VOLUME 43 - EDIÇÃO 43 29 DE JULHO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Ensinar em uma sociedade em constante transformação é um desafio que nos convida, diariamente, a aprender, repensar nossas práticas e buscar novos caminhos. Vivemos em um tempo marcado por mudanças rápidas, novas tecnologias e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais significativo: somos responsáveis por contribuir para a formação de pessoas preparadas não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade.

Nós, educadores, temos uma responsabilidade que ultrapassa os limites da sala de aula. Cada escolha pedagógica, cada palavra compartilhada e cada oportunidade oferecida pode contribuir para transformar a trajetória de um estudante. Por isso, educar exige compromisso, sensibilidade, atualização constante e, acima de tudo, a compreensão de que cada aluno possui uma história, uma realidade e um potencial único a ser desenvolvido.
É nesse propósito que reafirmamos o compromisso da instituição com uma educação de qualidade, pautada na formação continuada, na valorização dos profissionais e na construção de práticas acadêmicas que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento humano. Acreditamos que uma educação verdadeiramente significativa nasce do encontro entre conhecimento, experiência e dedicação, fortalecendo a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do futuro.

Nesta edição, queremos reconhecer e valorizar todos aqueles que fazem da educação uma escolha e uma missão. Professores, pesquisadores, gestores e estudantes compartilham uma mesma jornada: a busca constante pelo conhecimento e pela construção de novas possibilidades. Cada experiência vivenciada, cada troca realizada e cada desafio superado contribui para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

Que esta edição seja também um convite para celebrarmos o ato de ensinar e aprender. Que possamos continuar caminhando juntos, compartilhando experiências, renovando nossos conhecimentos e acreditando no poder transformador da educação. Afinal, educar é plantar possibilidades, despertar sonhos e contribuir, todos os dias, para a construção de um futuro com mais oportunidades, consciência e esperança.

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

EXPEDIENTE

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

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

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

29 de julho de 2026

ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 43, n. 43 (jul. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Aprendizagem significativa. 2. Brincadeiras. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino a distância. 5. Ludicidade. 6. Protagonismo juvenil. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605

Paula Soares

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- **O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADEVALDA PEREIRA DA SILVA.....9

2- **RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PÓS-PANDEMIA**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO.....19

3- **MEIO AMBIENTE – CUIDANDO DO NOSSO PLANETA**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO 26

4- **O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A INCLUSÃO**
ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME.....32

5- **CONECTADOS OU APRISIONADOS? O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES.....39

6- **ATELIÊ NO QUINTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESPAÇOS, LUGARES E TEMPO**
ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA.....45

7- **A ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA E DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**
ANNIE BARBOSA FELIX DA COSTA 54

8- **PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL E TRABALHO SOCIAL**
BIANCA OLIVEIRA LEMOS VILELA.....60

9- **VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS**
CARINA GUILHERME MARQUES LEONEL.....70

10- **A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**
CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO.....77

11- **BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INTENCIONAL E SIGNIFICATIVA**
CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA.....83

12- **MÚSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA, RITMO E LINGUAGEM NA ROTINA PEDAGÓGICA**
CLAUDILENE DE JESUS SILVA.....91

13- **BRINCAR DE APRENDER OU APRENDER A BRINCAR? A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLEODETE DA SILVA.....100

14- **REFLEXÕES SOBRE A MORAL NA OBRA "O RETRATO DE DORIAN GRAY", DE OSCAR WILDE**
DANIEL VANDERLEI MARCUCCI.....108

15- **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA SURDA**
DEB MARIA FERREIRA 116

16- **QUESTÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO A ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA PUC/SP**
DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO.....125

17- **A ÉTICA E A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO**
DENISE YARA BISPO DOS SANTOS RIBEIRO.....133

18- **ARTE EM DEBATE: GRAFITE E MURALISMO COMO NARRATIVAS DA CIDADE**
DOUGLAS LOPES DOS SANTOS 140

19- **ALÉM DO CADERNO E DO LÁPIS: O PAPEL DAS ATIVIDADES PRÁTICAS E EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS**
EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA.....148

20- **O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
ELENICE CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS ANDRADE.....154

21- **A IMPORTÂNCIA DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESISTÊNCIA, ARTE E MUSICALIDADE**
ELENICE NEVES ROMUALDO 163

22- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**
ELIANA NASCIMENTO DE SOUSA BARBOSA.....171

23- **O USO DA TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO.....179

24- **INCENTIVANDO O PROTAGONISMO JUVENIL**
ELZA MARIA AGOSTINHO DA SILVA.....188

25- **ENTRE A ORDEM E A REVOLTA: A COBERTURA JORNALÍSTICA DE O ESTADO DE S. PAULO DURANTE A GREVE GERAL DE 1917**
EMERSON DA SILVA SOUSA.....196

26- **PROTOCOLO DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À XENOFOBIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA**
ÉRICA FERREIRA DA SILVA.....203

27- **A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS, DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
FABIANA GUEDES DOS SANTOS.....211

28- **O IMPACTO DOS CONTOS DE FADAS E DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA.....217

29- **METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
FERNANDA GONÇALVES DE SOUZA.....225

30- **ESPAÇOS, NATUREZA E INFÂNCIA: O AMBIENTE COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**
FLAVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES.....231

31- **O PROCESSO CRIATIVO COMO INSTRUMENTO TERAPÊUTICO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS EM ARTETERAPIA**
FLÁVIA CARDOSO SILVA.....239

32- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO**
FRANCISCO CESAR DA SILVA.....246

33- **INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**
GABRIELLA THIAGO DE SANTANA.....253

34- **CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS**
GLÍCIA SILVA DE MOURA.....260

35- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**
HELEN DE ARRUDA.....268

36- **A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**
IEDA CRISTINA BENEVIDES.....276

37- **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES.....284

38- **A PERSISTÊNCIA DA COITA AMOROSA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A LÍRICA DE D. DINIS E MANUEL BANDEIRA**
JAIRO FERREIRA DE SOUZA.....290

39- **EDUCAÇÃO AFETIVA E PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA: PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
JAMES SILVA COUTINHO.....297

40- **EDUCAÇÃO DIGITAL E EQUIDADE: DESAFIOS DO ACESSO E DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO.....305

41- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA INTER-RELAÇÃO COM A MELHORIA DA QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DOS RESULTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO.....313

42- **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA**
JOÃO ROBERTO ROQUE JUNIOR.....320

43- **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
LARISSA LOPES BEZERRA DA SILVA.....327

44- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS, BENEFÍCIOS E IMPACTOS NO ENGAJAMENTO E NA APRENDIZAGEM ATIVA DE ESTUDANTES**
LILIAN MÜLLER DA SILVA.....334

45- **URBANIZAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL NAS GRANDES CIDADES BRASILEIRAS**
LINDINALVA CABRAL.....341

46- **INCLUSÃO ESCOLAR E BULLYING: DESAFIOS PARA A CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**
LUCIA DE SOUSA BELAS.....348

47- **O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA.....354

48- **O MOVIMENTO NEGRO SE AFRICANIZOU**
MANOEL VITORINO DA CONCEICÃO.....361

49- **ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EIXOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL, INCLUSIVA E AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA.....373

50- **O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNADAMENTAL I**
MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA.....382

51- **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA VALDINÊS MATOS SANTOS.....390

52- **BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO NA ESCOLA**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA.....397

53- **A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA.....404

54- **O COMÉRCIO NO TRIÂNGULO PAULISTANO NO INÍCIO DE 1900: UM OÁSIS NO DESERTO PAULISTA**
NATHALIA THEOPHILO LOBATO.....411

55- **CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA.....419

56- **DISPRAXIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PATRÍCIA APARECIDA DE SA ROSA.....427

57- **CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE: A BNCC E A VALORIZAÇÃO DOS VALORES REGIONAIS E NACIONAIS**
PATRÍCIA REGINA VASSALLO GAMBINI 436

58- **A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTINUIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
PRISCILA ATTO DE SOUZA CAMPOS 444

59- **A ARTE COMO PRÁTICA PEDAGOGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESPERTAR DA SENSIBILIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVO**
PRISCILA PASSARINI 452

60- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: REFLEXÕES, PRÁTICAS E CAMINHOS PARA A EQUIDADE NO COTIDIANO EDUCATIVO**
RAISSA REGINA GARCIA BIZARI 460

61- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DELEITE OU LEITURA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
RAQUEL FREIRE DE QUEIROZ LEITE 468

62- **O BRINCAR E AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA**
RITA DE CÁSSIA BOMFIM 475

63- **REDES SOCIAIS DIGITAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: MOBILIZAÇÃO POLÍTICA, CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E DESAFIOS DA DESINFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE**
ROSANA FERNANDES GUEDES DA SILVA 483

64- **O PAPEL DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS LEITORAS NA FORMAÇÃO COGNITIVA, EMOCIONAL E SOCIAL DA CRIANÇA**
ROSELI TEIXEIRA ALVES 492

65- **A DIFERENÇA ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**
ROSILENE MARQUES DE SANTANA 500

66- **A ARTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA BARBOSA DA SILVA 507

67- **O ENSINO A DISTÂNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
SANDRA SILVA DE SOUZA 515

68- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO GLOBAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SHEILA REGINA PEREIRA 522

69- **CRIATIVIDADE E DIVERSIDADE: O PAPEL DAS ARTES NA ESCOLA INCLUSIVA**
SILMARA FERREIRA BRAZ BARBOSA 530

70- **REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE NAS ARTES VISUAIS BRASILEIRAS: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS E SOCIAIS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA**
SIMONE MORAIS DOS SANTOS CAMARGO 536

71- **O OLHAR ATENTO DO PROFESSOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PARA ALÉM DAS ATIVIDADES, UM SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**
TAIS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO 543

72- **EDUCAÇÃO E EMOÇÕES: A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC**
TANIA CRISTINA DOS SANTOS 550

73- **SALAS MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO 559

74- **A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM O CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAISA AZEVEDO RODRIGUES 568

75- **TPA - TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM: IMPLANTAÇÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO**
VALDEMIR DOS SANTOS 576

76- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
VIVIAN LUZIA DA SILVA 583

RESUMO
Este artigo tem como objetivo apresentar a relevância dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como instrumentos que contribuem para a aprendizagem significativa na Educação Infantil. O estudo enfatiza a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança enquanto ser humano, destacando que o lúdico favorece aspectos cognitivos, sociais, físicos, emocionais e motores. De acordo com diferentes pesquisas, as brincadeiras constituem importantes recursos pedagógicos, capazes de estimular a criatividade, a imaginação, a interação social e a construção do conhecimento de forma prazerosa e contextualizada. Nesse sentido, o uso do lúdico na prática educativa possibilita ao professor desenvolver metodologias mais dinâmicas e participativas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e significativo. A pesquisa bibliográfica realizada amplia o repertório de estudos sobre a temática, contribuindo para reflexões acerca das ações pedagógicas e da importância da formação continuada do educador. Além disso, evidencia que jogos e brincadeiras, quando planejados de maneira adequada, favorecem a experimentação, a resolução de problemas, a cooperação e a autonomia das crianças. O conceito de aprendizagem significativa, desenvolvido por David Ausubel, destaca que o aprendizado ocorre quando novos conhecimentos são relaciona-

o brincar como elemento educativo na educação infantil, defendendo seu papel no desenvolvimento integral da criança. Diante desse contexto, o professor da educação infantil é levado a refletir e repensar constantemente suas práticas pedagógicas, enfrentando desafios que o impulsionam a buscar novas estratégias e alternativas por meio de pesquisas e da atualização profissional.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E SUA EVOLUÇÃO DA IDADE MÉDIA À CONTEMPORÂNEA.

