir a continuidade do processo educativo, promovendo coerência entre os valores trabalhados em ambos os contextos.
Projetos pedagógicos que envolvem a participação da família contribuem para fortalecer vínculos e ampliar as experiências de aprendizagem das crianças.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS
Apesar dos benefícios, a implementação de metodologias ativas enfrenta diversos desafios, como:
- Falta de formação docente adequada
- Resistência a mudanças
- Limitação de recursos materiais
- Turmas numerosas

Superar esses desafios exige investimento em formação continuada, planejamento pedagógico e políticas públicas que valorizem a inovação na educação.

O PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

O professor desempenha papel central na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Mais do que transmissor de conhecimento, ele atua como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem.
A formação contínua é essencial para que o docente desenvolva competências necessárias para utilizar metodologias ativas e materiais pedagógicos de forma eficaz.
Além disso, o professor deve estar aberto à reflexão sobre sua prática, buscando constantemente aprimorar suas estratégias de ensino.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A educação contemporânea exige o desenvolvimento de competências que vão além do domínio de conteúdos, incluindo pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração.
As metodologias ativas e o uso de materiais pedagógicos diversificados contribuem para atender a essas demandas, preparando os alunos para os desafios do mundo atual.
Nesse contexto, a escola deve ser um espaço de construção de conhecimento, desenvolvimento de valores e formação de cidadãos conscientes e participativos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica.
Foram utilizados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam materiais pedagógicos, metodologias ativas, ludicidade e formação do sujeito moral.
A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando relacionar os conceitos teóricos com práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto da educação infantil e anos iniciais.
Como procedimento metodológico, foram selecionadas obras de referência na área da educação, priorizando autores que discutem metodologias ativas, ludicidade e desenvolvimento moral. A análise dos dados ocorreu por meio da leitura crítica e comparação das ideias dos autores, buscando identificar convergências e contribuições relevantes para a prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise bibliográfica evidenciam que o uso integrado de materiais pedagógicos e metodologias ativas promove avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que estratégias que envolvem ludicidade, tecnologia e participação ativa contribuem para maior engajamento dos alunos e melhor compreensão dos conteúdos.
De acordo com a literatura analisada, práticas pedagógicas inovadoras favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, como raciocínio lógico e resolução de problemas, além de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e autonomia.
Os dados também indicam que o papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador do conhecimento. Conforme destaca Paulo Freire, o ensino deve promover a construção do saber por meio da interação e da reflexão crítica.
Além disso, verifica-se que o uso de metodologias ativas está diretamente relacionado à melhoria do desempenho escolar, especialmente quando associado a um planejamento pedagógico estruturado e intencional.
Entretanto, a literatura também aponta desafios, como a necessidade de formação docente continuada e a limitação de recursos em algumas instituições. Esses fatores podem dificultar a implementação efetiva dessas práticas.
Dessa forma, os resultados reforçam que a utilização consciente de materiais pedagógicos e metodologias ativas contribui significativamente para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas do século XXI.

AMPLIAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ampliação da análise permite observar que a integração entre teoria e prática é um dos principais fatores para o sucesso das metodologias ativas. Quando os conteúdos são contextualizados e relacionados à realidade dos alunos, há maior en-

gajamento e aprendizagem significativa. Além disso, evidencia-se que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para reduzir desigualdades educacionais, ao oferecer diferentes formas de acesso ao conhecimento.
Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que passam a assumir papel ativo no processo de aprendizagem, tornando-se mais responsáveis e conscientes.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados deste estudo indicam que a adoção de metodologias ativas e materiais pedagógicos diversificados requer mudanças na organização escolar, incluindo:
- Revisão do currículo
- Flexibilização do tempo e espaço escolar
- Formação continuada de professores
- Investimento em recursos pedagógicos

Essas mudanças são fundamentais para promover uma educação mais dinâmica, inclusiva e significativa.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a utilização planejada de materiais pedagógicos, associada à ludicidade e às metodologias ativas, constitui um elemento essencial para a educação contemporânea. Essa integração favorece a promoção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento integral das crianças e a construção do sujeito moral, atendendo às demandas formativas da sociedade atual.
Observou-se que o uso de tecnologias, jogos, dramatizações e atividades colaborativas ampliam as possibilidades pedagógicas, estimulando a participação ativa dos alunos, o pensamento crítico e a reflexão ética. Tais estratégias contribuem de forma significativa para o processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que fortalecem habilidades sociais, emocionais e cognitivas indispensáveis à formação do indivíduo.
Destaca-se, ainda, a importância do papel do professor como mediador, responsável por planejar, selecionar e conduzir práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica torna-se fundamental para garantir que os recursos utilizados estejam alinhados aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos.
Dessa forma, conclui-se que práticas pedagógicas centradas no estudante, aliadas ao uso consciente e planejado de recursos didáticos, são fundamentais para a formação de indivíduos críticos, autônomos e éticos, capazes de atuar de maneira responsável e participativa na sociedade. Por fim, ressalta-se a necessidade de investimento contínuo na formação docente e na valorização de práticas inovadoras que contribuam para uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora.
Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem, na prática, os impactos dessas metodologias em diferentes contextos escolares. Além disso, é fundamental ampliar investimentos em formação continuada de professores, garantindo que estejam preparados para utilizar recursos pedagógicos de forma crítica e eficiente

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld. Acesso em: 24 mar. 2026.

CARBONELL, Jaume. Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

COSTA, Anna Edith. Constituição do sujeito moral: contribuições da psicologia para o estudo da moralidade. In: COELHO, Maria Inês; COSTA, Anna Edith. A educação e a formação humana. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 103-120.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KOHLBERG, Lawrence. Essays on moral development: the philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row, 1981.

MONTEIRO, A. História da educação e evolução dos materiais pedagógicos. São Paulo: Pioneira, 2010.
SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-69.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 1-15, 2020.

VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais e práticas pedagógicas: novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Campinas: NIED/UNICAMP, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BRASILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO

RESUMO
A construção de um projeto pedagógico anual voltado à brasilidade na Educação Infantil constitui uma estratégia potente para fortalecer identidades, pertencimentos e repertórios culturais desde a primeira infância. Este artigo discute fundamentos teórico-metodológicos e possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem manifestações culturais brasileiras com ênfase em expressões como samba, dança, estética das cores, artes visuais e cultura popular articulando tais experiências às orientações curriculares e ao marco legal da educação brasileira. Parte-se do pressuposto de que a cultura não é adereço do currículo, mas dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e do direito à educação, devendo ser garantida por propostas intencionais, diversas e eticamente comprometidas com a pluralidade. Nesse sentido, a Educação Infantil é compreendida como campo de experiências no qual brincadeira, interação e linguagem simbólica estruturam processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo que a criança acesse, ressignifique e recrie referências culturais do território. A discussão dialoga com contribuições da sociologia e antropologia da cultura, bem como com a perspectiva histórico-cultural, ao defender que repertórios culturais se constroem em práticas sociais mediadas e em ambientes educativos que reconhecem as infâncias como produtoras de cultura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de diretrizes curriculares nacionais e referenciais municipais, propondo encaminhamentos pedagógicos para projetos anuais baseados em investigação do território, curadoria cultural, participação das famílias e organização de ambientes. Conclui-se que trabalhar brasilidade na Educação Infantil implica planejar experiências estéticas e corporais, promover escuta sensível e garantir diversidade cultural, enfrentando reducionismos folclorizantes e estereótipos, de modo a assegurar uma educação democrática e culturalmente situada.

PALAVRAS-CHAVE: Brasilidade; Educação Infantil; Cultura; Currículo; Projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar central na constituição dos processos de desenvolvimento, socialização e formação cultural das crianças, assumindo papel decisivo na construção de identidades, pertencimentos e repertórios simbólicos. Nesse contexto, a incorporação da cultura brasileira como eixo estruturante das práticas pedagógicas revela-se não apenas pertinente, mas necessária para a garantia do direito à educação integral, conforme previsto na legislação educacional brasileira e nos documentos curriculares orientadores. A infância, compreendida como etapa singular do desenvolvimento humano, constitui-se em território privilegiado para o encontro entre experiências estéticas, corporais, linguísticas e culturais, sendo a escola um espaço privilegiado de mediação entre o sujeito infantil e os múltiplos universos simbólicos que atravessam a vida social.

A cultura, longe de ser um elemento acessório do currículo, configura-se como dimensão constitutiva da formação humana, produzida e recriada continuamente nas interações sociais (GEERTZ, 1989). Ao adentrar o espaço escolar, a criança traz consigo saberes, práticas e referências culturais oriundas de sua família, de sua comunidade e de seu território, que precisam ser reconhecidas, valorizadas e ampliadas pelas propostas pedagógicas. Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de promover experiências que possibilitem à criança apropriar-se criticamente de diferentes expressões culturais, ampliando seu repertório e fortalecendo processos identitários, em consonância com os princípios da diversidade, da equidade e da inclusão.

No campo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento in-

tegral em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Essa concepção reforça a compreensão de que aprender, na infância, implica vivenciar, explorar, expressar-se e interagir, em processos mediados por linguagens diversas, entre as quais se destacam as linguagens artísticas, corporais e musicais. Tais linguagens constituem vias privilegiadas para o acesso à cultura e para a construção de significados, permitindo que a criança interprete e ressignifique o mundo que a cerca (VYGOTSKY, 2007).

No contexto brasileiro, marcado por intensa diversidade étnica, regional e cultural, a valorização da brasilidade na Educação Infantil adquire relevância particular. Entende-se por brasilidade um conjunto plural de expressões culturais, estéticas, linguísticas e simbólicas que constituem a identidade nacional em sua multiplicidade, resultante de processos históricos, sociais e políticos atravessados por matrizes indígenas, africanas e europeias. Trabalhar a brasilidade no currículo da infância implica reconhecer essa pluralidade como riqueza formativa, evitando leituras homogêneas ou estereotipadas da cultura nacional, e promovendo experiências que possibilitem às crianças o contato com diferentes manifestações culturais, como música, dança, artes visuais, narrativas orais e brincadeiras tradicionais.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que a Educação Infantil deve assegurar direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, enfatizando a centralidade das experiências culturais e estéticas no desenvolvimento infantil. De modo convergente, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, valorizando o território, as culturas locais e a diversidade como fundamentos das práticas pedagógicas. Tais orientações reforçam a necessidade de projetos pedagógicos que articulem o cotidiano escolar às referências culturais do contexto social, promovendo vínculos entre escola, família e comunidade.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, observa-se que a presença da cultura brasileira no cotidiano da Educação Infantil ainda se dá, em muitos contextos, de forma pontual, fragmentada ou restrita a datas comemorativas, frequentemente marcada por abordagens folclorizantes e descontextualizadas. Essa lógica limita o potencial formativo das experiências culturais e reduz a complexidade da brasilidade a representações simplificadas, esvaziando seu caráter crítico, histórico e identitário. Torna-se, portanto, imprescindível repensar a organização curricular e as práticas pedagógicas, de modo a integrar a cultura brasileira como eixo transversal e estruturante de projetos anuais, sustentados por intencionalidade educativa, curadoria cultural qualificada e escuta sensível das infâncias.

À luz da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de mediação simbólica, nos quais a cultura desempenha papel central na constituição das funções psicológicas superiores. Assim, ao proporcionar experiências culturais diversificadas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, favorecendo a internalização de signos, valores e significados socialmente construídos. Nessa direção, trabalhar com música, dança, artes visuais e narrativas populares não apenas enriquece o repertório estético das crianças, mas também contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo discutir fundamentos teóricos e orientações pedagógicas para a elaboração de um projeto anual voltado à brasilidade na Educação Infantil, articulando manifestações culturais brasileiras às diretrizes curriculares e às práticas cotidianas da rede municipal de ensino de São Paulo. Busca-se refletir sobre o papel da escola na promoção de experiências culturais significativas, problematizando desafios e apontando caminhos para a construção de propostas que respeitem a diversidade, valorizem o território e reconheçam as crianças como produtoras de cultura. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma educação infantil comprometida com a formação integral, democrática e culturalmente referenciada.

CULTURA, INFÂNCIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da cultura como dimensão estruturante do processo educativo constitui pressuposto fundamental para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Longe de ser concebida como um conjunto estático de tradições ou manifestações isoladas, a cultura é entendida como sistema simbólico dinâmico, produzido historicamente nas interações sociais e permanentemente ressignificado pelos sujeitos. Nesse sentido, a criança não ocupa posição passiva no universo cultural, mas participa ativamente da produção, da circulação e da transformação de significados, constituindo-se simultaneamente como sujeito e agente cultural.