De acordo com Philippe Ariès (1981), durante a Idade Média (476–1453), a infância era marcada pela ausência de reconhecimento como uma fase específica da vida. A criança era vista como um "adulto em miniatura", participando precocemente da vida social e do trabalho, vestindo-se e sendo tratada de forma semelhante aos adultos, sem a existência de estágios próprios de desenvolvimento infantil conforme se compreende atualmente.

Com o passar do tempo, especialmente após transformações nas estruturas familiares, houve mudanças na forma de perceber a criança, surgindo uma maior intimidade entre pais e filhos, bem como uma preocupação crescente com sua educação e bem-estar. Segundo o autor, a partir da segunda metade do século XVII, com o início da Idade Moderna, a educação tradicional começou a ser gradualmente substituída pela escola como instituição formal de ensino (Ariès, 1978, p. 225).

De acordo com Sônia Kramer (2003, p.18), historicamente a criança foi tratada em condições de extrema vulnerabilidade, sendo muitas vezes "escravizada, humilhada e privada do direito de viver plenamente a infância". A autora destaca que, na contemporaneidade, a visão sobre a infância passou a ser ambígua: ao mesmo tempo em que há práticas de moralização, controle e disciplina, também existe um excesso de proteção e idealização da criança, vista como ingênua, pura e frágil.

Kramer também relaciona a construção da infância às transformações sociais do capitalismo e da urbanização, ressaltando a importância de compreender a criança em seu contexto social, cultural e político. Nesse sentido, torna-se essencial a realização de estudos sobre o desenvolvimento infantil e suas condições reais de vida.

No final do século XIX, com o projeto de modernização e a ideologia liberal, difundem-se no Brasil os ideais do Movimento das Escolas Novas, originado na Europa e nos Estados Unidos, influenciando a criação dos primeiros jardins de infância no país, como os do Rio de Janeiro (1875) e São Paulo (1877), voltados principalmente às classes sociais mais favorecidas e inspirados nas ideias de Friedrich Froebel.

Posteriormente, o Brasil incorpora teorias educacionais que associavam as dificuldades escolares das crianças pobres à privação cultural, o que reforçou por muito tempo uma visão assistencialista e compensatória da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002). Assim, consolidou-se um modelo fragmentado de atendimento, voltado especialmente às crianças em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de suprir supostas carências.

A legislação educacional brasileira, especialmente a partir de 1961, revela diferentes concepções sobre a infância e a educação infantil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) já mencionava a educação pré-primária para crianças até sete anos, ofertada em escolas maternais e jardins de infância. Também previa a participação das empresas na oferta de instituições de educação pré-primária para filhos de trabalhadoras, embora essas disposições tenham sido posteriormente revogadas.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o desenvolvimento integral da pessoa e incluindo a educação infantil como responsabilidade do poder público, destinada às crianças de até cinco anos, além de assegurar apoio por meio de programas suplementares.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esses direitos, especialmente no que se refere ao direito à educação, cultura, esporte e lazer, consolidando a criança como sujeito de direitos.

Já a nova LDB (Lei 9.394/96) define a educação infantil como a primeira etapa

da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Também organiza essa etapa em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), estabelecendo ainda que a avaliação deve ocorrer por meio de acompanhamento do desenvolvimento, sem caráter de promoção.
Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, inicialmente estabelecidas em 1999 e posteriormente atualizadas em 2009, orientam a organização das práticas pedagógicas, reforçando a importância de propostas educativas que respeitem a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano.
O RCNEI (1998) é um documento orientador fundamental para a Educação Infantil, voltado às crianças de 0 a 5 anos, tendo exercido papel relevante no processo de consolidação e estruturação dessa etapa da educação básica. Conforme o Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p. 89), esse referencial representa um marco importante na organização das práticas pedagógicas destinadas à primeira infância.
Os bebês e as crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta e vivem em um mundo à parte. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem as suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressam com as diferentes linguagens.
A concepção de criança passou por diferentes interpretações ao longo das transformações econômicas e sociais. Durante a Revolução Industrial, a infância começou a ganhar visibilidade, porém ainda sob uma perspectiva assistencialista e marcada por desigualdades sociais. Somente a partir da década de 1990, consolidou-se a compreensão da criança como sujeito sócio-histórico, fundamentada nas contribuições de Vygotsky, que destaca o desenvolvimento infantil como resultado das interações sociais e das condições de vida.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Winnicott (1975, p. 78-79), o processo de desenvolvimento pode ser compreendido a partir das relações iniciais, nas quais se destaca o lugar do brincar. Nesse contexto, a mãe desempenha um papel fundamental ao oferecer ao bebê aquilo que ele está preparado para receber, possibilitando a construção gradual da percepção do objeto. Inicialmente, o bebê pode rejeitar o objeto, mas posteriormente passa a reconhecê-lo e a utilizá-lo de forma intencional. Quando esse cuidado é consistente e adequado, o bebê vivencia uma experiência de "onipotência" ou controle mágico, sustentada pela presença de uma fi-i gura materna suficientemente boa. Esse ambiente favorece o desenvolvimento da confiança e permite a integração entre a realidade interna e externa, originando o que Winnicott denomina "espaço potencial", no qual surge o brincar.
Ainda segundo o autor, a confiança estabelecida nesse Inter jogo depende de um ambiente facilitador, no qual a mãe responde às necessidades do bebê de forma sensível e adequada. Assim, quando há uma relação de confiança entre criança e adultos, o processo de aprendizagem tende a se tornar mais significativo e enriquecedor.
Vygotsky (2007), afirma que, a criança pelo ato de brincar tem sua evolução no que se refere ao desenvolvimento da sua afetividade e socialização, ou seja, por meio da socialização há um favorecimento na superação de comportamentos inadequados. Entende-se então que, isso colabora para a aprendizagem e novas aptidões. O que demonstra que as brincadeiras possuem aspectos relevantes para o desenvolvimento psicossocial da criança, cooperando pra a inserção na sociedade e aprendizagem. Mediante esse conceito há de se pensar que o ato de brincar é uma necessidade básica da infância. A criança ao nascer já está inserida em uma realidade social, e a brincadeira se torna importante para a apropriação dela no mundo, na incorporação de certos padrões desse ambiente externo a ela. (Vygotsky (2007)
De acordo com VYGOTSKI, a criança tem uma ação diferente no brinquedo, pois, seu comportamento será diferente dos habituais para sua faixa etária, diante do brinquedo a criança tem uma conduta referente a um ciclo além da sua realida-

de.

Segundo o autor, o brinquedo dispõe de todas as tendências para o desenvolvimento de modo condensado, sendo o mesmo uma fonte de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2007, p. 122).

Segundo Meyer (2008, p. 22), a Educação Infantil é um espaço privilegiado de brincadeiras, mas também de outras experiências que só podem ser vivenciadas no ambiente escolar. Nesse sentido, a unidade escolar deve proporcionar às crianças momentos de tranquilidade, prazer, alegria e conforto, favorecendo o compartilhamento de experiências positivas entre colegas e professores. A autora destaca ainda que...

o brinquedo se torna concreto enquanto objeto na brincadeira, proporcionando a origem do imaginário, o meio da reprodução será o lugar ocupado pela criança, projetando-se para o futuro, por meio de vivências ao entorno, em sua finitude, procurando uma razão para a vida. Meyer (2008, pg.39)
Conforme o Currículo Integrador da Infância Paulistana,

"brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência". (SÃO PAULO, 2015, p. 60).

Segundo Kishimoto (2002, p. 20), a construção de uma aprendizagem significativa por meio da observação crítica é essencial para a formação da cidadania. Para isso, é necessário que a instituição escolar se renove, tornando-se um espaço atrativo, dialógico, motivador e acolhedor, capaz de promover a interatividade e o prazer em aprender, especialmente por meio do brincar.
Dessa forma, compreende-se que a brincadeira é inerente ao ser humano e se constitui como parte fundamental do processo de aprendizagem desde as primeiras relações, como a interação entre mãe e bebê. Nesse sentido, a interação social favorece a ampliação de conhecimentos e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Assim, a aprendizagem se estende ao longo da vida, sendo continuamente construída por meio das interações e experiências sociais.

OS JOGOS E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959, princípio VII), a criança deve ter amplas oportunidades de participar de jogos e atividades recreativas, os quais devem estar orientados aos fins educativos. Nesse sentido, a sociedade e o poder público devem assegurar e promover o exercício desse direito.
Segundo Huizinga (1999), o jogo e o brincar devem ocorrer de forma livre, pois ultrapassam o campo da imaginação infantil. Para o autor, essas atividades não podem ser impostas, pois perdem sua efetividade quando não são espontâneas. É por meio da brincadeira que a criança compreende as ações e pensamentos dos outros, desenvolvendo a troca de ideias, o respeito e a convivência social. Além disso, ao brincar, a criança expressa suas experiências e vivências, promovendo um processo de aprendizagem mútua entre ensinar e aprender.
Em consonância com a Lei de Bases e Diretrizes (LDB),

Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. (Página 15).

Segundo Ariés (1981),

"Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as

festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas."

De acordo com o PCN: (Jean Piaget 1896-1980),

"O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades.

A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o jogo possui intencionalidade pedagógica, permitindo ao educador observar a criança durante as brincadeiras e avaliar sua prática metodológica, realizando possíveis adequações quando necessário. O documento destaca que é por meio das brincadeiras que se acompanha o desenvolvimento do raciocínio lógico-motor infantil.
Além disso, as atividades lúdicas favorecem a ampliação da criatividade, incentivando a invenção de novas brincadeiras e promovendo a troca de experiências entre crianças, professores e famílias. O RCNEI também aponta a relevância do jogo no contexto escolar, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual da criança.
Para Kishimoto (1993, p. 15),

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque "enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social".

Ainda segundo a autora, no início do século XIX, o jogo passa a ser incorporado à educação infantil como inovação pedagógica a partir das ideias de Froebel, que destaca sua importância tanto no brincar livre quanto como recurso educativo no processo de ensino-aprendizagem.