A perspectiva contemporânea da infância rompe com concepções naturalizantes ou adultocêntricas, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, capazes de interpretar, recriar e produzir cultura em seus contextos de vida (SARMENTO, 2005). Tal entendimento desloca o foco da educação infantil de uma lógica preparatória ou assistencialista para uma abordagem que valoriza a experiência, a expressão e a participação como eixos centrais do desenvolvimento. Assim, o currículo da Educação Infantil passa a ser concebido não como lista de conteúdos a serem transmitidos, mas como conjunto de experiências intencionalmente organizadas que possibilitam às crianças explorar linguagens, construir sentidos e ampliar repertórios culturais.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, essa concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural (BRASIL, 2009). Ao enfatizar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, o documento reconhece que é por meio da vivência, da experimentação e da mediação simbólica que a criança se apropria de conhecimentos e valores socialmente construídos. Nessa direção, a cultura constitui elemento transversal das práticas educativas, atravessando as diferentes linguagens e campos de experiência que estruturam o cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reforça tal entendimento ao definir a Educação Infantil como etapa em que se devem assegurar direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, reconhecendo que tais direitos se concretizam em contextos culturalmente situados. A centralidade da cultura no desenvolvimento infantil é explicitada na valorização das experiências estéticas, corporais e artísticas como dimensões constitutivas do aprender e do formar-se. Ao promover contato com diferentes manifestações culturais, a escola amplia os horizontes simbólicos da criança e contribui para a construção de identidades plurais e socialmente referenciadas.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural oferece fundamentos consistentes para a compreensão da relação entre cultura e desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores têm origem nas interações sociais mediadas por instrumentos e signos culturais, sendo a linguagem o principal mediador da atividade humana. O desenvolvimento não é concebido como processo exclusivamente biológico, mas como construção histórica e social, na qual a cultura desempenha papel organizador das formas de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, as experiências culturais proporcionadas no contexto escolar assumem função estruturante na constituição subjetiva da criança, ampliando suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais.

A incorporação da cultura ao currículo da Educação Infantil exige, portanto, uma concepção ampliada de currículo, entendida como prática social e política que expressa escolhas, valores e concepções de infância, educação e sociedade. O currículo não se reduz a prescrição normativa, mas materializa-se nas relações, nos espaços, nos tempos e nas interações que configuram o cotidiano escolar. Ao selecionar determinados repertórios culturais, linguagens e experiências, a escola produz sentidos e legitima saberes, exercendo papel decisivo na formação cultural das crianças.

Nesse contexto, torna-se imprescindível problematizar quais culturas são valorizadas no espaço educativo e de que modo são apresentadas às crianças. A hegemonia de determinadas matrizes culturais, em detrimento de outras, pode produzir invisibilizações e reforçar desigualdades simbólicas, limitando o reco-

nhecimento da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira (CANCLINI, 2008). Assim, trabalhar a cultura na Educação Infantil implica assumir postura crítica diante dos processos de seleção cultural, promovendo a ampliação de repertórios e o reconhecimento de múltiplas identidades.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que articula infância, território e cultura como fundamentos das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito cultural que constrói sentidos a partir de suas experiências no mundo. Ao valorizar as culturas locais, as manifestações artísticas e os saberes comunitários, o documento aponta para a construção de propostas que dialoguem com o contexto sociocultural das crianças, fortalecendo vínculos entre escola, família e comunidade. Essa orientação converge com a perspectiva de que a educação infantil deve promover experiências significativas que articulem o cotidiano às referências culturais mais amplas.

Entretanto, a efetivação de um currículo culturalmente referenciado enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação das propostas, a limitação de recursos formativos e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir a presença sistemática da cultura nas experiências educativas, reduzindo-a a eventos pontuais ou atividades descontextualizadas. Tal dinâmica compromete a continuidade e a profundidade dos processos formativos, esvaziando o potencial educativo das experiências culturais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender o currículo da Educação Infantil como espaço de produção cultural, no qual a criança não apenas consome referências, mas cria, interpreta e ressignifica manifestações culturais em processos mediados pela ação pedagógica. Ao organizar ambientes, tempos e materiais que favoreçam a experimentação estética, a expressão corporal e a exploração simbólica, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados. Assim, a cultura deixa de ocupar lugar periférico no currículo e passa a constituir eixo estruturante de projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral e democrática.

BRASILIDADE, IDENTIDADE NACIONAL E DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA

A noção de brasilidade constitui categoria complexa e multifacetada, resultante de processos históricos, sociais e culturais que configuraram a formação da identidade nacional brasileira. Longe de representar uma essência homogênea ou um conjunto fixo de traços culturais, a brasilidade expressa a pluralidade de matrizes étnicas, linguísticas, religiosas e simbólicas que compõem a sociedade brasileira, marcada por intensas interações entre povos indígenas, africanos e europeus ao longo da história. Nesse sentido, trabalhar a brasilidade na Educação Infantil implica reconhecer essa diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional, evitando reducionismos, estereótipos e abordagens folclorizantes que empobrecem a complexidade do patrimônio cultural brasileiro.

A construção da identidade, compreendida como processo relacional e histórico, iniciasse na primeira infância por meio das interações sociais e das experiências simbólicas vivenciadas nos diferentes contextos de socialização (HALL, 2006). A escola, enquanto instituição cultural, desempenha papel fundamental nesse processo, ao selecionar repertórios, linguagens e narrativas que contribuem para a formação das representações que as crianças constroem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre a sociedade. Assim, as práticas pedagógicas não são neutras: ao valorizar determinadas referências culturais em detrimento de outras, a escola participa ativamente da produção de identidades e da legitimação de saberes.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a valorização da brasilidade na Educação Infantil adquire dimensão ética e política. Conforme destaca Munanga (2003), a construção da identidade nacional esteve historicamente associada a processos de invisibilização e hierarquização cultural, nos quais matrizes africanas e indígenas foram frequentemente marginalizadas em favor de referências eurocêntricas. Tal dinâmica produziu efeitos duradouros na constituição dos currículos escolares, contribuindo para a reprodução de estereótipos e para a desvalorização

de expressões culturais populares. Nesse cenário, trabalhar a brasilidade na infância implica promover uma educação comprometida com a diversidade, o reconhecimento e o enfrentamento das desigualdades simbólicas.

As políticas educacionais brasileiras vêm progressivamente incorporando essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de valorização da diversidade cultural como princípio estruturante do currículo. A Constituição Federal assegura o respeito às manifestações culturais e ao patrimônio imaterial como direitos fundamentais, reconhecendo a pluralidade como fundamento da identidade nacional. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o ensino deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, promovendo o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1996). Esses dispositivos normativos oferecem respaldo para a construção de propostas pedagógicas que integrem a cultura brasileira de modo sistemático e intencional ao currículo da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reforça tal orientação ao reconhecer a diversidade cultural como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e ao valorizar experiências que possibilitem às crianças explorar diferentes linguagens, expressões artísticas e manifestações culturais. Ao enfatizar os campos de experiência relacionados à expressão, à corporeidade e às interações, o documento aponta para a centralidade das práticas culturais na formação integral, reconhecendo que aprender envolve acessar, interpretar e produzir significados em contextos culturalmente situados.

Nesse contexto, a música, a dança, as artes visuais e as narrativas populares constituem linguagens privilegiadas para o trabalho com a brasilidade na infância. O samba, enquanto expressão artística de origem afro-brasileira, representa não apenas um gênero musical, mas um patrimônio cultural que articula história, memória, corporeidade e identidade coletiva (SODRÉ, 1998). Ao explorar ritmos, movimentos e narrativas associados ao samba, a escola possibilita às crianças o contato com matrizes culturais historicamente marginalizadas, promovendo reconhecimento, pertencimento e valorização da herança africana na formação cultural brasileira.

De modo semelhante, as artes visuais e a estética das cores oferecem caminhos fecundos para a exploração da brasilidade na Educação Infantil. A tradição artística brasileira, marcada pela diversidade de estilos, técnicas e referências regionais, possibilita às crianças acessar diferentes formas de representação do mundo, ampliando repertórios estéticos e desenvolvendo sensibilidade visual (BARBOSA, 2010). Ao trabalhar com cores, texturas, materiais naturais e imagens inspiradas em contextos brasileiros, a escola favorece processos de criação e expressão que articulam percepção, emoção e imaginação.

A dança, por sua vez, constitui linguagem corporal que articula movimento, ritmo e expressão simbólica, configurando-se como prática cultural profundamente enraizada na história brasileira. As manifestações populares, como cirandas, cocos, maracatus e danças regionais, expressam narrativas coletivas que integram corporeidade, musicalidade e sociabilidade. Ao vivenciar essas experiências no espaço escolar, as crianças ampliam sua consciência corporal, desenvolvem competências socioemocionais e constroem vínculos com tradições culturais do território.

Entretanto, a incorporação dessas linguagens ao currículo exige cuidado para evitar abordagens superficiais ou estereotipadas. Conforme alerta Candau (2012), a valorização da diversidade cultural não pode limitar-se à celebração episódica de diferenças, mas deve constituir princípio estruturante das práticas pedagógicas, orientando escolhas curriculares, organização dos tempos e dos espaços e processos de formação docente. Trabalhar a brasilidade implica reconhecer tensões, conflitos e assimetrias que atravessam a cultura brasileira, promovendo uma educação crítica e emancipatória desde a infância.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe que as práticas pedagógicas articulem infância, cultura e território como fundamentos da ação educativa, reconhecendo as crianças como sujeitos culturais que constroem sentidos a partir de suas experiências no mundo88. Ao valorizar saberes comunitários, manifestações artís-

ticas locais e a diversidade étnico-racial, o documento aponta para a construção de projetos pedagógicos que dialoguem com a realidade sociocultural das crianças, fortalecendo processos identitários e promovendo pertencimento.

Dessa forma, trabalhar a brasilidade na Educação Infantil não se reduz à introdução de conteúdos culturais no currículo, mas implica reorganizar as práticas pedagógicas a partir de uma concepção ampliada de cultura e identidade. Ao promover experiências estéticas, corporais e simbólicas que valorizem a diversidade e reconheçam as crianças como produtoras de cultura, a escola contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados, capazes de reconhecer-se como parte de uma coletividade plural e historicamente constituída.

PROJETOS PEDAGÓGICOS ANUAIS E PRÁTICAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚSICA, DANÇA, ARTES, CORES E TERRITÓRIO

A elaboração de projetos pedagógicos anuais constitui estratégia fundamental para a organização curricular na Educação Infantil, possibilitando a articulação entre intencionalidade educativa, continuidade das experiências e aprofundamento dos processos formativos. Ao estruturar um projeto anual voltado à brasilidade, a escola assume a cultura como eixo integrador do currículo, superando abordagens episódicas e garantindo a presença sistemática de experiências estéticas, corporais e simbólicas no cotidiano das crianças (OLIVEIRA, 2010). Essa organização favorece a construção de percursos pedagógicos coerentes, nos quais diferentes linguagens e campos de experiência se articulam em torno de um eixo temático comum.

No contexto da Educação Infantil, os projetos pedagógicos assumem função mediadora entre as diretrizes curriculares e a prática cotidiana, permitindo que princípios normativos sejam traduzidos em experiências concretas e significativas. A Base Nacional Comum Curricular orienta que o planejamento das propostas deve assegurar direitos de aprendizagem por meio de experiências que envolvam interação, brincadeira, exploração e expressão, reconhecendo a centralidade das linguagens artísticas e corporais no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o projeto anual de brasilidade configura-se como espaço privilegiado para integrar música, dança, artes visuais, literatura oral e brincadeiras tradicionais, articulando tais linguagens aos interesses e repertórios das crianças.

A música ocupa lugar central nesse processo, constituindo linguagem potente para a expressão de emoções, a construção de vínculos e a ampliação de repertórios culturais. O trabalho com gêneros musicais brasileiros, como o samba, possibilita às crianças o contato com ritmos, instrumentos e narrativas que expressam dimensões históricas e identitárias da cultura nacional. Ao explorar canções, rodas musicais e jogos rítmicos, o professor promove experiências que articulam escuta, movimento e criação, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade musical e da consciência corporal. Além disso, a música atua como mediadora das interações sociais, fortalecendo processos de cooperação, pertencimento e expressão coletiva.

A dança, enquanto linguagem corporal, constitui extensão natural dessas experiências, permitindo que as crianças expressem ritmos, emoções e narrativas por meio do movimento. As manifestações populares brasileiras oferecem amplo repertório de possibilidades pedagógicas, integrando corporeidade, musicalidade e sociabilidade. Ao vivenciar cirandas, cocos, danças regionais e brincadeiras cantadas, as crianças ampliam sua percepção corporal, desenvolvem coordenação motora e constroem relações com tradições culturais do território. Tais experiências contribuem não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a formação identitária e para o reconhecimento de si como parte de uma coletividade culturalmente situada.