Piaget (1976) também afirma que o jogo é fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente nos aspectos sensório-motor e simbólico, pois constitui uma forma de atividade mental que transforma a realidade de acordo com as necessidades da criança. Para o autor, os métodos ativos de educação devem oferecer materiais adequados para que, ao brincar, a criança possa assimilar conteúdos e construir conhecimentos. Sem essa mediação, tais experiências permaneceriam externas ao desenvolvimento da inteligência infantil (Piaget, 1976, p. 160).

O processo de formação dos Professores de Educação Infantil e as práticas pedagógicas por meio do lúdico.
De acordo com os documentos que regem a formação do professor de educação infantil, ressaltam que,

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente – artigo 208, inciso IV – a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança. Também a ECA (1990) contempla o direito da criança a esse atendimento. Em 1996, a LDB (Lei 9.394/96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, artigo 29), tendo "como finalidade o desenvolvimento integral da criança". A criança de zero a seis anos também está contemplada no PNE, no Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (RCNEI).

Com relação à formação dos professores, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de gradua-

ção plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Para Oliveira (2002, p. 23).

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.
Celestin Freinet, revolucionou as práticas pedagógicas da sua época. Mediante sua forma conceitual de avaliar a educação, a educação ofertada pelas escolas as crianças, deveriam ultrapassar os limites da sala de aula e incorpora-se as vivências por elas experimentadas em seu meio social. Auxiliando ao máximo a autoexpressão e sua participação em propostas cooperativas, a qual as possibilitasse a oportunidade de envolver-se no trabalho compartilhado e atividades de decisão coletiva, básicos para o desenvolvimento (FREINET, 1975)
Devido as inovações tecnológicas na produção e transmissão do conhecimento e atento a essa moldura, Libânio saliente o papel formativo, crítico e reflexivo da escola.

Perante uma forma conceitual estabelecida e imposta, pensamentos esses influenciados por variados meios de comunicação, fazendo com que o modo de vida seja alinhado ao mercado, as vantagens de consumo e o individualismo marcado pragmaticamente originados nas relações sociais, urge a necessidade de possibilitar a reflexão, ética, o debate em torno de valores essenciais para a justiça, a solidariedade, o reconhecimento, o respeito a vida como suporte de convivência democrática. LIBÂNEO (2002, p.8-9).

SARMENTO (2001), afirma que não só a identidade profissional do professor da educação e instituições geram questiona-

Segundo Piaget (1997), quando intencionamos ensinar algo a uma criança, estamos criando obstáculos que as impeçam de descobrir com autonomia, não proporcionando as mesmas a compreensão efetiva sobre que elas podem aprender, afirma o autor que se faz necessário que o docente esteja exposto à descoberta por meio de um ambiente educacional estimulante e afetivo.
Moreno (2007, p.57), firma que a prática pedagógica na educação infantil, precisa respeitar a criança, em suas particularidades e direitos, segundo ele, isto é, a sua essência lúdica, sua curiosidade contínua, seu desenvolvimento físico, cognitivo e social, sua necessidade de auxílio ou dependência, para com o seu corpo, com sua alimentação, pertences etc.
De acordo com o Referencial Curricular (1998),

a criança é um ser social e histórico e que está em processo de formação. E por isto é preciso tomar como meta alguns objetivos gerais, de modo a articular o processo educativo e as necessidades das crianças, intenções educativas que estabelecem capacidades que às crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor, o que auxilia na seleção de conteúdos e os meios didáticos a serem utilizados (BRASIL, 1998. p.47).

De acordo com Pereira (2005), as atividades lúdicas vão para além do simples passatempo ou momentos divertidos, mas, período de descoberta, construção e compreensão de si, estímulos a autonomia, criatividade e expressão pessoal. Desse modo proporciona que os professores e educandos descubram-se, tenham interações e busquem novas formas de viver a educação. (p. 388).
Afirma, Piaget (2003), que a essência da proposta lúdica, é enxergada como algo formativo, que se julga por antecipação o desenvolvimento global do sujeito, seja na sua capacidade física, intelectual e moral, assim como, a construção da individualidade, a formação de caráter e da personalidade de cada um. Já nas atividades dirigidas a presença das atividades tem a intencionalidade específica de promover uma aprendizagem conceitual peculiar por meio do objetivo do professor.

LUCKESI (2002), afirma que a ludicidade no processo ensino- aprendizagem na educação infantil, precisa ser contextualizado na prática pedagógica, tendo em vista variadas formas de abordagem, principalmente para essa modalidade de ensino, para tanto é um trabalho complexo, mediante estudos e abordagens sobre a temática. "O entendimento sobre as propostas lúdicas, e preferencialmente sobre sua construção sócio-histórica e seus papéis na vida humana, origina-se em várias áreas do conhecimento. (LUCKESI, 2002, p.23).

Segundo MEYER (2008, p. 22), as brincadeiras trazem consigo um brincar obrigatório na educação infantil, sendo a brincadeira de modo lúdico, importante para as crianças intelectualmente, pois, afirma a mesma que os educadores são responsáveis por essa atividade no momento e ambiente em que acontecem, estando os mesmos empenhados na valorização do ser humano.
Para Piaget (1998), por meio da ludicidade há uma organização e prática de regras elaboradas pela criança, ela constrói estratégias e cria procedimentos com o objetivo de dominar situações problemas relativas aos aspectos afetivos sociais e morais, pela exigência de uma relação recíproca, a colaboração e o respeito mútuo.

MEYER, (2008) afirma que, o ser humano está em uma sociedade informatizada e informativa, o que necessita de indivíduos com capacidade de criarem opiniões próprias, serem ativos, dinâmicos responsáveis por seus atos, pois, tem como cooperador o lúdico, sendo esse um facilitador no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, entre outros aspectos. A autora salienta que a parceria da família e escola, são fundamentais para o desenvolvimento, não podendo estas ações serem segregadas, ressaltando que assim, a criança se sentira mais segura no processo das atividades da escola. (MEYER, 2008, p. 44).

A garantia do espaço do brincar na pré-escola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente. Wajskop (1999, p.31).

MACEDO, PETTY & PASSOS (2005, p.20), lamentam que na escola fundamental e por vezes na escola de educação infantil, não valorizam o esquema lúdico das crianças, quando de forma imposta e instantânea é usada a principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidades e abstração.

Segundo os conceitos dos teóricos, mencionados nesse subtítulo entende-se que, a aprendizagem empírica, está atrelada ao lúdico, assim como a prática pedagógica do (da) docente, executada com fundamentos intencionais, do ponto de vista de uma aprendizagem signifi-i cativa para um público alvo inserido em uma determinada sociedade, cuja aprendizagem esteja alinhada aos objetivos de um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, ou seja, um desenvolvimento integral, que respeite as peculiaridades de cada criança e suas experiências já adquiridas.

ONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, as brincadeiras, jogos e as práticas pedagógicas alinhados a uma intencionalidade de aprendizagem significativa, contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças, pois, as criações dos infantes, são permeadas por um modo imaginário sobre sua ação no mundo, as mesmas transitam individualmente e em grupo, entre a realidade e a fantasia, ainda, sendo a criança um ser social e histórico, requer da instituição escolar o respeito do seu conhecimento de mundo, sua singularidade, seu histórico familiar, a comunidade em que vive e seus anseios mediante sua aprendizagem.

Entende-se ainda que, a criança é naturalmente dotada da modalidade lúdica vinculada a brincadeira, curiosidade, alegria, ao jogo entre outros aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento integral, porquanto, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, ainda, e o fato de a criança poder se comunicar através de gestos, sons, representando um certo papel na brincadeira, desenvolve sua imaginação.

Para concluir, os estudos dos teóricos apresentados reforçam que a brincadeira e o jogo são elementos fundamentais no desenvolvimento infantil, não apenas como formas de entretenimento, mas como meios essenciais de aprendizagem e construção de conhecimentos. A ludicidade, quando compreendida em sua dimensão pedagógica, ultrapassa a simples realização de atividades recreativas, configurando-se como uma abordagem que integra o ser, o pensar e o agir da criança no contexto escolar.

Nesse sentido, destaca-se a importância de uma prática educativa intencional, em que o educador reconheça o valor das experiências lúdicas e saiba intervir de maneira adequada, especialmente diante das curiosidades e questionamentos das crianças. Assim, ao compreender a funcionalidade dessas atividades e sua relevância para o desenvolvimento integral, o professor contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Portanto, a ludicidade deve ser entendida como parte constitutiva do processo educativo na infância, exigindo dos profissionais da educação uma postura reflexiva, sensível e preparada para promover situações de aprendizagem que respeitem e valorizem o universo infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. EDUCAÇÃO LÚDICA: TÉCNICAS E JOGOS PEDAGÓGICOS. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000, pg.63

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

ARIÈS, Philippe — História Social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, pg. 225 e 279.

BLOW, Susan. Simbolic education: a commentary on Frobel" smother play. Harris, W.t(ed) New York and London: D. Appleton, 1991.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucio-

nais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

Declaração Universal dos direitos das Crianças, https://memoria.ebc.com.br/infantil/vocesabia/2012/10/declaracao-universal-dosdireitos-das-criancas, visto em 18.11.2020.

AUSUBEL, David P.A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). Ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002, p. 22-60.

Currículo da Cidade- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Educação Infantil, pg.89.

Estatuto da criança e do adolescente. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Conteúdo: Lei no 8.069/1990, pg. 34.

FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. Trad. Silva Letra. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KRAMER, Sônia. A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. Pg. 18.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis; O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes,1993.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O brincar e suas teorias. 3a ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 14 ed.São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe.Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. Pg. 22, 23,44 e 148.

MORENO, Gilmara Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores, 2005, 388p. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens

e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.
PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3 ed. 5º reimpr. São Paulo: Ática, 2003.

São Paulo: Currículo integrador da infância paulistana, pg.59 e 60. SME/DOT, 2015 72p.: il.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In R. L. Garcia et al (Org), em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. pg. 109.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
_____.

Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINICOTT, D. W. O Brincar & a Realidade, Coleção Psicologia Psicanalítica 1975 pg. 78 e 79. Direção de Título original: Plaving and Reality. Traduzido da primeira edição inglesa publicada. em 1971 por Tavistock Publications Ltd., 11 Ncw Fetter Lane, London EC 4. Copirraite (E) 1971 de D. W. Winnicott.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana, pg.59 e 60. São Paulo: SME/DOT, 2015 72p.: il.

RESUMO
Este artigo discute a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto pós-pandemia, analisando os impactos causados pela interrupção das aulas presenciais e os desafios enfrentados pelas instituições escolares. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e em reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas à avaliação diagnóstica, intervenção educativa e personalização do ensino, considerando as diferentes realidades dos estudantes. Foram examinados fatores sociais, emocionais e cognitivos que influenciaram o desenvolvimento das crianças durante o período de ensino remoto, bem como estratégias capazes de promover equidade, inclusão e aprendizagem significativa. Destaca-se a importância do planejamento pedagógico intencional, da utilização de metodologias ativas e do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Conclui-se que a recomposição das aprendizagens exige formação docente permanente, participação da família e articulação entre escola e políticas públicas para assegurar o desenvolvimento integral e a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Recomposição da aprendizagem; Anos iniciais; Avaliação diagnóstica; Estratégias pedagógicas; Equidade educacional.