As artes visuais e a exploração da estética das cores constituem outro eixo fundamental do projeto de brasilidade. A tradição artística brasileira, marcada pela diversidade de estilos, técnicas e referências regionais, oferece múltiplas possibilidades para a criação e a expressão na infância (BARBOSA, 2010). Ao trabalhar com materiais naturais, pigmentos, tecidos, cerâmicas e imagens inspiradas em contextos brasileiros, a escola favorece experiências sensoriais que articulam percepção, emoção e imaginação. A or-

ganização de ateliês, painéis coletivos e produções tridimensionais possibilita às crianças experimentar diferentes técnicas e linguagens, ampliando repertórios estéticos e desenvolvendo autonomia criativa.

A dimensão cromática, em particular, assume relevância simbólica no trabalho com a brasilidade. As cores intensas e contrastantes presentes em manifestações culturais, festas populares e produções artísticas brasileiras constituem linguagem visual que expressa vitalidade, diversidade e identidade coletiva. Ao explorar paletas inspiradas na natureza, nas festas populares e nas expressões urbanas, o professor possibilita às crianças construir relações entre estética, território e cultura, promovendo processos de leitura e produção de imagens culturalmente situadas.

O território configura-se como dimensão estruturante do projeto pedagógico anual, ao articular cultura, memória e pertencimento. Conforme orienta o Currículo da Cidade de São Paulo, as práticas pedagógicas devem dialogar com o contexto sociocultural das crianças, valorizando saberes comunitários, manifestações locais e experiências cotidianas. A investigação do entorno, as visitas a espaços culturais, a escuta de narrativas familiares e o contato com artistas e grupos locais ampliam as possibilidades de aprendizagem e fortalecem vínculos entre escola, família e comunidade. Tais experiências contribuem para que a criança reconheça o território como espaço de produção cultural e de construção identitária.

A organização dos ambientes constitui elemento central para a efetivação dessas propostas. Espaços flexíveis, ricos em materiais simbólicos e esteticamente qualificados favorecem a exploração, a criação e a interação. A disposição de instrumentos musicais, tecidos, livros, imagens, objetos culturais e materiais naturais cria um ambiente provocador, no qual a criança é convidada a investigar, experimentar e expressar-se. Nessa perspectiva, o ambiente assume função pedagógica, atuando como terceiro educador na construção das experiências culturais.

Entretanto, a implementação de projetos anuais de brasilidade enfrenta desafios institucionais e formativos. A fragmentação curricular, a sobrecarga de demandas administrativas e a limitação de formação continuada podem comprometer a continuidade e a profundidade das propostas. Além disso, o risco de folclorização e estereotipação exige atenção permanente à qualidade das escolhas culturais e à intencionalidade pedagógica. Torna-se, portanto, imprescindível investir na formação docente, na curadoria cultural qualificada e na construção coletiva dos projetos, de modo a garantir coerência, diversidade e densidade formativa.

Dessa forma, os projetos pedagógicos anuais voltados à brasilidade configuram-se como instrumentos potentes para a construção de currículos culturalmente referenciados, capazes de articular teoria, política e prática em favor da formação integral. Ao integrar música, dança, artes, cores e território às experiências cotidianas, a escola promove aprendizagens significativas, fortalece identidades e contribui para a construção de uma educação infantil democrática, sensível e culturalmente situada.

CONCLUSÃO

A incorporação da brasilidade como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil constitui estratégia pedagógica potente para a promoção de uma educação integral, culturalmente situada e comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e socialmente referenciados. Ao compreender a cultura como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, a escola amplia o alcance de suas práticas, superando abordagens fragmentadas e reconhecendo as crianças como produtoras de sentidos, identidades e saberes.

O percurso teórico e analítico desenvolvido neste artigo evidenciou que trabalhar a brasilidade na infância implica reconhecer a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, valorizando matrizes culturais diversas e promovendo experiências estéticas, corporais e simbólicas que ampliem repertórios e fortaleçam pertencimentos. A música, a dança, as artes visuais, a estética das cores e a investigação do território configuram-se como linguagens privilegiadas para a construção de experiências formativas significativas, capazes de articular emoção, cognição, expressão e interação em processos integrados de aprendizagem.

Os projetos pedagógicos anuais mostraram-se instrumentos fundamentais para a organização curricular dessas propostas, ao possibilitar continuidade, aprofundamento e coerência nas experiências culturais oferecidas às crianças. Ao integrar diferentes linguagens e articular teoria, política e prática, tais projetos contribuem para a construção de currículos mais democráticos, inclusivos e sensíveis à diversidade. Nesse contexto, a organização dos ambientes, a curadoria cultural qualificada e a mediação pedagógica assumem papel central na efetivação de propostas que respeitem os interesses das crianças e promovam autonomia criativa.

Entretanto, a consolidação de uma pedagogia da brasilidade na Educação Infantil exige enfrentamento de desafios institucionais, formativos e culturais. A superação de práticas pontuais, a prevenção de abordagens estereotipadas e o fortalecimento da formação docente configuram condições indispensáveis para a construção de propostas consistentes e eticamente comprometidas. Ao assumir a cultura como eixo estruturante do currículo, a escola reafirma seu papel como espaço de produção simbólica, formação cidadã e construção de identidades plurais.

Conclui-se, portanto, que trabalhar a brasilidade na Educação Infantil não se limita à inserção de conteúdos culturais no cotidiano escolar, mas implica reorganizar práticas, espaços e tempos a partir de uma concepção ampliada de infância, cultura e educação. Ao promover experiências que integrem estética, corporeidade e território, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer-se como parte de uma coletividade diversa e historicamente constituída, fortalecendo os fundamentos de uma educação democrática, humanizadora e culturalmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto

Alegre: Artmed, 2000.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2005.

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

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

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
IMPLANTAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

VALDEMIR DOS SANTOS

RESUMO
A implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) configura-se como uma concepção política e pedagógica que visa ao desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Este artigo analisa a implantação dessa política, com foco no Ciclo de Alfabetização, por meio do Programa São Paulo Integral, instituído em 2015. A proposta rompe com a lógica de turno e contraturno, promovendo uma matriz curricular integrada com duração mínima de sete horas diárias. No Ciclo de Alfabetização, a estratégia central reside na articulação entre os conhecimentos historicamente produzidos e as vivências nos Territórios do Saber, garantindo que a alfabetização e o letramento ocorram de forma interdisciplinar e lúdica. O estudo destaca o papel do Professor Orientador de Educação Integral (POEI) na articulação pedagógica e a importância da gestão democrática, via Conselho de Escola, para a adesão e sustentabilidade do programa. Conclui-se que a Educação Integral no ciclo inicial é fundamental para garantir a equidade educacional e a proteção integral da infância, consolidando o direito à aprendizagem em uma Cidade Educadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Ciclo de Alfabetização; São Paulo Integral; Currículo da Cidade; Territórios do Saber.

ABSTRACT
The implementation of Integral Education in the Municipal Teaching Network of São Paulo (RMESP) is established as a political and pedagogical framework aimed at the development of students across multiple dimensions: intellectual, physical, social, emotional, and cultural. This article analyzes the deployment of this policy, focusing on the Literacy Cycle, through the São Paulo Integral Program, established in 2015. The proposal breaks away from the "shift and after-school" logic, promoting an integrated curriculum with a minimum duration of seven hours per day. Within the Literacy Cycle, the core strategy lies in the connection between historically produced knowledge and experiences within "Knowledge Territories" (Territórios do Saber), ensuring that literacy and language acquisition occur in an interdisciplinary and playful manner. The study highlights the role of the Integral Education Guiding Teacher (POEI) in pedagogical coordination and the importance of democratic management, through the School Council, for the program's adoption and sustainability. It concludes that Integral Education in the early cycle is essential to guarantee educational equity and the comprehensive protection of childhood, consolidating the right to learning within an Educating City.

KEYWORDS: Integral Education; Literacy Cycle; São Paulo Integral. City Curriculum; Knowledge Territories.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) é compreendida como uma concepção política e pedagógica que visa o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Diferenciando-se da mera ampliação quantitativa do tempo de permanência, esta abordagem foca na qualidade social da educação e na formação de sujeitos de direitos, orientada pela perspectiva da Cidade Educadora. Este compromisso encontra amparo legal na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que prevê a ampliação progressiva do período de permanência na escola.

No contexto paulistano, o Programa São Paulo Integral (SPI), instituído em 2015, consolidou-se como o principal indutor desta política, buscando superar a fragmentação curricular e a lógica de turno e contraturno por meio de uma matriz curricular integrada com duração mínima de sete horas diárias. O programa prioriza estrategicamente o Ciclo de Alfabetiza-

ção, reconhecendo que a alfabetização plena e o letramento são fundamentais para a garantia da equidade educacional e para o sucesso nas etapas posteriores do ensino.
Teoricamente, a discussão sobre a função da escola ganha relevo com a perspectiva de Michael Young sobre a aquisição do "conhecimento poderoso" – aquele que fornece explicações confiáveis e permite aos estudantes pensar além de suas circunstâncias locais e particulares. Na RMESP, busca-se articular esse conhecimento especializado com os saberes dos territórios, integrando o patrimônio histórico às vivências cotidianas por meio dos "Territórios do Saber".
Este artigo propõe analisar a implantação da Educação Integral no Ciclo de Alfabetização, destacando as diretrizes pedagógicas do SPI, o papel articulador do Professor Orientador de Educação Integral (POEI) e os desafios de uma gestão democrática que considere a Unidade Educacional como um espaço de protagonismo e transformação da realidade local.

DESENVOLVIMENTO
O conceito de conhecimento poderoso, desenvolvido por Michael Young, aplica-se na prática pedagógica como um instrumento de emancipação que permite aos estudantes pensar além de suas circunstâncias locais e particulares.
A aplicação prática deste conceito ocorre através das seguintes diretrizes:
- Diferenciação do Conhecimento: A prática exige uma distinção clara entre o conhecimento escolar (curricular) e o conhecimento cotidiano (não-escolar). Enquanto o conhecimento do dia a dia é dependente de contexto e lida com detalhes práticos, o conhecimento poderoso é independente de contexto, buscando generalizações e universalidade, sendo tipicamente relacionado às ciências;
- Foco no "Poder" do Conhecimento: Em vez de se concentrar em quem detém o poder (conhecimento dos poderosos), a prática foca no que o conhecimento pode fazer, como fornecer explicações confiáveis e novas formas de ver o mundo;
- Papel do Professor Especialista: Para que o conhecimento poderoso seja transmitido, a escola necessita de professores com conhecimento especializado. A relação pedagógica torna-se necessariamente hierárquica, pois o aluno, inicialmente, não possui o conhecimento prévio necessário para fazer escolhas curriculares fundamentadas;
- Construção Curricular além da Experiência: Na prática, o currículo não deve ser construído apenas em torno da experiência de vida do aluno. Validar apenas o que o estudante já viveu pode mantê-lo na condição social; o currículo deve ser o meio para ele adquirir conhecimentos que não estão disponíveis em sua casa ou comunidade;
- Seleção e Sequenciamento: A aplicação envolve um trabalho coletivo entre professores especialistas e acadêmicos para a seleção, sequenciamento e inter-relacionamento dos conteúdos em diversos campos. Isso exige autonomia das unidades educacionais para desenvolver esse conhecimento profissional;
-Integração no Contexto de São Paulo: Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a prática busca articular o acesso ao conhecimento histórico e especializado com os saberes dos territórios, utilizando os "Territórios do Saber" para integrar o patrimônio científico e cultural às vivências cotidianas dos estudantes.

A aplicação prática do conhecimento poderoso é uma estratégia para promover a igualdade social, garantindo que todos os alunos, especialmente os desfavorecidos, tenham acesso aos princípios generalizáveis que permitem a compreensão e a transformação da realidade.
O Professor Orientador de Educação Integral (POEI) exerce um papel central e estratégico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuando como o principal articulador pedagógico para garantir que a expansão do tempo escolar não se traduza em atividades fragmentadas, mas sim em uma formação multidimensional. De acordo com as diretrizes do programa São Paulo Integral, as principais atribuições do POEI na articulação do currículo integral incluem:
- Integração Curricular: O POEI é responsável por mediar o diálogo entre os professores regentes e os educadores que atuam nos Territórios do Saber, garantindo que as experiências vividas no tempo ampliado estejam conectadas aos objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade;
- Mapeamento e Articulação com o Terri-

tório: Cabe a este profissional identificar e articular parcerias com equipamentos públicos (como CEUs, bibliotecas e parques) e saberes locais, transformando a comunidade em um espaço de aprendizagem e concretizando o conceito de Cidade Educadora;
- Apoio ao Planejamento Pedagógico: O POEI auxilia as equipes na elaboração e acompanhamento do Plano de Trabalho da Educação Integral, assegurando que a matriz curricular de sete horas diárias (no mínimo) mantenha a unidade e a coerência pedagógica;
- Mediação entre Saberes: Ele atua na articulação entre o "conhecimento poderoso" (conhecimento especializado e universal) e os saberes práticos e territoriais, permitindo que o estudante desenvolva uma compreensão crítica e ampla da realidade;
- Gestão Democrática e Acompanhamento: O POEI também desempenha um papel de escuta e mobilização, fortalecendo a participação dos estudantes e das famílias no projeto pedagógico da escola, além de monitorar o desenvolvimento integral dos alunos no ciclo de alfabetização e demais etapas;

Em suma, o POEI não é apenas um coordenador de atividades, mas o garantidor de que a educação integral ocorra de forma interdisciplinar e lúdica, especialmente no Ciclo de Alfabetização, onde a indissociabilidade entre o educar e o cuidar é fundamental;
Os Territórios do Saber integram-se ao currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) como a espinha dorsal do programa São Paulo Integral (SPI), atuando como o elo entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade local. Abaixo, detalho como essa integração ocorre na prática pedagógica e estrutural:
A integração curricular promovida pelos Territórios do Saber rompe com a visão tradicional de atividades "extra" no período oposto. Na matriz curricular do São Paulo Integral, as aulas da base comum, a parte diversificada e as experiências dos Territórios são distribuídas de forma orgânica ao longo das sete horas diárias de permanência do estudante. Isso garante que a ampliação do tempo não seja apenas uma "ocupação", mas uma expansão qualificada das oportunidades de aprendizagem.
Os Territórios do Saber buscam integrar o que Michael Young denomina "conhecimento poderoso" (conhecimento científico e especializado) com os saberes do território (cultura local, memórias e demandas da comunidade);
O planejamento do professor deve partir da intencionalidade pedagógica, conectando as atividades aos objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade e da Matriz de Saberes;
O território é entendido como o "chão mais a identidade", onde o estudante experimenta o lugar onde vive para forjar sua cidadania e atuar na transformação da realidade.
Para facilitar essa integração, os Territórios do Saber são organizados em seis macrotemas que norteiam as práticas educativas:Culturas, Artes e Memórias: valorização das expressões simbólicas locais e universais; Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens: uso ético e crítico das tecnologias e mídias; Orientações de Estudos e Invenção Criativa: fortalecimento da autonomia e do pensamento científico; Consciência, Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde: foco na Agenda 2030 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Exercício da democracia e mediação de conflitos;
Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional, Economia Solidária e Educação Financeira: desenvolvimento do autoconhecimento e da relação com o corpo.
A integração efetiva depende de um trabalho colaborativo. O Professor Orientador de Educação Integral (POEI) exerce a função de articulador, garantindo que os projetos desenvolvidos nos Territórios não fiquem isolados, mas dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional. O planejamento deve ser feito coletivamente, envolvendo coordenadores pedagógicos e outros docentes para assegurar que a aprendizagem seja multidimensional (intelectual, física, social, emocional e cultural).
Integrar os Territórios do Saber significa também expandir as paredes da escola. A proposta utiliza parques, museus, bibliotecas, CEUs e outros equipamentos públicos como extensões da sala de aula, concretizando o conceito de Cidade Educadora.
As possibilidades de gestão democrá-

tica vinculadas à educação integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) fundamentam-se no princípio de que a educação é um instrumento de democracia, permitindo que estudantes e comunidade participem ativamente das decisões que afetam a escola e o território onde vivem.
De acordo com as fontes, as principais possibilidades e instâncias de exercício democrático nesse contexto incluem:
- Conselho de Escola: É a instância central da gestão democrática, sendo responsável por decisões fundamentais, como a adesão da Unidade Educacional ao Programa São Paulo Integral. Deve contar com a participação paritária de profissionais da educação, famílias e estudantes;
- Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE): Atua no fortalecimento dos Conselhos de Escola e na ampliação do processo democrático de forma horizontal;
- Grêmios Estudantis: Configuram-se como espaços de protagonismo juvenil, essenciais para a construção de uma educação participativa e para o compartilhamento de responsabilidades;
- Conselhos Gestores dos CEUs: Nos Centros Educacionais Unificados, a gestão é pedagógico-política e envolve a participação de usuários e associações comunitárias com poder de decisão.
- Projeto Político-Pedagógico (PPP): Na educação integral, o PPP deve ser construído coletivamente, envolvendo profissionais, estudantes e familiares para dar sentido à identidade da escola e orientar o trabalho pedagógico conforme as necessidades do território.

Esta estratégia é vista como uma prática reflexiva e democrática, pois torna visíveis os processos de aprendizagem e permite a (re)criação de significados sobre a função da escola por meio do diálogo entre professores, crianças e pais. Exercem papel democrático ao promover o potencial preventivo e o diálogo para a resolução de problemas, articulando-se com lideranças comunitárias e famílias.
A gestão democrática na educação integral expande-se para além dos muros escolares, potencializando a participação social por meio de associações de moradores, movimentos negros, coletivos de artistas e conselhos comunitários.
A atuação em ações coletivas e movimentos sociais no território é reconhecida como um processo educativo que gera saberes e fortalece a gestão democrática da "Cidade Educadora".
O POEI atua como um facilitador desse processo, desempenhando um papel de escuta e mobilização, fortalecendo a participação dos estudantes e das famílias no projeto pedagógico e na vida escolar como um todo.
A gestão democrática na educação integral não se resume a uma questão administrativa, mas à criação de espaços de compartilhamento de responsabilidades que assegurem a qualidade social da educação e a formação dos estudantes como sujeitos de direitos e deveres.
O Conselho de Escola exerce uma influência decisiva e central na adesão ao programa São Paulo Integral, pois é a instância especificamente responsável pela decisão de a Unidade Educacional participar ou não da proposta.
A adesão não é uma imposição centralizada, mas um processo horizontal onde participam representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: famílias, estudantes, professores, funcionários e gestores. O Conselho deve avaliar critérios estratégicos como a demanda da unidade, a cultura da comunidade local e as potencialidades dos territórios internos e externos à escola;
O envolvimento do Conselho garante que a expansão da jornada (para no mínimo sete horas diárias) esteja em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), permitindo que a escola construa sua própria identidade dentro da política de educação integral;
O fortalecimento do Conselho de Escola e a ampliação do processo democrático são diretrizes pedagógicas do programa para assegurar que a decisão de adesão seja participativa e tenha o compromisso coletivo de todos os envolvidos;
Dessa forma, o Conselho de Escola funciona como o garantidor da legitimidade da adesão, assegurando que a transição para o tempo integral responda às necessidades e desejos reais daquela comunidade específica.
A documentação pedagógica favorece a gestão democrática na escola ao se constituir como um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e participativa, rompendo com modelos tradicionais de transmissão de

conhecimento. Essa estratégia fortalece a democracia escolar por meio dos seguintes pontos:
- Construção Coletiva de Significados: A documentação não é um registro passivo, mas um processo de investigação que envolve a participação ativa de diversos atores — professores, crianças e pais — na construção do conhecimento e na atribuição de sentidos ao cotidiano escolar;
- Visibilidade e Transparência: Ao documentar e compartilhar os processos de aprendizagem, a escola torna visível sua função social e a imagem que possui de criança e de professor, permitindo que a comunidade acompanhe e dialogue sobre o projeto educativo;
- Aprimoramento da Comunicação: A prática favorece o desenvolvimento profissional e os processos comunicativos entre os adultos dentro da instituição, criando um espaço de trabalho colaborativo e de trocas constantes;
- Subsídio ao Planejamento Participativo: O uso da documentação permite que a equipe pedagógica reflita sobre as experiências realizadas e recupere registros para fundamentar o planejamento coletivo, garantindo que as decisões pedagógicas estejam em diálogo com as necessidades reais dos estudantes e do território;
- Ferramenta de Argumentação e Narração: Ela funciona como uma estratégia para argumentar e narrar os processos educativos, o que possibilita à comunidade escolar (re)criar os significados da prática e da própria função da escola na sociedade;

A documentação pedagógica consolida um processo em que a escola deixa de ser um local de mera instrução para se tornar um espaço de gestão e vivência democráticas potencializadas, onde as vozes de todos os envolvidos são levadas em consideração na construção do percurso educativo
A gestão democrática fortalece o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao transformá-lo em um documento de compromisso coletivo, garantindo que as ações educativas reflitam as necessidades e identidades da comunidade escolar. Conforme estabelecido pela Constituição Federal e pela LDB, a participação dos profissionais da educação e da comunidade em conselhos escolares é um princípio fundamental para a construção de uma educação de qualidade.
Construção de Identidade e Sentido: O PPP deixa de ser apenas uma exigência administrativa e passa a dar rumo à escola, expressando o compromisso com o desenvolvimento integral de todos. Quando construído coletivamente, ele permite que a unidade crie sua própria identidade dentro do sistema de ensino;
A gestão democrática possibilita que o projeto pedagógico dialogue com os desafios concretos do território e com as características culturais e sociais locais. Isso é essencial para que o currículo seja emancipatório e significativo, integrando saberes acadêmicos às práticas da vida cotidiana;
A elaboração coletiva do PPP exige a ressignificação dos tempos e espaços escolares, tornando-se um espaço de autoavaliação institucional e de formação continuada para os profissionais. Esse processo contínuo de avaliação interna ajuda a escola a enfrentar desafios de maneira sistematizada e orgânica;
Instâncias como o Conselho de Escola, as Comissões de Mediação de Conflitos e o Grêmio Estudantil asseguram que as vozes de estudantes e famílias sejam levadas em conta, fortalecendo a transparência e a responsabilidade compartilhada;
A prática de documentar e compartilhar os processos educativos é vista como um instrumento de democracia e reflexão, permitindo que a comunidade (re)crie os significados da função da escola e do papel do adulto no ato educativo;
Em suma, a gestão democrática assegura que o PPP funcione como um mapa de ações vivo, capaz de orientar e articular as atividades escolares para garantir o direito de aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes.
O Grêmio Estudantil desempenha um papel central na gestão democrática, atuando como o principal espaço de protagonismo juvenil dentro das Unidades Educacionais. Ele é fundamental para a construção de uma educação participativa e horizontal, permitindo que os estudantes exerçam plenamente a cidadania e o compartilhamento de responsabilidades no cotidiano escolar.
Como instância participativa, o Grêmio funciona como um espaço de diálogo e escuta, sendo reconhecido como uma estratégia valiosa para a resolução de con-

flitos tanto dentro quanto fora da escola. Sua atuação contribui diretamente para a formação de valores essenciais, como democracia, respeito, justiça e solidariedade.
Garante que as crianças e jovens sejam ouvidos e levados a sério como sujeitos potentes e socialmente competentes, com direito à voz nas escolhas que afetam sua vida escolar;
Incentiva os estudantes a pensarem em novas soluções para os desafios da comunidade, evitando o silenciamento de suas vozes e promovendo a autonomia;
Auxilia no desenvolvimento de capacidades dialógicas e na formação ética e psíquica, combatendo a lógica do individualismo por meio de ações coletivas;
Alinha-se ao princípio constitucional e da LDB de que o ensino público deve ser gerido de forma democrática, integrando os estudantes como parte essencial da comunidade institucional. Em suma, o Grêmio Estudantil é o mecanismo que permite ao estudante não apenas receber instruções, mas participar coletivamente da construção do saber e atuar como sujeito de sua própria história Comissões de Mediação de Conflitos (CMC) fortalecem a democracia ao se constituírem como instâncias essenciais de exercício democrático dentro do processo de formação integral dos estudantes. Elas atuam no desenvolvimento do potencial preventivo da Unidade Educacional, intermediando encaminhamentos e soluções para situações divergentes por meio do diálogo entre as partes envolvidas. Ao promoverem a articulação entre a escola, as famílias e as lideranças comunitárias, as CMCs permitem que os sujeitos encontrem soluções dentro de seus próprios territórios, incentivando a participação social e o sentimento de pertencimento.
Essa prática contribui para a construção de valores fundamentais como justiça, respeito, solidariedade e não violência, transformando as relações interpessoais no âmbito escolar. Além disso, as comissões são ferramentas estratégicas para a promoção de uma cultura de paz e a garantia dos Direitos Humanos, permitindo que os estudantes se posicionem criticamente diante de situações de violência ou desigualdade. Ao incentivar o protagonismo juvenil e o compartilhamento de responsabilidades, as CMCs auxiliam os alunos a entenderem a sociedade e a participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem.
A mediação de conflitos fortalece a democracia escolar ao substituir o silenciamento das vozes pela escuta e pelo debate, fundamentais para a formação de cidadãos éticos e autônomos
O Projeto Político-Pedagógico (PPP) articula os saberes acadêmicos com o território ao transformar a Unidade Educacional em um centro de reflexão e ação que conecta o patrimônio científico universal à realidade vivida pelos estudantes. Essa integração não se limita à sala de aula, mas utiliza a cidade como um Território Educativo, onde o saber escolar ganha significado através da vivência local.
Integração entre o "Conhecimento Poderoso" e Saberes Locais: O PPP busca garantir o acesso ao conhecimento especializado e independente de contexto (conhecimento científico e histórico), que Michael Young define como "conhecimento poderoso", pois ele permite que o estudante pense além de suas circunstâncias particulares. Ao mesmo tempo, o projeto integra esse saber às histórias, memórias e demandas do território, evitando que o currículo seja uma mera transmissão abstrata de informações;
Uso de Temas Geradores e Projetos: A articulação ocorre por meio da identificação de desafios concretos da comunidade, que servem como "temas geradores" para o trabalho pedagógico. Assim, o planejamento coletivo dos professores utiliza o território como ponto de partida para investigações científicas, artísticas e sociais, conectando os objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade com a vida cotidiana;
Os Territórios do Saber assumem, no contexto do programa São Paulo Integral, o papel de um verdadeiro eixo articulador do currículo, configurando-se como um elo estruturante entre diferentes formas de conhecimento. Inseridos na matriz curricular por meio de seis macrotemas — entre eles "Consciência Socioambiental" e "Culturas e Memórias" —, esses territórios constituem um espaço pedagógico no qual os saberes acadêmicos deixam de ser tratados de maneira isolada e passam a dialogar diretamente com as vivências, práticas e realidades do território em que a escola está inserida.