ABSTRACT
This article discusses the reconstruction of learning in the early years of elementary education in the post-pandemic context, analyzing the impacts caused by the interruption of in-person classes and the challenges faced by educational institutions. The research is based on a bibliographic review and reflections on pedagogical practices focused on diagnostic assessment, educational intervention, and personalized teaching, considering the different realities of students. Social, emotional, and cognitive factors that influenced children's development during the period of remote learning were examined, as well as strategies capable of promoting equity, inclusion, and meaningful learning. The study highlights the importance of intentional pedagogical planning, the use of active methodologies, and continuous monitoring of the learning process. It is concluded that learning reconstruction requires ongoing teacher training, family participation, and articulation between schools and public policies to ensure students' integral development and permanence in the school environment.

KEYWORDS: Learning reconstruction; Early years of elementary education; Diagnostic assessment; Pedagogical strategies; Educational equity.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe impactos profundos para a educação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças estão consolidando aprendizagens essenciais como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. O afastamento das aulas presenciais e as dificuldades de acesso ao ensino remoto tornaram ainda mais visíveis desigualdades que já existiam, ampliando lacunas e desafiando a escola a repensar suas práticas para garantir o direito de aprender. Como aponta Oliveira (2021), esse contexto intensificou diferenças entre os estudantes e exigiu respostas pedagógicas mais conscientes e planejadas.

Diante desse cenário, a recomposição das aprendizagens passou a ser entendida não como uma simples revisão de conteúdos, mas como um processo organizado, que envolve reorganizar o currículo, definir prioridades e planejar

nas interações. Assim, retomar vínculos, fortalecer a aprendizagem colaborativa e ampliar a participação dos estudantes tornaram-se ações indispensáveis.
A recomposição, portanto, não se restringe aos conteúdos acadêmicos, mas envolve também o cuidado com o aspecto socioemocional e com a reconstrução das relações dentro da escola. A avaliação diagnóstica e formativa assume papel central nesse processo, pois permite identificar lacunas e orientar o planejamento de forma mais assertiva. Esse movimento exige formação continuada e o uso consciente de dados pedagógicos para acompanhar o progresso dos estudantes. Assim, este artigo tem como objetivo discutir a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais e apresentar estratégias pedagógicas alinhadas às demandas atuais, destacando a importância da avaliação, do acolhimento e da mediação docente como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.
Além das perdas relacionadas aos conteúdos curriculares, muitas crianças apresentaram dificuldades de socialização, concentração e participação nas atividades escolares após o retorno presencial. O longo período de isolamento afetou diretamente o desenvolvimento emocional e a construção das relações interpessoais, tornando o ambiente escolar um espaço ainda mais importante para acolhimento e reconstrução de vínculos. Nesse contexto, a escola passou a desempenhar não apenas sua função pedagógica, mas também um papel essencial de apoio emocional e social às crianças e suas famílias.
Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias digitais durante o ensino remoto. Enquanto alguns estudantes conseguiram acompanhar as atividades por meio de computadores, celulares e internet de qualidade, muitos enfrentaram limitações de acesso ou ausência total de recursos tecnológicos. Essa realidade evidenciou diferenças socioeconômicas que impactaram diretamente o processo de aprendizagem, ampliando a defasagem entre estudantes de diferentes contextos sociais. Dessa forma, a recomposição das aprendizagens também deve considerar práticas pedagógicas inclusivas e estratégias capazes de reduzir essas desigualdades no ambiente escolar.
Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador do conhecimento e agente de transformação no processo educativo. A observação constante do desenvolvimento dos estudantes, a escuta sensível e a adaptação das práticas pedagógicas tornam-se essenciais para identificar dificuldades e potencialidades individuais. Para isso, faz-se necessária a valorização da formação continuada, permitindo que os docentes desenvolvam competências relacionadas ao planejamento flexível, ao uso de metodologias diversificadas e à promoção de aprendizagens mais significativas.
As metodologias ativas destacam-se como importantes ferramentas no contexto da recomposição, pois incentivam a participação dos estudantes e favorecem maior autonomia no processo de aprendizagem. Estratégias como projetos interdisciplinares, atividades colaborativas, jogos pedagógicos e sequências didáticas contextualizadas contribuem para ampliar o interesse e o engajamento das crianças. Ao mesmo tempo, a utilização de avaliações contínuas possibilita acompanhar avanços, identificar dificuldades persistentes e reorganizar o planejamento pedagógico sempre que necessário.
A parceria entre escola e família também se mostra indispensável para o fortalecimento da aprendizagem. Durante a pandemia, as famílias assumiram participação mais direta na rotina escolar das crianças, o que evidenciou a importância do diálogo e da cooperação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. No período pós-pandemia, manter essa aproximação contribui para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e construir estratégias conjuntas de apoio às dificuldades apresentadas. A comunicação constante entre professores, responsáveis e equipe gestora permite identificar necessidades específicas, acompanhar avanços e promover intervenções pedagógicas mais eficazes e amplia as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes de forma geral.
Por fim, compreender a recomposição das aprendizagens como um processo contínuo e humanizado significa reconhecer que ensinar vai além da transmissão de conteúdos. Trata-se de garantir condições para que todas as crianças

possam aprender, participar e se desenvolver integralmente em um ambiente acolhedor, inclusivo e comprometido com a equidade educacional. Dessa forma, discutir práticas pedagógicas voltadas à recomposição torna-se essencial para fortalecer a qualidade da educação e assegurar o direito à aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, torna-se indispensável que a escola desenvolva ações planejadas e permanentes, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes, respeitando seus ritmos, dificuldades e potencialidades. A construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, associadas ao acompanhamento contínuo e à participação ativa da família, contribui significativamente para a superação das defasagens educacionais. Além disso, investir na formação continuada dos professores e em políticas públicas educacionais fortalece a capacidade da escola de promover aprendizagens significativas, inclusão e desenvolvimento integral das crianças em diferentes contextos sociais e educacionais.

IMPACTOS DA PANDEMIA NAS APRENDIZAGENS

O período de ensino remoto evidenciou diversas limitações, como o acesso desigual às tecnologias, a dificuldade de acompanhamento familiar e a desorganização das rotinas. Santos (2022) destaca que as maiores perdas ocorreram nas áreas de leitura, escrita e matemática básica. As crianças em situação de maior vulnerabilidade social foram as mais prejudicadas, o que reforça a necessidade de políticas voltadas à equidade. Libâneo (2013) já defendia que a escola precisa assumir seu papel de enfrentamento das desigualdades, garantindo condições efetivas de aprendizagem para todos.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO PONTO DE PARTIDA

A avaliação diagnóstica é o primeiro passo para uma recomposição responsável. Hoffmann (2014) afirma que avaliar não significa apenas medir resultados, mas compreender processos e orientar intervenções. Ferreira (2020) ressalta que o uso de instrumentos variados, como observações, portfólios e registros pedagógicos, possibilita identificar dificuldades com mais precisão e planejar ações mais adequadas à realidade da turma.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA RECOMPOSIÇÃO

A literatura aponta diferentes estratégias que podem contribuir para esse processo:

- ensino por habilidades essenciais
- agrupamentos flexíveis
- sequências didáticas
- metodologias ativas
- aprendizagem baseada em projetos

Para Moran (2018), metodologias ativas favorecem o protagonismo e o engajamento dos estudantes, aspectos fundamentais quando se busca recuperar aprendizagens fragilizadas.

A personalização do ensino, conforme Silva (2008), permite respeitar ritmos e estilos de aprendizagem, tornando o processo mais inclusivo e sensível às diferenças.

DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

A recomposição também envolve o cuidado com as emoções. Wallon (2007) defende que emoção e cognição caminham juntas no desenvolvimento infantil. Costa (2021) aponta que o acolhimento e a escuta atenta favorecem o engajamento e a permanência escolar, especialmente em um período marcado por inseguranças e rupturas.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação continuada é essencial para sustentar práticas de recomposição. Nóvoa (2019) destaca que o professor precisa desenvolver postura reflexiva e investigativa para enfrentar os desafios

TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A escolha por essa abordagem partiu da compreensão de que a recomposição das aprendizagens não pode ser analisada apenas por números ou indicadores isolados. Trata-se de um processo vivido no cotidiano da escola, atravessado por relações, desafios concretos, decisões pedagógicas e contextos sociais específicos.

A pesquisa qualitativa possibilitou olhar para esse cenário com maior sensibilidade, buscando compreender como as práticas acontecem na realidade, como os professores organizam o ensino e como os estudantes respondem às intervenções propostas. Mais do que medir resultados, a intenção foi interpretar significados e identificar caminhos construídos no dia a dia escolar.

O caráter exploratório permitiu aprofundar a temática a partir de diferentes referenciais teóricos e experiências práticas, reconhecendo que a recomposição é um fenômeno ainda em construção nas redes de ensino. Já o caráter descritivo contribuiu para organizar e sistematizar as práticas observadas, detalhando como se estruturam os planejamentos, as avaliações e as estratégias de acompanhamento.

Como procedimento metodológico central, foi realizada uma revisão bibliográfica integrativa, reunindo produções acadêmicas que discutem recomposição das aprendizagens, avaliação formativa, metodologias ativas e equidade educacional. Essa revisão não teve caráter meramente expositivo, mas buscou dialogar com a prática vivenciada na escola. Complementarmente, foram consideradas observações pedagógicas do cotidiano escolar, aproximando o estudo de uma perspectiva etnográfica, na qual o olhar atento sobre a realidade contribui para compreender processos e relações.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas frentes complementares. A primeira envolveu o levantamento bibliográfico em bases acadêmicas, com seleção de artigos científicos, livros, dissertações e documentos curriculares que abordam a recomposição das aprendizagens e seus desdobramentos pedagógicos. A escolha das obras considerou relevância temática, atualidade e contribuição teórica para a análise.

A segunda frente concentrou-se na análise de registros produzidos no cotidiano escolar. Foram examinados planos de aula, sequências didáticas, instrumentos de avaliação diagnóstica, relatórios de acompanhamento individual dos estudantes, portfólios e registros reflexivos elaborados pelos professores. Esses documentos revelam muito sobre a prática pedagógica, pois demonstram como o planejamento é adaptado, quais habilidades são priorizadas e como os dados avaliativos são utilizados para reorganizar o ensino.

Além da análise documental, também foram consideradas observações das rotinas de sala de aula, especialmente no que diz respeito à organização dos agrupamentos, à mediação docente e às estratégias de intervenção após as avaliações diagnósticas. Essa observação permitiu compreender como as decisões pedagógicas se concretizam na prática.