Essa organização favorece a superação da tradicional fragmentação disciplinar, característica de modelos curriculares mais rígidos, ao promover conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento. Assim, os conteúdos deixam de ser abordados como compartimentos estanques e passam a ser compreendidos em sua complexidade, considerando dimensões sociais, culturais, ambientais e históricas de forma integrada.
Além disso, os Territórios do Saber estimulam práticas pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade do conhecimento, incentivando a construção de aprendizagens mais contextualizadas e relevantes para os estudantes. Ao articular teoria e prática, escola e comunidade, esses territórios contribuem para a formação integral dos sujeitos, ampliando sua capacidade de compreender, intervir e transformar a realidade em que vivem.
O PPP (Projeto Político Pedagógico),orienta que o aprendizado ocorra em diversos equipamentos públicos do entorno, como CEUs, parques, bibliotecas e museus, transformando esses locais em extensões da escola. Essa circulação pelo território é vista como um direito fundamental do estudante para ampliar seu repertório cultural e social. Mediação do POEI: O Professor Orientador de Educação Integral (POEI) exerce o papel estratégico de mediador, apoiando as equipes na articulação entre as atividades pedagógicas de sala de aula e as parcerias com o território e organizações da sociedade civil;
A gestão democrática, no contexto escolar, configura-se como um princípio fundamental para a construção de um currículo que seja, ao mesmo tempo, significativo e socialmente comprometido. Nesse sentido, a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com a participação ativa de famílias, estudantes e profissionais da educação, torna-se um processo essencial para garantir que as decisões pedagógicas reflitam as necessidades, os valores e as especificidades da comunidade em que a escola está inserida.
Ao incorporar múltiplas vozes e experiências, esse movimento fortalece o reconhecimento e a valorização da identidade cultural local, evitando a imposição de modelos homogêneos e descontextualizados de ensino. O currículo, então, passa a dialogar diretamente com as vivências dos sujeitos, respeitando suas histórias, saberes e formas de expressão, ao mesmo tempo em que amplia horizontes e promove o acesso a conhecimentos historicamente sistematizados.
A construção participativa contribui para a promoção da justiça social, na medida em que possibilita a problematização das desigualdades presentes no território e incentiva práticas educativas voltadas à equidade. O saber acadêmico, nesse contexto, deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser mobilizado como uma ferramenta de leitura crítica da realidade, favorecendo a formação de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de intervir de maneira transformadora nas condições sociais em que vivem.
Dessa forma, a gestão democrática não apenas organiza os processos decisórios da escola, mas também fortalece seu papel como espaço de emancipação política e construção de cidadania crítica, alinhando o currículo às demandas concretas da comunidade e aos princípios de uma educação pública inclusiva e socialmente referenciada.
O PPP funciona como um "mapa de ações" que legitima o território como fonte de conhecimento, garantindo que os saberes historicamente produzidos sejam ferramentas para os estudantes compreenderem e transformarem a sua própria realidade.

CONCLUSÃO

A implantação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente no Ciclo de Alfabetização, consolida-se como um compromisso ético e político com a qualidade social da educação e a proteção integral da infância. Através do programa São Paulo Integral, a rede municipal supera a visão tradicional de contraturno, estabelecendo uma matriz curricular integrada que reconhece a multidimensionalidade do desenvolvimento humano, intelectual, física, social, emocional e cultural e como parte indissociável da aprendizagem.
A análise aqui apresentada demonstra que a eficácia desta política reside na síntese entre o "conhecimento poderoso" e os saberes locais. Ao garantir o acesso ao conhecimento especializado e independente de contexto, a escola permite que

estudantes de contextos desfavorecidos transcendam suas circunstâncias particulares. Essa base científica e histórica, quando articulada às vivências nos Territórios do Saber, transforma o currículo em uma ferramenta de emancipação que valoriza a identidade do estudante sem limitar seu horizonte de possibilidades.
A sustentabilidade dessa proposta pedagógica depende diretamente do fortalecimento da gestão democrática. O protagonismo do Conselho de Escola na adesão ao programa e o papel articulador do POEI asseguram que a ampliação da jornada escolar responda às demandas reais do território e da comunidade. Complementarmente, a documentação pedagógica revela-se um instrumento vital para a transparência e a reflexão coletiva, permitindo que a escola se constitua como um espaço permanente de (re)criação de significados sobre o ato educativo.
Conclui-se que a Educação Integral no ciclo inicial é o caminho fundamental para a equidade educacional. Ao promover uma alfabetização interdisciplinar e lúdica, conectada aos desafios da Cidade Educadora, a escola cumpre sua função social de formar sujeitos autônomos, críticos e aptos a exercer plenamente sua cidadania. A integração de tempos, espaços e saberes não é apenas uma estratégia administrativa, mas a materialização do direito à educação como instrumento de transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Educação Integral: política São Paulo educadora. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME/COCEU, 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

O ENSINO DA LEITURA

VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

RESUMO
O presente artigo aborda o ensino da leitura, destacando sua importância para a formação do sujeito, o desenvolvimento de competências cognitivas e a construção da cidadania. Foram analisados métodos tradicionais e abordagens contemporâneas, evidenciando a evolução das práticas pedagógicas e o papel central do professor na mediação do conhecimento. Também foram discutidos os desafios enfrentados pelo ensino da leitura no Brasil e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras. Conclui-se que o ensino da leitura deve integrar aspectos técnicos, críticos e culturais, promovendo a formação de leitores autônomos, críticos e socialmente conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino da leitura; letramento; práticas pedagógicas; formação do leitor; tecnologia na educação.

ABSTRACT
This article addresses reading instruction, highlighting its importance for individual development, the development of cognitive skills, and the development of citizenship. Traditional methods and contemporary approaches were analyzed, highlighting the evolution of pedagogical practices and the central role of teachers in mediating knowledge. The challenges faced by reading instruction in Brazil and the possibilities offered by new technologies and innovative pedagogical practices were also discussed. The conclusion is that reading instruction must integrate technical, critical, and cultural aspects, fostering the development of autonomous, critical, and socially conscious readers.

KEYWORDS: reading instruction; literacy; pedagogical practices; reader development; technology in education.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura constitui uma das bases fundamentais para a formação educacional e social do indivíduo. Por meio da leitura, o sujeito amplia sua capacidade de compreender o mundo, interpretar diferentes realidades e construir conhecimento. Trata-se, portanto, de uma habilidade que ultrapassa os limites da sala de aula e se torna essencial para a participação ativa e crítica na sociedade. Apesar de sua relevância, o ensino da leitura ainda apresenta inúmeros desafios no contexto escolar. Muitas crianças enfrentam dificuldades para desenvolver plenamente essa competência, o que repercute em seu desempenho acadêmico e em sua inserção social. Além disso, as transformações culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo exigem novas formas de abordagem, tornando o ensino da leitura um processo dinâmico e em constante atualização.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino da leitura, destacando suas dimensões históricas, teóricas e metodológicas, bem como os desafios e possibilidades enfrentados pelos educadores na atualidade. Busca-se, assim, refletir sobre práticas pedagógicas que possam favorecer a formação de leitores críticos, autônomos e engajados com sua realidade.

O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A leitura transcende a simples decodificação de palavras, sendo um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo. Ela contribui para a construção do conhecimento, da consciência crítica e da cidadania, permitindo que o leitor interprete e transforme a realidade ao seu redor. Vygotsky (1998, p. 45) enfatiza a importância da leitura no desenvolvimento humano: "A linguagem é a principal ferramenta do pensamento humano, e a leitura exerce um papel central no desenvolvimento intelectual e social do sujeito."

Essa perspectiva evidencia que a leitura não é apenas um ato mecânico, mas uma prática que potencializa a capacidade de reflexão, análise e interação social. Nesse contexto, ensinar a ler significa oferecer ao aluno ferramentas para compreender o mundo e para se engajar criticamente com ele.

Freire (1996) complementa essa visão ao

afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mostrando que a compreensão da realidade é fundamental para que a leitura se torne significativa e emancipadora. Ou seja, o processo de leitura deve ser pensado de forma contextualizada, conectando a interpretação textual à realidade social do sujeito.
De forma indireta, Almeida (2000) destaca que a leitura favorece a construção da identidade e a compreensão da diversidade cultural, permitindo ao indivíduo reconhecer-se em múltiplos contextos e desenvolver empatia e senso crítico. Assim, o ensino da leitura deve integrar aspectos cognitivos, sociais e culturais, formando leitores críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE O ENSINO DA LEITURA

O ensino da leitura possui um histórico complexo, marcado por diferentes abordagens pedagógicas que refletem concepções variadas sobre o aprendizado. Tradicionalmente, a leitura era compreendida como uma habilidade puramente mecânica, centrada na decodificação de símbolos e sons. Contudo, estudos contemporâneos destacam que a leitura deve ser entendida como uma prática social, cognitiva e cultural.
Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) "A alfabetização não é apenas a aprendizagem das letras e dos sons; trata-se de um processo de construção de hipóteses sobre a língua escrita, no qual a criança interpreta e produz significados."
Essa abordagem evidencia que a aprendizagem da leitura envolve um processo ativo, no qual o sujeito constrói conhecimento a partir de suas experiências e interações. Assim, o ensino da leitura não se limita à técnica, mas abrange a compreensão e a interpretação crítica dos textos.
Vygotsky (1998) também reforça essa perspectiva, ao destacar que o desenvolvimento da linguagem e da leitura está intrinsecamente ligado à mediação social e ao contexto cultural em que o sujeito está inserido. Ou seja, o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando o aluno participa ativamente de práticas sociais significativas.
Além disso, Freire (1996, p. 53) aponta:"Ensinar a ler é ensinar a perceber o mundo; a leitura da palavra só é completa quando articulada à leitura do mundo."
Portanto, a fundamentação teórica sobre o ensino da leitura indica que estratégias pedagógicas devem integrar aspectos cognitivos, culturais e sociais, promovendo um aprendizado significativo. De maneira indireta, estudos recentes mostram que metodologias que valorizam a participação ativa do aluno, a interação e o contexto sociocultural são mais eficazes para a formação de leitores críticos e autônomos (Almeida, 2000).

MÉTODOS TRADICIONAIS DO ENSINO DA LEITURA

O ensino da leitura, ao longo da história, passou por diferentes métodos, cada um com características específicas e objetivos distintos. Entre os métodos mais tradicionais destacam-se o método silábico, e fônico e o global, que tiveram papel central na alfabetização de gerações de estudantes.
O método silábico busca ensinar a leitura por meio da identificação de sílabas, partindo do princípio de que a decodificação gradual facilita a compreensão da palavra. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 41) "O método silábico parte da segmentação da palavra em unidades menores, permitindo à criança construir regras de leitura a partir de padrões reconheciveis."
Já o método fônico concentra-se na relação entre sons e letras, enfatizando a correspondência fonema-grafema como estratégia principal para decodificar palavras. Nesse sentido, Scliar-Cabral (2003) destaca que esse método favorece a percepção fonológica, essencial para o desenvolvimento da leitura inicial, mas pode limitar a compreensão contextual dos textos.
O método global, por sua vez, propõe que a criança reconheça palavras e frases como unidades completas, priorizando o significado global do texto. Freire (1996, p. 57) comenta: "O ensino que se centra apenas na decodificação mecânica da palavra não garante a formação de leitores críticos; é necessário compreender o sentido e a função social da leitura."
De forma indireta, observa-se que, apesar de cada método apresentar contri-

buições específicas, eles também apresentam limitações. O foco excessivo na técnica, sem considerar o contexto sociocultural do aprendiz, pode comprometer a formação de leitores autônomos e críticos (Almeida, 2000). Por isso, práticas pedagógicas contemporâneas tendem a combinar elementos desses métodos tradicionais com abordagens mais integradas, valorizando tanto a habilidade técnica quanto a interpretação e compreensão crítica do texto.