O processo de coleta foi conduzido de forma criteriosa, buscando coerência entre os objetivos da pesquisa e os materiais selecionados. A intenção foi construir um panorama consistente, articulando teoria e prática.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e profissionais com experiência nas áreas de alfabetização, avaliação e inclusão. A seleção ocorreu de forma intencional, priorizando aqueles que estavam diretamente envolvidos na implementação de estratégias de recomposição das aprendizagens no contexto pós-pandemia.

A participação desses profissionais foi fundamental para compreender as dificuldades enfrentadas, as decisões tomadas e as soluções construídas coletivamente. As percepções docentes revelaram preocupações com as defasagens em leitura e matemática, a necessidade de reorganização curricular e o desafio de equilibrar o trabalho cognitivo com o cuidado socioemocional.

A escuta atenta desses sujeitos permitiu enriquecer a análise, pois trouxe elementos concretos do cotidiano escolar que muitas vezes não aparecem nos docu-

mentos oficiais.

ANÁLISE DOS DADOS
Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo, seguindo etapas organizadas que possibilitaram sistematizar as informações coletadas. Inicialmente, foi realizada uma leitura cuidadosa dos materiais, buscando identificar temas recorrentes e aspectos relevantes para os objetivos do estudo.
Em seguida, as informações foram organizadas em categorias temáticas, como avaliação diagnóstica, estratégias pedagógicas de recomposição, uso pedagógico dos dados, dimensão socioemocional e formação docente. Essa organização facilitou a compreensão das relações entre as diferentes dimensões do processo educativo.
A etapa interpretativa procurou ir além da descrição das práticas, buscando compreender seus fundamentos pedagógicos, suas potencialidades e também seus limites. A articulação entre os registros empíricos e os referenciais teóricos contribuiu para uma análise mais consistente e contextualizada.

MATERIAIS UTILIZADOS
Os materiais analisados foram variados e refletem a diversidade de recursos mobilizados no processo de recomposição das aprendizagens. Entre eles, destacam-se:
Instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, utilizados para mapear níveis de aprendizagem e acompanhar progressos individuais.
Sequências didáticas e planejamentos pedagógicos que evidenciam a priorização de habilidades essenciais.
Jogos pedagógicos e materiais manipuláveis, especialmente utilizados nas atividades de matemática e alfabetização, favorecendo aprendizagens mais concretas e significativas.
Recursos digitais e plataformas educacionais adotadas no acompanhamento das aprendizagens, tanto no período remoto quanto no retorno presencial.
Registros pedagógicos, portfólios e relatórios de evolução, que permitiram observar o percurso de cada estudante ao longo do processo.
Documentos curriculares orientadores, que fundamentam a organização do ensino e as prioridades estabelecidas pela rede.

A diversidade desses materiais possibilitou a triangulação de dados, fortalecendo a consistência da análise. Ao cruzar diferentes fontes, teóricas e práticas, foi possível construir uma compreensão mais ampla sobre como a recomposição das aprendizagens vem sendo organizada e desenvolvida nos anos iniciais.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA
Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os resultados apresentados não têm a pretensão de generalização para todas as realidades educacionais. As análises estão situadas em contextos específicos e refletem experiências vividas em determinado recorte escolar.

dades de interação, insegurança, baixa participação e fragilidades na autonomia e na organização da rotina de estudos. Nesse contexto, tornou-se necessário que a escola reorganizasse suas práticas pedagógicas de maneira mais flexível, acolhedora e sensível às diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes. Compreendeu-se, portanto, que recompor aprendizagens significa reorganizar o ensino com intencionalidade pedagógica, priorizando habilidades essenciais e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. O trabalho voltado ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico mostrou-se fundamental nos anos iniciais, uma vez que essas habilidades constituem a base para a continuidade da trajetória escolar das crianças. Assim, a definição de prioridades curriculares tornou-se indispensável para garantir aprendizagens mais significativas e adequadas às necessidades identificadas em cada turma.

Outro aspecto importante identificado neste estudo refere-se à relevância da avaliação diagnóstica e formativa como instrumento de acompanhamento do processo educativo. A utilização de avaliações contínuas permite ao professor compreender as dificuldades, potencialidades e avanços apresentados pelos estudantes, favorecendo intervenções pedagógicas mais assertivas. Dessa forma, a avaliação deixa de possuir apenas caráter classificatório e passa a assumir função mediadora, orientando o planejamento e contribuindo para a construção de estratégias capazes de promover maior participação e aprendizagem.

As metodologias ativas também se destacaram como importantes recursos no processo de recomposição das aprendizagens. Estratégias como atividades colaborativas, jogos pedagógicos, projetos interdisciplinares e propostas contextualizadas favoreceram maior engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Contudo, observou-se que o uso dessas metodologias exige planejamento, intencionalidade e acompanhamento constante por parte do professor, cuja mediação continua sendo elemento central no desenvolvimento das crianças.

A pesquisa evidenciou ainda que a dimensão socioemocional ocupa papel indispensável no contexto pós-pandemia. Acolher os estudantes, promover espaços de escuta e fortalecer vínculos afetivos mostraram-se ações fundamentais para reconstruir a confiança das crianças em sua capacidade de aprender. Nesse sentido, a escola passou a desempenhar função ainda mais ampla, assumindo também papel de apoio emocional e social diante das dificuldades vivenciadas pelos estudantes e suas famílias. O cuidado com o bem-estar emocional revelou-se condição essencial para favorecer a aprendizagem e a permanência dos alunos no ambiente escolar.

Outro ponto relevante refere-se à importância da formação continuada dos professores para enfrentar os desafios da recomposição das aprendizagens. Diante de uma realidade educacional marcada por constantes mudanças, torna-se indispensável que os docentes tenham acesso a espaços de reflexão, troca de experiências e atualização pedagógica. Professores que analisam dados educacionais, avaliam continuamente suas práticas e desenvolvem estratégias diversificadas conseguem responder de forma mais eficiente às necessidades dos estudantes e às demandas do contexto escolar contemporâneo.

A parceria entre escola e família também se mostrou fundamental nesse processo. Durante a pandemia, as famílias participaram mais diretamente da rotina escolar das crianças, o que evidenciou a necessidade de fortalecer o diálogo e a cooperação entre os diferentes agentes envolvidos na educação. No período pós-pandemia, manter essa aproximação contribui significativamente para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades e construir estratégias conjuntas de apoio à aprendizagem. A participação familiar favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento emocional e social das crianças.

Além disso, tornou-se evidente que a recomposição das aprendizagens está diretamente relacionada ao compromisso com a equidade educacional. As desigualdades sociais e as diferenças no acesso às tecnologias digitais durante o ensino remoto ampliaram as defasagens entre os estudantes, exigindo da escola práticas pedagógicas mais inclusivas e políticas públicas capazes de garantir melhores condições de aprendizagem. Dessa maneira, pensar a recomposição

implica reconhecer que nem todos os estudantes vivenciaram a pandemia da mesma forma, sendo necessário considerar suas múltiplas realidades no planejamento das ações pedagógicas. Conclui-se, portanto, que a recomposição das aprendizagens deve ser compreendida como um compromisso permanente com o direito de aprender e com a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e humanizada. Mais do que responder às consequências de uma crise sanitária, esse processo representa uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas, fortalecer vínculos e construir estratégias educacionais mais sensíveis às necessidades dos estudantes. Assim, garantir acompanhamento contínuo, acolhimento, formação docente e planejamento pedagógico intencional torna-se essencial para promover aprendizagens significativas e assegurar o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Helena da. Educação e acolhimento no contexto pós-pandemia. São Paulo: Cortez, 2021.

EPSTEIN, Joyce L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Avaliação da aprendizagem: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação educacional: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

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

RESUMO

MEIO AMBIENTE - CUIDANDO DO NOSSO PLANETA

ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

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

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

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo também um momento oportuno para a construção da consciência ambiental. O tema "Meio Ambiente - Cuidando do Nosso Planeta" possibilita a reflexão sobre a relação entre o ser humano e a natureza desde os primeiros anos de vida. O contato com plantas, animais, água e práticas de reciclagem contribui para a formação de atitudes responsáveis e sustentáveis. A escola desempenha um papel fundamental ao promover experiências que estimulem o cuidado com o meio ambiente. Por meio de atividades lúdicas e práticas, a criança aprende a valorizar a natureza. Dessa forma, educar para o meio ambiente é preparar a criança para agir de forma consciente na sociedade.

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

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

A escola desempenha um papel fundamental na mediação dessas aprendizagens, pois é um espaço privilegiado para a vivência de práticas sustentáveis. Por meio de atividades lúdicas e significativas, a criança aprende a observar, questionar e refletir sobre suas ações e suas consequências para o meio ambiente. O

contato direto com a natureza desperta a curiosidade e estimula a aprendizagem, tornando o processo educativo mais prazeroso e eficaz.
A abordagem de temas como plantas, animais, água, lixo e reciclagem possibilita que a criança compreenda a importância da preservação ambiental de forma concreta. Ao participar do cuidado com uma horta escolar, por exemplo, a criança aprende sobre o ciclo das plantas, a importância do solo e da água, além de desenvolver senso de responsabilidade e cooperação. Essas experiências contribuem para a valorização dos alimentos naturais e para a construção de hábitos mais saudáveis.
O trabalho com a água permite que a criança compreenda sua importância para a vida e a necessidade de utilizá-la de maneira consciente. Pequenas atitudes, como fechar a torneira ou evitar desperdícios, tornam-se aprendizagens significativas quando vivenciadas no cotidiano escolar. Da mesma forma, o tema do lixo e da reciclagem auxilia na compreensão dos impactos causados pelo descarte inadequado dos resíduos, estimulando práticas de reutilização e redução do consumo.
As atividades de reutilização de materiais recicláveis favorecem o desenvolvimento da criatividade e demonstram que objetos podem ganhar novos significados. Histórias e músicas com temática ambiental tornam o aprendizado mais acessível e envolvente, possibilitando que a criança compreenda conceitos importantes de forma lúdica. Essas estratégias respeitam as características da infância e promovem aprendizagens significativas.
A parceria entre escola e família é essencial para fortalecer a educação ambiental, pois amplia as práticas sustentáveis para além do espaço escolar. Quando a criança percebe que o cuidado com o meio ambiente também é valorizado em casa, ela compreende a importância dessas atitudes em diferentes contextos. Essa integração contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do planeta.
Dessa forma, trabalhar o tema "Meio Ambiente – Cuidando do Nosso Planeta" na Educação Infantil significa investir na formação de valores que acompanharão a criança ao longo de sua vida. A educação ambiental, quando iniciada desde cedo, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e sustentável. Assim, a escola cumpre seu papel social ao promover uma educação que valoriza a vida, a natureza e o futuro das próximas gerações.