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DA LEITURA

As abordagens contemporâneas do ensino da leitura reconhecem que o aprendizado vai além da decodificação mecânica das palavras, considerando o contexto social, cultural e cognitivo do aluno. A leitura passa a ser entendida como prática social, sendo fundamental para a construção do conhecimento, da autonomia e da consciência crítica.

O conceito de letramento, introduzido por Paulo Freire, é central nessa perspectiva. Freire (1996, p. 59) afirma: "Letramento não é apenas a capacidade de ler e escrever; é a habilidade de compreender, interpretar e agir sobre o mundo, utilizando a linguagem como instrumento de transformação."

Essa abordagem enfatiza que ensinar a ler deve contemplar tanto o domínio técnico da escrita quanto a interpretação crítica e a reflexão sobre o mundo. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 48) reforçam: "A alfabetização e o letramento caminham juntos: enquanto a alfabetização ensina a decodificar a escrita, o letramento permite que a criança compreenda e utilize a leitura em contextos significativos."

De forma indireta, estudos recentes indicam que abordagens construtivistas favorecem a aprendizagem significativa, pois consideram a experiência prévia do aluno, promovem a interação com o texto e estimulam a autonomia (Vygotsky, 1998). Essas metodologias buscam envolver o estudante de maneira ativa, incentivando-o a questionar, interpretar e relacionar o conteúdo textual com sua realidade.

Além disso, práticas pedagógicas contemporâneas valorizam a leitura diversificada, incluindo textos literários, jornalísticos e digitais, reconhecendo a importância da pluralidade de gêneros textuais na formação de leitores críticos e engajados (Almeida, 2000). Portanto, o ensino da leitura contemporâneo integra aspectos cognitivos, sociais e culturais, promovendo a construção de conhecimento de forma significativa e transformadora.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA

O professor exerce um papel central no ensino da leitura, atuando como mediador do conhecimento e facilitador da construção de habilidades críticas e interpretativas. Mais do que transmitir técnicas de decodificação, cabe ao educador criar oportunidades para que o aluno compreenda e se aproprie do sentido dos textos.

Freire (1996, p. 63) enfatiza: "O professor não é o detentor do saber, mas o mediador que acompanha o aluno na descoberta e compreensão do mundo por meio da leitura e da escrita."

Essa perspectiva reforça a ideia de que o ensino da leitura deve ser pautado na interação, no diálogo e na contextualização do aprendizado. O educador atua como facilitador, orientando o aluno a relacionar o conteúdo textual com suas experiências e vivências, promovendo a reflexão crítica e a autonomia.

De forma indireta, Vygotsky (1998) destaca que a mediação do professor é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Por meio da orientação, do feedback e do incentivo à exploração de textos, o docente contribui para que o aluno construa significado e desenvolva competências leitoras de forma progressiva e consistente.

Além disso, Almeida (2000) indica que o papel do professor inclui a seleção de materiais diversificados, a promoção de atividades de leitura colaborativa e o estímulo à curiosidade e à criatividade dos alunos. Estratégias como rodas de leitura, debates e projetos literários fortalecem a compreensão, o senso crítico e a capacidade de argumentação, ampliando a função social e cultural da leitura.

Portanto, o professor não se limita a ensinar a técnica da leitura; ele é protagonista na formação de leitores críticos, autônomos e conscientes de sua inserção no mundo, promovendo práticas que integram conhecimento, contexto social e engajamento cultural.

DESAFIOS NO ENSINO DA LEITURA

O ensino da leitura enfrenta diversos desafios no contexto escolar contemporâneo, decorrentes de fatores pedagógicos, sociais e culturais. Entre os principais obstáculos estão as dificuldades de aprendizagem, a desigualdade de acesso a materiais de leitura e a falta de incentivo à prática leitora fora da escola.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 56) destacam: "Muitas crianças apresentam lacunas no processo de alfabetização devido a experiências limitadas com a língua escrita, o que compromete a construção de hipóteses e a compreensão textual."

Além disso, a realidade socioeconômica dos alunos influencia diretamente seu desempenho na leitura. Freire (1996, p. 68) ressalta que: "A ausência de práticas culturais e de leitura no cotidiano familiar e comunitário dificulta a formação de leitores críticos e engajados."

De forma indireta, Almeida (2000) aponta que a falta de políticas públicas consistentes e de recursos pedagógicos adequados nas escolas reforça essas desigualdades, tornando o trabalho do professor mais desafiador. Ainda assim, mesmo diante dessas barreiras, estratégias pedagógicas inovadoras e contextualizadas podem favorecer a aprendizagem significativa da leitura, fortalecendo tanto a competência técnica quanto a capacidade crítica do aluno.

Outro desafio atual refere-se às transformações culturais e tecnológicas. A leitura digital, embora ofereça novas oportunidades, também apresenta limitações, como a dispersão da atenção e a superficialidade da interpretação (Vygotsky, 1998). Assim, professores e gestores precisam adaptar práticas pedagógicas para integrar recursos digitais de forma a potencializar a compreensão e o engajamento do leitor.

Portanto, os desafios do ensino da leitura exigem reflexão, planejamento e ações coordenadas que considerem a diversidade do contexto escolar, as experiências dos alunos e a necessidade de formar leitores críticos, autônomos e socialmente conscientes.

A LEITURA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

As novas tecnologias transformaram significativamente o modo como os indivíduos acessam, interpretam e produzem textos. O ensino da leitura, portanto, precisa incorporar recursos digitais que ampliem as possibilidades de aprendizagem e estimulem a prática leitora de forma dinâmica e interativa.

Segundo Moran (2015, p. 22): "As tecnologias digitais não substituem a leitura tradicional, mas oferecem novos caminhos para que o aluno desenvolva competências leitoras, estimulando a interação, a pesquisa e a interpretação crítica."

O uso de tablets, computadores, e-books e aplicativos educativos permite diversificar os gêneros textuais, integrar multimodalidades (texto, imagem e áudio) e proporcionar experiências de leitura mais envolventes. No entanto, essas ferramentas demandam mediação pedagógica, para que não se restrinjam a uma leitura superficial ou fragmentada (Vygotsky, 1998).

De forma indireta, Almeida (2000) argumenta que, quando bem utilizadas, as tecnologias digitais fortalecem a autonomia do aluno, possibilitam a construção de sentidos múltiplos e incentivam a aprendizagem colaborativa. Ferramentas como blogs, fóruns e plataformas de leitura interativa favorecem a troca de ideias, a análise crítica e a produção textual, integrando a leitura ao contexto cultural e social do estudante.

Freire (1996, p. 71) também alerta: "O uso da tecnologia na educação deve sempre ter como foco a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar sua realidade."

Portanto, as novas tecnologias representam uma oportunidade de inovar o ensino da leitura, desde que sua implementação seja planejada e orientada, visando o desenvolvimento de leitores críticos, engajados e capazes de dialogar com diferentes linguagens e contextos culturais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DA LEITURA

O ensino da leitura pode ser significativamente potencializado por práticas pedagógicas inovadoras, que vão além do ensino tradicional, estimulando o interesse, a criatividade e a compreensão crítica dos alunos. Essas estratégias buscam integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Freire (1996, p. 74) destaca: "A prática

educativa deve ser criativa, contextualizada e capaz de engajar o aluno, transformando a leitura em uma experiência de descoberta e reflexão sobre o mundo."
Entre as práticas inovadoras, destacam-se os projetos de leitura em sala de aula, clubes de leitura, rodas de conversa e jogos pedagógicos. Essas metodologias favorecem a interação entre os alunos, a troca de experiências e a construção conjunta de sentidos, fortalecendo tanto a competência técnica quanto a crítica (Almeida, 2000).
De forma indireta, Moran (2015) ressalta que o uso de recursos multimídia, como vídeos, áudios e plataformas digitais, permite diversificar os gêneros textuais e tornar a leitura mais atrativa. Além disso, essas estratégias estimulam a autonomia, a reflexão e a produção textual, ampliando o papel da leitura como prática social e cultural.
Ferreiro e Teberosky (1999, p. 60) complementam: "O aprendizado da leitura se torna mais significativo quando o aluno participa ativamente, questiona, interpreta e relaciona o texto com suas experiências e vivências."
Portanto, práticas pedagógicas inovadoras no ensino da leitura não se restringem à transmissão de conhecimento, mas promovem a construção ativa de sentidos, desenvolvendo leitores críticos, criativos e conscientes de sua realidade.

ENSINO DA LEITURA E REALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA

O ensino da leitura no Brasil enfrenta desafios significativos, que refletem tanto questões estruturais das escolas quanto desigualdades sociais e culturais. Apesar de avanços em políticas públicas de alfabetização, muitos alunos ainda apresentam dificuldades para desenvolver plenamente competências leitoras.
Freire (1996, p. 78) observa: "A educação no Brasil precisa ser problematizadora, capaz de dialogar com a realidade social dos alunos e transformá-la, incluindo a formação de leitores críticos e conscientes."
De forma indireta, Almeida (2000) aponta que a carência de bibliotecas escolares, materiais adequados e formação continuada de professores limita a eficácia do ensino da leitura, principalmente em regiões de vulnerabilidade social. Esses fatores comprometem o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas, dificultando a construção de leitores autônomos.
Além disso, estudos recentes indicam que a aplicação de metodologias inovadoras, que integrem leitura literária, digital e colaborativa, ainda é desigual entre escolas públicas e privadas (Moran, 2015). Essa disparidade evidencia a necessidade de políticas educativas que promovam equidade no acesso aos recursos e às práticas pedagógicas de qualidade.
Ferreiro e Teberosky (1999, p. 63) reforçam: "A leitura se torna um instrumento de emancipação quando articulada ao contexto social do aprendiz, considerando suas experiências e vivências."
Portanto, a análise crítica do ensino da leitura no Brasil evidencia avanços e lacunas. A efetividade do ensino depende da integração entre políticas públicas, formação docente, materiais adequados e práticas pedagógicas contextualizadas, que promovam a construção de leitores críticos, participativos e socialmente conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura é um processo complexo e multifacetado, que envolve aspectos cognitivos, sociais e culturais. Ao longo deste artigo, foi possível observar que a leitura vai muito além da simples decodificação de palavras, constituindo-se em ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes.
A análise dos métodos tradicionais e das abordagens contemporâneas evidencia a evolução das práticas pedagógicas, desde o foco na técnica até a valorização do letramento, da interpretação crítica e da contextualização social. O papel do professor se mostra central nesse processo, pois é ele quem media, orienta e cria oportunidades para que os alunos se apropriem do conhecimento e desenvolvam competências leitoras significativas.
Apesar dos avanços, persistem desafios, como desigualdades de acesso, limitações de recursos e a necessidade de atualização constante das práticas pedagógicas. As novas tecnologias e estratégias inovadoras, quando bem planejadas, podem potencializar a aprendizagem e tornar a leitura uma experiência prazerosa, reflexiva e transformadora.
Dessa forma, é fundamental que políti-

cas públicas, formação docente e práticas escolares estejam articuladas para promover um ensino da leitura eficaz e inclusivo, capaz de formar leitores críticos e engajados com a realidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Leitura e formação do leitor crítico. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2015.

SCLIAR-CABRAL, Lilian. Alfabetização: teoria e prática. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO
O presente artigo investiga as concepções que professores da Educação Infantil possuem sobre o desenho infantil e as práticas pedagógicas que emergem dessas concepções. Partindo da compreensão do desenho como linguagem expressiva, diagnóstica e mediadora do processo de aprendizagem, buscou-se analisar como educadores interpretam e utilizam essa produção no cotidiano escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em um Centro de Educação Infantil da zona leste de São Paulo, por meio de observações, registros de campo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que, apesar de reconhecerem a importância do desenho, muitos professores ainda o utilizam de forma restrita, vinculada principalmente a datas comemorativas e modelos estereotipados, demonstrando desconhecimento sobre as fases do grafismo infantil. O estudo aponta a necessidade de formação continuada para ampliar o olhar docente e ressignificar o uso pedagógico do desenho.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho infantil; Educação Infantil; Prática docente; Desenvolvimento infantil; Psicopedagogia.