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

Histórias, músicas e brincadeiras com temática ambiental tornam o aprendizado mais prazeroso e significativo. Por meio dessas atividades, a criança compreende conceitos complexos de forma simples e acessível. O educador atua como mediador, orientando e incentivando atitudes positivas em relação ao meio ambiente. A escola deve promover um ambiente que valorize a natureza e incentive práticas sustentáveis. A organização do espaço, o uso consciente dos materiais e o exemplo dos adultos influenciam diretamente o comportamento da criança. O trabalho contínuo com o tema ambiental contribui para a formação de valores que

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

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

As histórias infantis com temática ambiental são importantes ferramentas pedagógicas, pois possibilitam a abordagem de conceitos complexos de forma lúdica e acessível. Por meio das narrativas, a criança se identifica com personagens e situações, compreendendo a importância do cuidado com a natureza. As histórias despertam emoções e incentivam reflexões sobre atitudes e comportamentos.

As músicas relacionadas ao meio ambiente também desempenham um papel relevante no processo de aprendizagem, pois facilitam a memorização e tornam o aprendizado mais prazeroso. Ao cantar e ouvir músicas com mensagens ambientais, a criança internaliza valores de preservação e respeito de forma natural. A musicalidade contribui para o desenvolvimento da linguagem e da sensibilidade.

O brincar, elemento central da Educação Infantil, deve ser integrado ao trabalho com o meio ambiente. Brincadeiras que envolvem elementos da natureza ou simulações de situações do cotidiano permitem que a criança aprenda de maneira espontânea. O faz de conta possibilita a experimentação de papéis sociais e a reflexão sobre atitudes sustentáveis.

A escola deve promover um ambiente que valorize práticas sustentáveis, não apenas por meio de atividades pontuais, mas de forma integrada à rotina escolar. O uso consciente dos materiais, a organização dos espaços e o cuidado com o ambiente servem como exemplo para as crianças. O comportamento dos adultos influencia diretamente as atitudes infantis.

A formação da consciência ambiental depende da repetição e da vivência constante de práticas sustentáveis. Quando a criança participa diariamente de ações relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, essas atitudes tornam-se parte de sua rotina. A internalização desses hábitos ocorre de forma gradual e contínua.

A participação da família no processo de educação ambiental é fundamental para reforçar as aprendizagens desenvolvidas na escola. Quando a criança percebe que as práticas sustentáveis também são valorizadas em casa, ela compreende a importância dessas atitudes. A parceria entre escola e família fortalece o compromisso com a preservação do meio ambiente.

A comunicação entre educadores e famílias permite a troca de informações e experiências relacionadas ao cuidado ambiental. Projetos que envolvem a participação da família contribuem para ampliar a consciência ambiental da comunidade escolar. Essas ações coletivas fortalecem o senso de responsabilidade compartilhada.

O professor exerce um papel central na mediação das aprendizagens ambientais, sendo responsável por planejar atividades que despertem o interesse e a curiosidade da criança. O educador deve considerar a realidade e as experiências prévias dos alunos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. A postura do professor influencia diretamente o envolvimento das crianças.

A observação do desenvolvimento infantil permite ao educador avaliar as aprendizagens relacionadas ao meio ambiente e planejar novas intervenções. Cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, e respeitar essas individualidades é essencial para promover uma educação inclusiva. O acompanhamento contínuo favorece o desenvolvimento integral.

A educação ambiental na infância contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. As experiências vivenciadas na Educação Infantil influenciam as atitudes futuras da criança em relação ao meio ambiente. Investir nesse trabalho é investir em um futuro mais equilibrado.

O desenvolvimento da consciência ambiental deve estar alinhado aos valores de respeito, solidariedade e responsabilidade social. A criança aprende que suas ações têm consequências e que o cuidado com o planeta é uma responsabilidade coletiva. Essa compreensão fortalece a cidadania desde a infância.
A escola, enquanto espaço educativo, possui um papel social importante na promoção da educação ambiental. Ao

contribui para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para agir de forma responsável e comprometida com o futuro do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil representa um momento essencial para a formação de valores e atitudes que influenciam diretamente o comportamento da criança ao longo de sua vida. O trabalho com o tema "Meio Ambiente – Cuidando do Nosso Planeta" possibilita o desenvolvimento da consciência ambiental desde a infância. Ao vivenciar experiências relacionadas às plantas, aos animais, à água e à reciclagem, a criança compreende a importância do cuidado com a natureza.

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO

Neste cenário, o propósito deste artigo é debater a relevância de organizar a prática da educação em direitos humanos no ambiente educacional. Através de uma revisão de literatura, são expostos os alicerces teóricos que apoiam a abordagem dos direitos humanos na educação, enfatizando a importância de uma prática pedagógica que incentive a reflexão crítica e a formação de valores democráticos e inclusivos. Este trabalho aborda as estratégias e métodos que podem ser utilizados para a aplicação da educação em direitos humanos, considerando a diversidade cultural, étnica e social dos estudantes. Por fim, são apresentadas algumas experiências práticas de sistematização da educação em direitos humanos em diversos contextos educacionais, visando enriquecer o debate sobre a importância e os desafios dessa prática. O desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve diversas dimensões, como física, cognitiva, social e emocional. A inclusão social é um aspecto fundamental desse processo, pois permite que todas as pessoas tenham oportunidades de participar ativamente da sociedade, independentemente de suas diferenças ou limitações. No contexto familiar, a inclusão de indivíduos com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade requer um processo contínuo e colaborativo. As famílias desempenham um papel crucial nesse processo, pois são responsáveis por fornecer suporte, apoio e incentivo para que essas pessoas possam desenvolver seu potencial e alcançar sua autonomia. Para promover a inclusão das famílias, é essencial oferecer acesso a informações, serviços e recursos que possam apoiá-las em suas necessidades específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Em síntese, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos é uma educação para todos, que tem como objetivo garantir o acesso equitativo e a qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na promoção da inclusão, planejando ações eficazes e criando um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

A humildade e o senso de justiça são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas diferenças reconhecidas. Neste texto, vamos explorar a importância do aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos, discutindo como esses valores podem influenciar positivamente a convivência e as relações interpessoais.

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorre no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades

são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (p. 1)
Outra estratégia importante para promover a inclusão educacional é a valorização da participação e do protagonismo dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões, ideias e experiências e promovendo a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa.
A promoção de projetos educativos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.
É fundamental que a escola promova ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade escolar, envolvendo pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição. Essas ações podem incluir palestras, workshops, debates, campanhas de conscientização e eventos culturais que abordem temas relacionados à inclusão, diversidade e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais solidária, acolhedora e comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

A IMPORTÂNCIA DE EXPANDIR AÇÕES INCLUSIVAS DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantia que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino.
A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.
Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

> Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com

alidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.
Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

É importante que a equipe docente trabalhe em conjunto com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.
Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.
É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discriminação e violência no ambiente escolar.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.
Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas. A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores en-

ras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.

A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos

para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

O ensino sobre direitos humanos se baseia nos princípios universais de dignidade, igualdade e liberdade, estabelecidos em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta perspectiva enfatiza a importância do ser humano e procura fomentar a consciência crítica e a responsabilidade social das pessoas, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa e solidária. A formação em direitos humanos não se limita a um conjunto de informações ou conceitos, mas abrange uma perspectiva abrangente e unificada dos direitos humanos. Ela permeia o currículo escolar e as práticas pedagógicas de maneira transversal e interdisciplinar. Pinsky (2003), por sua vez, afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A organização da prática da educação em direitos humanos exige a implementação de estratégias e métodos que incentivem a reflexão crítica, o envolvimento ativo dos alunos e a aplicação prática dos princípios e valores dos direitos humanos. A educação popular, o diálogo intercultural, a solução pacífica de conflitos e a formação para a cidadania global são algumas das estratégias mais frequentes. O uso de diversos recursos pedagógicos, tais como jogos, filmes, debates e atividades práticas, auxilia na melhoria do processo de ensino, fomentando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais. Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um

gião ou orientação sexual. Para que essa

do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do âmbito escolar traz à tona reflexões essenciais sobre a forma como a sociedade encara a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Promover a inclusão educacional baseada nos direitos humanos requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e implementada, valorizando a individualidade de cada aluno e reconhecendo a riqueza que a diversidade traz ao ambiente escolar. A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas sim a garantia de que ele seja respeitado em A equipe docente desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois é por meio do seu engajamento, da sua formação e da sua prática pedagógica que é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A formação continuada dos professores em temas como diversidade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e promover uma educação equitativa e de qualidade.

É fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na elaboração de políticas e práticas inclusivas, que considerem a diversidade de alunos e promovam o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. A criação de planos de ação e de intervenção, que contemplem adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, recursos especiais e ações de apoio individualizado, é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

A valorização da participação e do protagonismo dos alunos é outro aspecto importante no processo de inclusão educacional. Incentivar a expressão de suas opiniões, ideias e experiências, promover a escuta ativa e o diálogo construtivo e envolver os alunos em projetos educativos que abordem temas relacionados à diversidade, direitos humanos e igualdade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova,São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito

RESUMO
Este artigo examina os impactos do uso intensivo de tecnologias digitais, particularmente smartphones e redes sociais, na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. Partindo da constatação de que a presença dessas tecnologias no cotidiano dos jovens é uma realidade irreversível, o texto explora tanto os potenciais benefícios quanto os riscos associados ao seu uso, com base em pesquisas recentes da neurociência, da psicologia cognitiva e da educação. São analisados temas como os efeitos da multitarefa digital na atenção e na memória, o impacto das redes sociais na saúde mental e na autoestima, as alterações nos processos de leitura e aprofundamento cognitivo, e as transformações nas interações sociais. O artigo também discute o papel da escola diante desse cenário, propondo uma abordagem de mediação crítica que inclui a educação para o uso consciente das tecnologias, a incorporação pedagógica dos recursos digitais e o estabelecimento de limites e equilíbrios. Conclui-se que o desafio contemporâneo não é simplesmente proibir ou permitir, mas formar jovens capazes de fazer um uso consciente, crítico e equilibrado das tecnologias, de modo que elas sirvam ao desenvolvimento humano e não o comprometam.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Aprendizagem; Desenvolvimento cognitivo; Saúde mental; Educação midiática.

INTRODUÇÃO

A cena é familiar em qualquer casa com crianças ou adolescentes: à mesa do café, no sofá da sala, no trajeto para a escola, olhos fixos em telas luminosas, dedos que deslizam, rolam, tocam. Os smartphones tornaram-se extensões do corpo, companheiros inseparáveis que acompanham os jovens em todos os momentos, do despertar ao adormecer. As redes sociais, os jogos online, os aplicativos de mensagem, as plataformas de vídeo, constituem o ambiente no qual uma parcela crescente da vida social, afetiva e intelectual de crianças e adolescentes transcorre.

Essa realidade suscita questões profun-

porânea.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender os impactos das tecnologias digitais sobre crianças e adolescentes, é preciso antes entender algumas características do cérebro em desenvolvimento. O cérebro humano não está completamente formado ao nascer; pelo contrário, seu desenvolvimento se estende por mais de duas décadas, com períodos críticos de maturação de diferentes funções.

A neurociência nos ensina que o cérebro se desenvolve de acordo com o princípio do "use-it-or-lose-it": as conexões neurais mais utilizadas são fortalecidas, enquanto as menos utilizadas são enfraquecidas e eventualmente eliminadas em um processo chamado poda sináptica. Isso significa que as experiências vividas durante a infância e a adolescência moldam literalmente a estrutura cerebral, com efeitos que podem durar por toda a vida.

Um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento cerebral na infância e adolescência é a maturação das funções executivas, um conjunto de habilidades cognitivas de ordem superior que incluem o controle da atenção, a memória de trabalho, o autocontrole, o planejamento e a flexibilidade cognitiva. Essas funções, sediadas principalmente no córtex pré-frontal, são fundamentais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal, e seu desenvolvimento se estende até o início da vida adulta.

O córtex pré-frontal é também a região cerebral que mais tardiamente atinge a maturação completa, por volta dos 25 anos. É a área responsável pelo que os neurocientistas chamam de "funções executivas": a capacidade de inibir impulsos, planejar ações futuras, manter o foco em objetivos de longo prazo, resistir a distrações. É, em suma, a sede do autocontrole e da tomada de decisões consciente.

O que acontece quando um cérebro em desenvolvimento, com um córtex pré-frontal ainda imaturo, é exposto a estímulos digitais projetados precisamente para capturar a atenção e ativar os circuitos de recompensa? Essa é a questão central que pesquisadores de diversas áreas vêm tentando responder.

As plataformas digitais, especialmente as redes sociais e os jogos, são projetadas por engenheiros comportamentais que entendem profundamente como o cérebro funciona. Utilizam mecanismos como notificações imprevisíveis, rolagem infinita, curtidas e comentários, que ativam o sistema dopaminérgico de recompensa, o mesmo circuito envolvido em comportamentos aditivos. Cada notificação, cada curtida, cada nova mensagem, produz uma pequena descarga de dopamina, gerando uma sensação de prazer imediato que incentiva a repetição do comportamento.

O problema é que esse sistema, quando hiperestimulado, pode tornar mais difícil o engajamento em atividades que exigem esforço sustentado e não produzem recompensas imediatas, como a leitura de um livro, a resolução de um problema matemático complexo ou a atenção a uma explicação do professor. O cérebro, acostumado a estímulos rápidos e recompensas frequentes, pode tornar-se menos tolerante a atividades que exigem atenção prolongada e oferecem gratificação apenas a médio ou longo prazo.

Um dos efeitos mais documentados do uso intensivo de tecnologias digitais é a fragmentação da atenção.

Estudos mostram que jovens que passam muitas horas em dispositivos digitais apresentam maior dificuldade em manter a atenção sustentada em tarefas que exigem foco prolongado. O cérebro, acostumado a mudanças rápidas de estímulo, tende a dispersar-se mais facilmente diante de atividades mais monótonas ou que exigem esforço contínuo.

A chamada "multitarefa digital" merece atenção especial. Muitos jovens acreditam ser capazes de realizar várias tarefas simultaneamente: fazer o dever de casa enquanto respondem mensagens, assistem a vídeos e ouvem música. A pesquisa em cognição, no entanto, é clara: o cérebro humano não é capaz de processar duas tarefas complexas ao mesmo tempo. O que chamamos de multitarefa é, na verdade, uma alternância rápida entre tarefas, e essa alternância tem um custo cognitivo significativo.

Cada vez que o jovem interrompe a leitura de um texto para responder a uma mensagem, seu cérebro precisa desengajar-se de uma tarefa, engajar-se em outra e, depois, retomar a primeira. Esse processo consome tempo e energia mental, reduz a qualidade do proces-

samento e aumenta a probabilidade de erros. Além disso, a própria expectativa de interrupções pode levar a um modo de processamento mais superficial, já que o cérebro "sabe" que provavelmente será interrompido e não investe em um aprofundamento maior.
Estudos em salas de aula mostram que a simples presença do celular, mesmo desligado ou virado para baixo, já reduz a capacidade de concentração e a qualidade da aprendizagem. A atenção é um recurso limitado, e parte dela é desviada para resistir à tentação de olhar o aparelho ou para a expectativa de notificações que podem chegar.
A forma como interagimos com a informação também tem mudado radicalmente na era digital. Antes da internet, acessar uma informação exigia esforço: era preciso ir a uma biblioteca, consultar um livro, procurar no índice, ler atentamente. Esse esforço fazia parte do processo de aprendizagem e contribuía para a fixação da informação na memória de longo prazo.
Hoje, qualquer informação está a um clique de distância. Se alguém quer saber o significado de uma palavra, a data de um evento histórico ou a solução para um problema matemático, basta digitar no Google. Isso é, evidentemente, uma conquista extraordinária, mas também traz consequências para a forma como nosso cérebro processa e armazena informações.
Para que uma informação seja transferida da memória de trabalho para a memória de longo prazo, é necessário que ela seja processada de forma ativa, relacionada com conhecimentos prévios, refletida, elaborada.
O acesso fácil e imediato à informação pode criar a ilusão de conhecimento. Saber que a informação está disponível não é o mesmo que tê-la incorporado ao próprio repertório cognitivo. Estudos mostram que quando as pessoas sabem que podem facilmente recuperar uma informação externamente, tendem a investir menos esforço em memorizá-la. É o chamado "efeito Google": terceirizamos parte de nossa memória para os dispositivos.
Para a aprendizagem escolar, isso tem implicações importantes. Conceitos fundamentais, que precisam estar disponíveis na memória de longo prazo para servirem de base para novos aprendizados, podem não ser devidamente consolidados se os alunos confiarem excessivamente na possibilidade de consultá-los a qualquer momento.
Talvez um dos impactos mais signifi-i cativos das tecnologias digitais esteja na forma como lemos e processamos textos. A leitura em telas é qualitativamente diferente da leitura em papel, e essa diferença tem consequências para a compreensão e para o desenvolvimento do pensamento.
A leitura de textos longos e complexos, como livros e artigos, exige um tipo de atenção sustentada que o ambiente digital não favorece. Quando lemos em papel, tendemos a adotar uma postura mais linear e aprofundada, seguindo o fio do argumento do autor, estabelecendo conexões entre partes distantes do texto, construindo gradualmente uma representação mental do conteúdo.
Na leitura em telas, especialmente quando conectadas à internet, a tendência é adotar um modo de leitura mais superficial, de varredura, em busca de informações pontuais. Os links, as propagandas, as notificações, a própria possibilidade de alternar rapidamente entre textos, tudo contribui para uma experiência de leitura mais fragmentada e menos aprofundada.
O neurocientista francês Stanislas Dehaene, um dos maiores especialistas mundiais em leitura, alerta que o cérebro leitor é moldado pelas práticas de leitura que adotamos. Se passamos a maior parte do tempo lendo textos curtos, pulando de um para outro, superficialmente, nosso cérebro se adapta a esse modo de processamento e pode tornar-se menos capaz de engajar na leitura profunda quando ela é necessária.
Isso tem implicações diretas para a educação. Grande parte do conhecimento escolar ainda é transmitida e acessada por meio da leitura. Alunos que não desenvolveram a capacidade de leitura aprofundada terão mais dificuldade para compreender textos complexos, para acompanhar raciocínios extensos, para construir representações mentais ricas do conteúdo estudado.
Além da leitura, o próprio pensamento pode estar sendo afetado. O pensamento profundo, aquele que nos permite elaborar ideias originais, fazer conexões

inusitadas, refletir sobre questões complexas, exige tempo e concentração. Exige períodos de imersão em um tema, de divagação produtiva, de tédio mesmo, que permitem que o cérebro continue processando informações em segundo plano. O preenchimento de todos os momentos ociosos com estímulos digitais pode estar roubando dos jovens esses tempos de incubação do pensamento.
Paralelamente aos impactos cognitivos, a expansão das redes sociais entre crianças e adolescentes trouxe à tona questões preocupantes relacionadas à saúde mental. Estudos epidemiológicos em diversos países mostram um aumento significativo nos índices de ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental entre jovens nas últimas duas décadas, coincidindo com a popularização dos smartphones e das redes sociais.
Diversos mecanismos podem explicar essa relação. O primeiro é a comparação social constante. As redes sociais expõem os jovens a versões idealizadas da vida de seus pares: fotos cuidadosamente selecionadas, momentos de felicidade, conquistas, viagens, festas. Essa exposição constante pode gerar sentimentos de inadequação, inveja e baixa autoestima, especialmente em adolescentes, cuja identidade está em formação e que são particularmente sensíveis à avaliação social.
O segundo mecanismo é o impacto sobre o sono. O uso de telas à noite, especialmente próximo à hora de dormir, prejudica a qualidade do sono devido à luz azul emitida pelos dispositivos, que inibe a produção de melatonina, o hormônio do sono. Além disso, a excitação causada pelo conteúdo das redes sociais ou dos jogos pode dificultar o relaxamento necessário para adormecer. A privação de sono, por sua vez, está fortemente associada a problemas de humor, ansiedade e dificuldades cognitivas.
O terceiro mecanismo é a substituição de interações presenciais por interações virtuais. O desenvolvimento social e emocional saudável depende de interações face a face, em que se aprende a ler expressões, a interpretar tons de voz, a negociar em tempo real, a lidar com a imprevisibilidade do outro.
O fenômeno do cyberbullying também merece atenção. O assédio que antes ficava restrito ao ambiente escolar agora persegue o jovem para dentro de sua casa, 24 horas por dia, sete dias por semana. O anonimato e o distanciamento proporcionados pelas telas podem potencializar a crueldade dos agressores e amplificar o sofrimento das vítimas.
Há ainda a questão do vício em tecnologia, já reconhecido como um problema de saúde pública em alguns países. O uso compulsivo de redes sociais e jogos online ativa os mesmos circuitos cerebrais envolvidos em outros tipos de dependência, e pode levar a sintomas como abstinência, tolerância, perda de controle e prejuízo em outras áreas da vida.
As formas como crianças e adolescentes se relacionam entre si também estão sendo profundamente transformadas pelas tecnologias digitais. Para bem ou para mal, a socialização contemporânea passa inevitavelmente pelas telas.
Por um lado, as tecnologias ampliam as possibilidades de conexão. Jovens com interesses específicos podem encontrar comunidades de pares em qualquer lugar do mundo. Adolescentes que se sentem isolados em seu ambiente local podem encontrar acolhimento em grupos online. A comunicação com amigos e familiares distantes é facilitada.
Por outro lado, há aspectos preocupantes. O tempo gasto em interações virtuais é tempo que não é gasto em interações presenciais, e estas são insubstituíveis em muitos aspectos. É no contato face a face que se aprende a ler expressões sutis, a regular as próprias emoções em resposta às reações do outro, a negociar, a lidar com conflitos em tempo real.
Observa-se também uma transformação na própria natureza das amizades. As redes sociais incentivam um grande número de conexões superficiais, em detrimento de poucas amizades profundas. A métrica passa a ser a quantidade de seguidores, de curtidas, de comentários, não a qualidade dos vínculos.
A ansiedade em relação à própria imagem online é outro fenômeno preocupante. Muitos jovens passam horas construindo e gerenciando sua persona digital, selecionando cuidadosamente o que postar, monitorando as reações, comparando-se com os outros. Essa pre-