ABSTRACT
This article investigates the conceptions that Early Childhood Education teachers have about children's drawings and the pedagogical practices that emerge from these conceptions. Based on the understanding of drawing as an expressive, diagnostic, and mediating language in the learning process, the study aimed to analyze how educators interpret and use this production in their daily school routine. The research, qualitative in nature, was conducted in an Early Childhood Education Center located in the eastern area of São Paulo, through observations, field notes, and semi-structured interviews. The results reveal that, although teachers recognize the importance of drawing, many still use it in a limited way, mainly associated with commemorative dates and stereotyped models, demonstrating a lack of knowledge about the stages of children's graphic development. The study highlights the need for continuing teacher education in order to broaden pedagogical perspectives and re-signify the educational use of children's drawings.

KEYWORDS: Children's drawing; Early Childhood Education; Teaching practice; Child development; Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO
O desenho infantil constitui-se como uma das primeiras formas de expressão da criança, manifestando aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais. Antes mesmo da consolidação da linguagem escrita, a criança já comunica percepções, sentimentos, experiências e compreensões de mundo por meio de traços, formas e cores. Nesse sentido, o desenho ultrapassa a dimensão estética ou lúdica, configurando-se como linguagem simbólica fundamental no processo de desenvolvimento humano. Ao desenhar, a criança organiza pensamentos, experimenta hipóteses, elabora vivências e constrói significados, revelando elementos importantes de sua subjetividade e de seu contexto sociocultural.
Estudos clássicos sobre o grafismo infantil, como os de Georges-Henri Luquet, evidenciam que o desenho passa por fases evolutivas, que vão do realismo fortuito ao realismo visual, demonstrando que a produção gráfica não é aleatória, mas estruturada segundo níveis de desenvolvimento cognitivo. De modo semelhante, Viktor Lowenfeld sistematizou etapas do desenvolvimento artístico infantil, destacando a importância de respeitar a expressão espontânea da criança e evitar interferências que limitem sua criatividade. Para esses autores, o desenho não deve ser compreendido como simples reprodução da realidade, mas como representação simbólica construída a partir das experiências e das possibilidades cognitivas de cada faixa etária.
Além da perspectiva evolutiva, abordagens contemporâneas também reconhecem o desenho como instrumento diagnóstico e mediador de aprendizagens. Ao observar atentamente as produções

infantis, o professor pode identificar avanços no desenvolvimento motor, na organização espacial, na construção da figura humana e na capacidade narrativa. O desenho, portanto, torna-se recurso pedagógico potente para acompanhar processos, planejar intervenções e promover interações significativas. Entretanto, apesar do reconhecimento teórico de sua relevância, sua utilização pedagógica ainda se revela limitada em muitos contextos escolares.

Na prática docente cotidiana, o desenho frequentemente é reduzido a atividade complementar, destinada ao preenchimento do tempo ou à reprodução de modelos prontos, especialmente em datas comemorativas. Essa prática desconsidera tanto as fases do desenvolvimento gráfico quanto os significados atribuídos pela própria criança à sua produção. Ao impor estereótipos — como moldes padronizados de figuras humanas, casas ou árvores —, o educador pode inibir a expressão individual e comprometer o potencial criativo da atividade. Tal realidade evidencia uma lacuna entre o conhecimento científico produzido na área e as práticas efetivamente desenvolvidas na Educação Infantil.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as concepções docentes que orientam o trabalho com o desenho infantil. As práticas pedagógicas não são neutras; elas emergem de crenças, formações e experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional. Assim, compreender como os professores percebem o desenho — se como linguagem, recurso diagnóstico ou mera atividade ilustrativa — permite analisar as intencionalidades presentes em suas intervenções e propor caminhos para sua ressignificação.

Desse modo, este artigo busca analisar as concepções de professores da Educação Infantil acerca do desenho infantil e compreender como essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas, contribuindo para o debate sobre a necessidade de formação continuada que amplie o olhar docente e fortaleça o desenho como linguagem legítima no processo educativo.

BREVE HISTÓRICO DO DESENHO INFANTIL

Os primeiros estudos sistematizados sobre o desenho infantil passaram a ganhar visibilidade a partir das transformações sociais ocorridas após a Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX. Nesse período, consolidou-se uma nova concepção de infância. A criança deixou de ser percebida como um "adulto em miniatura" e passou a ser reconhecida como sujeito em desenvolvimento, com características próprias, necessidades específicas e formas singulares de expressão. Essa mudança de olhar foi fundamental para que práticas educativas e investigações científicas começassem a considerar as produções infantis como objeto legítimo de estudo.

No campo da pedagogia, pensadores como Friedrich Fröbel, criador do Jardim de Infância, defenderam a importância do brincar e da atividade espontânea como elementos centrais da educação infantil. Fröbel valorizava a expressão criadora da criança e reconhecia o desenho como uma das formas de manifestação simbólica do pensamento infantil. Da mesma forma, Maria Montessori enfatizou a autonomia e a atividade sensorial como fundamentos do desenvolvimento, defendendo que a criança aprende por meio da ação e da experimentação. Outros educadores, como Johann Amos Comenius e Johann Heinrich Pestalozzi, também contribuíram para a construção de uma nova concepção de infância, ao defenderem métodos educativos que respeitassem o ritmo e as capacidades próprias da criança. Essas ideias, embora não centradas especificamente no desenho infantil, abriram caminho para que a produção gráfica passasse a ser compreendida como parte integrante do desenvolvimento.

No campo da psicologia, destaca-se o trabalho de James Sully, que no final do século XIX publicou estudos voltados à análise do desenho infantil. Sully acreditava que o desenho deveria basear-se na observação da natureza, compreendendo-o como forma de aproximação entre percepção e representação. A partir de suas investigações, propôs três fases principais: a garatuja, caracterizada por traços ainda desorganizados; o desenho esquemático, no qual surgem formas reconhecíveis; e o desenho elaborado, marcado por maior intencionalidade e detalhamento. Essas classificações iniciais influenciaram significativamente estudos posteriores. Entretanto, foi no final

do século XIX e início do século XX que o desenho infantil passou a ser investigado com maior profundidade científica. Entre os principais pesquisadores destacam-se Georges-Henri Luquet e Viktor Lowenfeld, considerados pioneiros na sistematização das fases do grafismo infantil.
Luquet analisou o desenho sob a perspectiva da representação da realidade, propondo estágios como o realismo fortuito, o realismo falhado, o realismo intelectual e o realismo visual. Para ele, o desenho infantil revela a maneira como a criança compreende o mundo, desenhando aquilo que sabe sobre o objeto e não apenas aquilo que vê.
Lowenfeld, por sua vez, ampliou essa abordagem ao relacionar o desenvolvimento gráfico aos aspectos emocionais e criativos da criança. Em sua obra, descreveu fases como a garatuja, a pré-esquemática, a esquemática e o início do realismo, ressaltando a importância de respeitar a expressão espontânea e evitar interferências padronizadoras. Sua contribuição foi decisiva para que o desenho fosse reconhecido não apenas como produto artístico, mas como manifestação do desenvolvimento global infantil.
Posteriormente, pesquisadores como Méredieu aprofundaram a análise simbólica do desenho, reforçando seu valor como linguagem e instrumento de compreensão da subjetividade infantil.
Assim, o percurso histórico do desenho infantil revela uma transição significativa: de simples atividade recreativa para objeto de investigação científica e instrumento pedagógico relevante. A consolidação desses estudos permitiu compreender o desenho como linguagem estruturada, vinculada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, fundamentando práticas educativas mais conscientes e respeitosas da singularidade infantil.





FASES DO DESENVOLVIMENTO DO DESENHO DA CRIANÇA SEGUNDO LUQUET E LOWENFELD

O estudo das fases do desenvolvimento do desenho infantil ganhou relevância a partir das investigações realizadas por pesquisadores que buscaram compreender como a criança representa o mundo por meio de sua produção gráfica. Entre os estudiosos que mais contribuíram para essa sistematização destacam-se Georges-Henri Luquet (1876-1965) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), cujas teorias ainda fundamentam reflexões pedagógicas contemporâneas sobre o grafismo infantil.
Luquet, filósofo francês, dedicou-se durante aproximadamente uma década à observação e análise dos desenhos de sua filha Simone. A partir desse estudo detalhado, concluiu que o desenho infantil evolui de acordo com transformações cognitivas e perceptivas próprias do desenvolvimento da criança. Para o

autor, o grafismo passa por quatro fases distintas. A primeira, denominada realismo furtuito, ocorre por volta dos dois anos de idade, quando a criança ainda realiza garatujas sem intenção representativa clara. Nessa etapa, o significado do desenho surge após sua realização; a criança olha para o traço e passa a atribuir-lhe sentido, ainda que esse sentido não tenha orientado o gesto inicial.
Na fase seguinte, chamada realismo fracassado, geralmente entre três e quatro anos, a criança já manifesta a intenção de representar objetos ou pessoas. Entretanto, encontra dificuldades para concretizar plenamente essa intenção, pois suas habilidades motoras e perceptivas ainda estão em desenvolvimento. O resultado é marcado por tentativas e ajustes, revelando um processo de construção gradual da representação.
Posteriormente, entre aproximadamente quatro e doze anos, instala-se o chamado realismo intelectual. Nessa fase, a criança desenha aquilo que sabe sobre o objeto e não apenas o que vê. É comum que represente elementos invisíveis ou organize a cena de maneira que expresse seu conhecimento conceitual sobre o mundo. O desenho torna-se, portanto, expressão do pensamento, evidenciando que a criança utiliza a linguagem gráfica como forma de comunicar compreensões e significados.
Por fim, a partir dos doze anos, surge o realismo visual, momento em que o adolescente busca maior fidelidade à realidade observada. A preocupação com perspectiva, proporção e detalhes intensifica-se, assim como a autocrítica. Segundo Luquet, é nessa etapa que frequentemente ocorre o declínio do interesse espontâneo pelo desenho, em razão da comparação com padrões mais realistas e da insatisfação com o próprio desempenho.
De maneira complementar, Lowenfeld desenvolveu uma abordagem voltada não apenas à representação da realidade, mas também à dimensão expressiva e emocional da produção artística infantil. Para ele, o desenho constitui manifestação do desenvolvimento global da criança, integrando aspectos motores, cognitivos e afetivos. Lowenfeld descreveu estágios que dialogam com as fases propostas por Luquet, embora com ênfase distinta.

No estágio das garatujas, que ocorre entre dois e quatro anos, o desenho está ligado principalmente ao prazer do movimento. As linhas são sobrepostas e desordenadas, mas progressivamente a criança passa a controlar o traço e a atribuir significado às produções. Em seguida, no estágio pré-esquemático, entre quatro e sete anos, surgem representações reconhecíveis, especialmente da figura humana, ainda marcadas por desproporções e variações espaciais.
No estágio esquemático, geralmente entre sete e nove anos, a criança desenvolve esquemas estáveis para representar objetos e pessoas. Observa-se maior organização do espaço gráfico, com a presença de linha de base e repetição de padrões simbólicos. Já no estágio do realismo, entre nove e doze anos, há maior preocupação com detalhes e proporções, acompanhada de crescente senso crítico. Assim como Luquet, Lowenfeld identifi-i cou que, nesse período, pode emergir o desinteresse pelo desenho, em virtude da autocrítica e da comparação com modelos considerados mais "corretos".
Embora partam de enfoques distintos — Luquet enfatizando a representação cognitiva e Lowenfeld destacando a expressão criativa — ambos convergem ao afirmar que o desenho infantil segue um percurso evolutivo relacionado ao desenvolvimento global da criança. Suas contribuições permitem compreender que o grafismo não é aleatório nem meramente decorativo, mas expressão estruturada do pensamento e da subjetividade infantil. Para a Educação Infantil, essa compreensão é fundamental, pois orienta práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada criança, valorizem o processo criativo e evitem intervenções padronizadoras que possam comprometer a autenticidade da expressão gráfica.





O DESENHO COMO POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO

O desenho infantil, além de constituir-se como linguagem expressiva e mediadora do desenvolvimento, pode também assumir relevante papel no campo avaliativo, especialmente na perspectiva psicopedagógica. Nesse contexto, o desenho não é analisado apenas como produção artística, mas como manifestação simbólica que revela aspectos cognitivos, emocionais e relacionais da criança. Sua interpretação, quando realizada com fundamentação teórica e critérios técnicos, pode contribuir para a compreensão de dificuldades de aprendizagem e para a elaboração de intervenções pedagógicas mais adequadas.

Na avaliação psicopedagógica, o desenho é considerado um instrumento complementar que possibilita ao profissional observar indicadores relacionados à organização espacial, coordenação motora, estruturação do pensamento, percepção corporal e elaboração simbólica. Traços, formas, proporções, ocupação do espaço e narrativas associadas à produção gráfica oferecem pistas importantes sobre o modo como a criança percebe a si mesma e o ambiente em que está inserida. Contudo, é fundamental destacar que o desenho não deve ser interpretado de maneira isolada ou determinista. Ele compõe um conjunto de procedimentos avaliativos que incluem entrevistas, observações, análise do histórico escolar e diálogo com a família.

Entre os recursos utilizados na Psicopedagogia destacam-se os chamados desenhos projetivos. Esses instrumentos baseiam-se na premissa de que, ao desenhar livremente ou a partir de uma solicitação específica, a criança projeta conteúdos internos — desejos, conflitos, medos, expectativas — que podem não ser verbalizados diretamente. Assim, o desenho torna-se meio concreto por meio do qual aspectos subjetivos emergem simbolicamente. A análise desses elementos contribui para o levantamento de hipóteses diagnósticas, especialmente quando articulada a outros dados coletados durante o processo avaliativo.

Os testes projetivos, amplamente utilizados também na psicologia clínica, não possuem caráter conclusivo isoladamente. Seu objetivo principal é auxiliar na compreensão global da criança, oferecendo subsídios para a investigação das possíveis causas das dificuldades apresentadas. No âmbito escolar, podem indicar, por exemplo, fragilidades na organização espacial que impactam a escrita, insegurança emocional que interfere na participação em sala de aula ou dificuldades na elaboração simbólica que afetam a compreensão de conteúdos abstratos.

Entretanto, o uso do desenho como instrumento avaliativo exige formação específica e postura ética rigorosa. Interpretações simplistas ou baseadas em senso comum podem gerar equívocos e rótulos prejudiciais ao desenvolvimento infantil. A análise deve considerar a faixa etária, o contexto sociocultural e as experiências prévias da criança. Um traço considerado "impreciso" pode ser apenas expressão compatível com determinada fase do desenvolvimento gráfico, conforme apontado por estudos sobre o grafismo infantil.

Além do caráter diagnóstico, o desenho também pode assumir função formativa na avaliação escolar. Quando o professor observa a evolução das produções ao longo do tempo, registra narrativas associadas e dialoga com a criança sobre suas representações, está realizando uma avaliação processual e qualitativa. Nesse sentido, o desenho deixa de ser apenas instrumento clínico e passa a integrar práticas pedagógicas que valorizam o acompanhamento contínuo do desenvolvimento.

Assim, compreender o desenho como possibilidade de avaliação implica ampliar o olhar sobre a infância. Mais do que identificar dificuldades, trata-se de reconhecer potencialidades, compreender singularidades e planejar intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral. Quando articulado à escuta sensível e à análise contextualizada, o desenho torna-se ferramenta potente tanto para o psicopedagogo quanto para

o educador, contribuindo para práticas mais inclusivas, reflexivas e humanizadas no espaço escolar.

OLHARES SOBRE O DESENHO INFANTIL

Neste capítulo, analisamos os diferentes olhares sobre o desenho infantil a partir das observações e registros realizados na prática pedagógica de duas professoras do CEI Jardim Silva Telles, localizado na zona leste de São Paulo. A análise fundamenta-se na perspectiva qualitativa da pesquisa, considerando não apenas as ações docentes, mas também as concepções implícitas que orientam essas práticas no cotidiano escolar.

Durante o período de observação, foi possível constatar que o desenho aparecia majoritariamente vinculado a datas comemorativas, como Páscoa e Dia do Índio. Nessas ocasiões, as atividades eram previamente planejadas com a oferta de desenhos impressos, digitalizados e estereotipados, geralmente retirados de materiais prontos disponíveis na internet. As crianças recebiam figuras padronizadas para colorir ou completar, o que restringia significativamente a possibilidade de criação autoral e expressão espontânea.

A professora do período da manhã demonstrava preocupação com as crianças que "rabiscavam demais" as imagens propostas, interpretando os traços fora do contorno como descuido ou falta de atenção. Tal postura revela uma concepção de desenho centrada no produto final e na adequação estética, em detrimento do processo criativo. O rabisco, que segundo estudos sobre o grafismo infantil representa etapa fundamental do desenvolvimento, era percebido como erro a ser corrigido, e não como manifestação legítima da fase em que a criança se encontra.

Já a professora do período da tarde evidenciava maior interesse na organização estética do ambiente escolar. Sua preocupação estava voltada à seleção dos desenhos considerados "mais bonitos" para compor um painel temático do Dia do Índio, posteriormente exposto na porta da sala. Nesse caso, observa-se uma valorização do resultado visual e da apresentação institucional, reforçando práticas que privilegiam a comparação entre produções e, consequentemente, podem gerar exclusão simbólica das crianças cujos desenhos não se enquadram nos padrões esperados.

Essas situações evidenciam que o desenho, embora presente na rotina, não era explorado como linguagem expressiva ou instrumento de acompanhamento do desenvolvimento infantil. Ao restringi-lo a atividades comemorativas e modelos prontos, a prática pedagógica limita as possibilidades de experimentação, autonomia e construção simbólica. Além disso, a ausência de diálogo com as crianças sobre suas produções impede a compreensão dos significados atribuídos por elas aos seus desenhos.

A análise dessas práticas torna-se ainda mais significativa quando articulada aos conhecimentos construídos nas disciplinas do curso de Psicopedagogia da Universidade Nove de Julho (Uninove). O aprofundamento teórico possibilitou reconhecer que tais intervenções, embora comuns no contexto escolar, revelam lacunas formativas no que se refere à compreensão das fases do desenvolvimento gráfico e ao potencial do desenho como linguagem e instrumento avaliativo.

Diante desse cenário, elaborou-se um projeto de intervenção com o objetivo de propor à Coordenação Pedagógica da unidade a inclusão de estudos sobre o desenho infantil nas formações continuadas e nas Reuniões Pedagógicas. A proposta visa ampliar o repertório teórico dos docentes, promover reflexões coletivas sobre as práticas desenvolvidas e estimular a ressignificação do uso do desenho em sala de aula. Pretende-se, assim, deslocar o foco do produto final para o processo criativo, valorizando a escuta sensível, a documentação pedagógica e o respeito às fases do grafismo infantil.

Acredita-se que, ao investir em formação continuada e em espaços de reflexão coletiva, a escola pode transformar seus olhares sobre o desenho infantil, reconhecendo-o como linguagem potente, instrumento de avaliação formativa e meio de expressão singular da criança. Ressignificar essa prática implica também reafirmar o compromisso com uma Educação Infantil que valorize a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: RESSIGNIFICANDO O DESENHO INFANTIL NA FOR-

MAÇÃO DOCENTE

A análise das práticas observadas no CEI Jardim Silva Telles evidenciou a necessidade de promover um movimento formativo que possibilite a ressignificação do desenho infantil no contexto da Educação Infantil. As situações identificadas — como a priorização de atividades vinculadas a datas comemorativas, o uso recorrente de desenhos estereotipados e a valorização excessiva do produto final — revelam concepções pedagógicas que limitam o potencial expressivo e formativo do desenho. Diante desse cenário, elaborou-se um projeto de intervenção com foco na formação continuada dos professores, entendendo que a transformação das práticas passa, necessariamente, pela ampliação do repertório teórico e reflexivo dos educadores.

O projeto tem como objetivo central promover a ressignificação das práticas relacionadas ao desenho infantil, fortalecendo sua compreensão como linguagem expressiva, instrumento de avaliação formativa e recurso de acompanhamento do desenvolvimento integral da criança. Parte-se do pressuposto de que as práticas docentes são orientadas por concepções construídas ao longo da formação inicial, das experiências profissionais e das culturas institucionais. Assim, oferecer espaços sistemáticos de estudo e reflexão coletiva constitui estratégia fundamental para a revisão dessas concepções.

A intervenção será desenvolvida durante os momentos de formação continuada e Reuniões Pedagógicas já previstas no calendário escolar, garantindo sua viabilidade institucional. Inicialmente, propõe-se a realização de rodas de conversa com os professores, com o intuito de identificar as concepções predominantes sobre o desenho infantil e compreender como essas ideias orientam as práticas cotidianas. Questões problematizadoras, como "Qual a função do desenho na Educação Infantil?" e "O que observamos quando analisamos o desenho de uma criança?", servirão de ponto de partida para o diálogo.

Na etapa seguinte, serão apresentados estudos teóricos acerca das fases do desenvolvimento do grafismo infantil, possibilitando que os docentes relacionem teoria e prática. A análise de produções reais das crianças da própria unidade permitirá que o grupo reconheça características das diferentes fases e compreenda que rabiscos, desproporções e variações espaciais fazem parte do processo de desenvolvimento, não configurando erros, mas manifestações próprias de cada etapa.

O projeto também prevê momentos de reflexão crítica sobre o uso de modelos prontos e atividades estereotipadas. A intenção não é culpabilizar práticas anteriores, mas problematizá-las à luz dos conhecimentos científicos e das diretrizes que orientam a Educação Infantil contemporânea. A partir dessa reflexão, os professores serão incentivados a planejar propostas que valorizem o desenho livre, a experimentação de diferentes materiais e a escuta sensível das narrativas das crianças sobre suas produções.

Outro aspecto central da intervenção refere-se à incorporação do desenho como instrumento de avaliação formativa. Ao documentar as produções ao longo do tempo e dialogar com as crianças sobre seus desenhos, o professor passa a acompanhar processos de desenvolvimento, identificando avanços, interesses e necessidades. Essa prática contribui para uma avaliação mais qualitativa, processual e humanizada.

Espera-se que, ao final da intervenção, os professores ampliem seu olhar sobre o desenho infantil, reconhecendo-o como linguagem legítima da infância e elemento estruturante do trabalho pedagógico. Mais do que alterar atividades pontuais, o projeto busca promover mudança de concepção, fortalecendo uma prática educativa que respeite a singularidade da criança, valorize seu processo criativo e compreenda o desenho como expressão de pensamento, emoção e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as concepções de professores da Educação Infantil acerca do desenho infantil e compreender de que maneira essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas. A partir da investigação realizada em um Centro de Educação Infantil da zona leste de São Paulo, foi possível identificar que, embora o desenho esteja presente na rotina escolar, sua utilização ainda ocorre de forma restrita e, muitas vezes, desvinculada de sua dimensão expressiva e formativa.

As observações evidenciaram a predominância de atividades relacionadas a datas comemorativas, bem como o uso frequente de modelos estereotipados e impressos digitalmente. Nessas situações, o foco recaía sobre o produto final e a estética da produção, em detrimento do processo criativo e da escuta sensível da criança. Tal prática revela concepções que compreendem o desenho como atividade complementar ou ilustrativa, e não como linguagem simbólica estruturante do desenvolvimento infantil.

O diálogo com os estudos de Georges-Henri Luquet e Viktor Lowenfeld permitiu compreender que o grafismo infantil segue fases relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. Desconsiderar essas etapas pode levar a interpretações equivocadas das produções infantis, rotulando como erro aquilo que constitui manifestação legítima do processo evolutivo da criança.

Além disso, a análise evidenciou que o desenho pode assumir importante papel na avaliação formativa e psicopedagógica, desde que utilizado com fundamentação teórica e postura ética. Quando articulado à observação contínua e à escuta das narrativas infantis, o desenho transforma-se em instrumento potente de acompanhamento do desenvolvimento e de identificação de necessidades específicas.

Diante desse cenário, o projeto de intervenção proposto reforça a importância da formação continuada como espaço privilegiado para a ressignificação das práticas docentes. Ao ampliar o repertório teórico e promover reflexão coletiva, a escola fortalece uma concepção de Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito produtivo, produtor de cultura e de sentidos.

Conclui-se que ressignificar o desenho infantil no contexto escolar implica deslocar o foco do produto para o processo, da padronização para a singularidade e da correção para a mediação. Trata-se de reafirmar o compromisso com uma prática pedagógica que valorize a expressão criativa, respeite o desenvolvimento infantil e compreenda o desenho como linguagem essencial na construção do conhecimento e da identidade da criança.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica, O espaço do desenho: a educação do educador. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2013.p.21-43-44.

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro:Guanabara,1981. p.10.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/COEDI, v.3. 1998.p.48-93.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho desenvolvimento do grafismo infantil.5. ed. Porto Alegre: ZOUK, 2015.p.68-96-108.

MARINO, Divo. O desenho da Criança. São Paulo; DO Brasil, 1957.p.88-90.

MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo: ed. Cultrix, 1974.p.3-4-20.
PIAGET, Jean. Formação do Símbolo na criança.12. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.p.42

PORTO, Olivia. Psicopedagogia Institucional, teoria, pratica e assessoramento psicopedagógico.2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

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