Há ainda a questão da exposição a conteúdos inadequados e ao contato com estranhos. Crianças e adolescentes podem facilmente acessar conteúdos violentos, pornográficos ou de apologia a comportamentos de risco. Podem ser alvo de aliciamento por adultos mal-intencionados. A supervisão parental, nesse contexto, torna-se mais desafiadora.
Diante desse cenário complexo, qual deve ser o papel da escola? A resposta mais simples, a proibição total dos dispositivos, embora tentadora para muitos educadores, mostra-se insuficiente e, em muitos aspectos, contraproducente. As tecnologias digitais são uma realidade incontornável da vida contemporânea, e o que os jovens precisam é aprender a lidar com elas de forma consciente e equilibrada, não simplesmente ser delas afastados.
A escola tem, nesse contexto, um papel insubstituível de mediação. Cabe a ela ajudar os estudantes a desenvolverem o que vem sendo chamado de "competências digitais" ou "letramento midiático": a capacidade de compreender como as plataformas funcionam, de avaliar criticamente as informações, de reconhecer estratégias de persuasão e manipulação, de proteger sua privacidade e segurança. Isso implica, primeiro, compreender que as plataformas digitais não são neutras. São projetadas por empresas com interesses comerciais, que lucram com o tempo de atenção dos usuários e com os dados que eles geram. Entender como os algoritmos funcionam, como as notificações são projetadas para capturar a atenção, como os feeds são organizados para maximizar o engajamento, é fundamental para que os jovens possam fazer escolhas conscientes sobre seu uso.
Implica também desenvolver a capacidade de avaliar a credibilidade das informações. Vivemos na era da desinformação, das fake news, das teorias da conspiração. Ensinar os alunos a verificar fontes, a distinguir fato de opinião, a identificar conteúdos enganosos, é uma das tarefas mais urgentes da educação contemporânea.
Além da educação para o uso crítico, a escola pode contribuir oferecendo alternativas. Ambientes escolares ricos em estímulos, com atividades culturais, esportivas, artísticas e de convivência, podem competir com o apelo das telas. Quanto mais a escola oferecer experiências significativas e envolventes, menos os jovens sentirão necessidade de buscar nas telas a única fonte de estímulo e conexão.
Há ainda a possibilidade de incorporar as tecnologias de forma pedagógica e intencional. Não se trata de usar a tecnologia por usar, mas de utilizá-la quando ela efetivamente pode potencializar a aprendizagem. Projetos que envolvem pesquisa, produção de conteúdo, criação colaborativa, podem beneficiar-se do uso consciente das ferramentas digitais.
A responsabilidade pela mediação do uso de tecnologias não é apenas da escola. A família tem um papel fundamental, e a parceria entre escola e família é essencial para uma abordagem coerente e eficaz.
Algumas orientações podem ser úteis para as famílias:
Estabelecer limites claros quanto ao tempo de tela, adequados à idade da criança ou adolescente. A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda, por exemplo, que crianças menores de 2 anos não tenham exposição a telas, e que o tempo seja limitado para as demais faixas etárias.
Criar zonas e momentos livres de telas em casa, como à mesa das refeições, no quarto durante a noite, em momentos de convivência familiar. Esses espaços de desconexão são importantes para a qualidade das interações e para o desenvolvimento de outras atividades.
Dar o exemplo. Crianças e adolescentes aprendem muito mais pelo que veem os adultos fazerem do que pelo que ouvem deles dizerem. Se os pais passam horas no celular, dificilmente conseguirão convencer os filhos a limitar seu uso.
Conversar sobre o uso das tecnologias, demonstrando interesse pelo que os filhos fazem online, conhecendo as plataformas que utilizam, discutindo os conteúdos que consomem. Essa conversa deve ser aberta e não punitiva, para que os jovens se sintam à vontade para compartilhar também as experiências negativas.
Estimular atividades offline: esportes, música, arte, leitura, brincadeiras ao ar livre, convivência com amigos presencialmente. Quanto mais rico e variado for o universo de interesses da criança, menos central será o papel das telas.
A parceria com a escola pode incluir a participação em reuniões e palestras

sobre o tema, o alinhamento de orientações e limites, a comunicação sobre problemas identificados em qualquer dos dois ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos examinar os múltiplos impactos das tecnologias digitais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. Vimos que esses impactos são complexos e ambivalentes: as tecnologias trazem benefícios inegáveis, mas também riscos significativos que não podem ser ignorados.

Do lado dos benefícios, o acesso à informação, as possibilidades de comunicação e colaboração, as ferramentas para criação e expressão, as oportunidades de aprendizagem personalizada. Do lado dos riscos, a fragmentação da atenção, o prejuízo à memória e ao pensamento profundo, os impactos na saúde mental, as transformações nas relações sociais.

A questão central, portanto, não é se as tecnologias são boas ou más, mas como podemos maximizar seus benefícios e minimizar seus riscos. Isso exige uma abordagem equilibrada, que evite tanto a demonização quanto a exaltação acrítica.

Para a escola, o desafio é duplo. Por um lado, educar para o uso crítico e consciente das tecnologias, ajudando os jovens a compreender como as plataformas funcionam, a avaliar informações, a proteger sua privacidade, a equilibrar o tempo online e offline. Por outro, oferecer experiências de aprendizagem ricas e significativas, que demonstrem na prática o valor do pensamento profundo, da concentração sustentada, da interação presencial, da criação e da reflexão.

Para as famílias, o desafio é estabelecer limites claros, dar o exemplo, manter um diálogo aberto, oferecer alternativas atraentes ao mundo das telas. E, sobretudo, lembrar que o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes depende de múltiplos fatores, e que as tecnologias são apenas uma parte de um quadro muito mais amplo.

Para a sociedade como um todo, a questão do impacto das tecnologias digitais sobre as novas gerações é um tema que exige debate público, pesquisa continua e formulação de políticas adequadas.

As empresas de tecnologia precisam ser responsabilizadas pelo design de seus produtos e pela proteção dos usuários mais jovens. Os sistemas de saúde precisam estar preparados para lidar com os problemas decorrentes do uso excessivo. As escolas precisam de apoio e recursos para desenvolver suas ações de educação digital.

No final das contas, o que está em jogo é a formação de seres humanos capazes de pensar profunda e criticamente, de estabelecer relações saudáveis e signifi-i cativas, de equilibrar diferentes aspectos da vida, de usar a tecnologia como ferramenta a serviço de seus projetos, e não como fim em si mesma.

Podemos estar conectados sem estar aprisionados, desde que desenvolvamos a consciência, o autocontrole e o equilíbrio necessários para fazer das tecnologias nossas aliadas, e não nossas carcereiras. Essa é a tarefa que se coloca para educadores, famílias e para a sociedade como um todo: ajudar as novas gerações a conquistar essa liberdade.

REFERÊNCIAS

DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

SPITZER, Manfred. Epidemia de celular: como a dependência de smartphones e mídias sociais está prejudicando nossas vidas. Campinas: CEDET, 2018.

WOLF, Maryanne. O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

TWENGE, Jean. iGen: por que as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a vida adulta. São Paulo: nVersos, 2019.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ATELIÊ NO QUINTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESPAÇOS, LUGARES E TEMPO

ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA

RESUMO
O presente trabalho apresenta o projeto pedagógico Ateliê no Quintal, desenvolvido no contexto do ensino fundamental em uma escola pública municipal de São Paulo, com o objetivo de promover um ensino de arte mais significativo, criativo e integrado à natureza. A proposta surgiu a partir da ausência de um espaço físico adequado para as aulas de arte, levando à ressignificação de um jardim interno da escola como ambiente de aprendizagem. Fundamentado em princípios da arte-educação, ludicidade e educação ambiental, o projeto utiliza materiais orgânicos e recicláveis, incentivando práticas sustentáveis alinhadas às diretrizes de ESG e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A metodologia adotada baseia-se em práticas pedagógicas ativas, nas quais os estudantes assumem papel protagonista no processo de aprendizagem, participando de atividades como desenho de observação, pintura, colagem e experimentação artística com elementos naturais. Além disso, o projeto dialoga com referenciais teóricos da educação infantil, incorporando aspectos como o brincar, o cuidar e a construção de rotinas, mesmo no contexto do ensino fundamental. Os resultados evidenciam maior engajamento, criatividade e consciência ambiental por parte dos estudantes, bem como o fortalecimento das relações de convivência. Contudo, foram identificados desafios relacionados à gestão do tempo, organização dos espaços e mediação de conflitos em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se a importância da atuação docente na construção de estratégias que favoreçam a participação dos alunos e a organização das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação; ludicidade; educação ambiental; metodologias ativas; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O projeto Ateliê no quintal surgiu como uma necessidade de explorar espaços diferenciados no ambiente escolar. Devido a chegada de materiais como tintas, instrumentos musicais e giz pastel, ficou inviável levá-los de sala em sala numa unidade escolar com muitas escadas e sem elevador. A solução encontrada foi utilizar um local inusitado: O jardim interno, construído inicialmente como cantinho da leitura, o espaço em si ficou abandonado durante muitos anos. Além de sanar os problemas de locomoção de materiais, já que os estudantes se locomovem, o local trouxe um elemento importante: o contato com a natureza. A maioria das crianças, numa cidade grande como São Paulo, não tem contato com a natureza de forma regular. Eles costumam brincar em casa com brinquedos e equipamentos eletrônicos, ou na rua- o que costuma ser perigoso atualmente em centros urbanos. E dentro das escolas, a maioria do tempo eles ficam em locais fechados, excerto na hora de brincar no parque ou nas aulas de educação física. Barros afirma que:

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário. (BARROS, Maria I. Amando de. Desemparedamento da infância).

O consumo excessivo de telas resulta num menor tempo de atenção das crianças e isso prejudica o rendimento escolar, além das outras consequências citadas pelo autor. A escola tem o papel de problematizar e reverter esse cenário, proporcionando a aprendizagem e a socialização em espaços diferenciados. Barros conceitua em seu livro: Desemparedamento da infância, uma educação que trabalhe mais ao livre, dentro de parques, jardins, hortas e pátios desen-

volvendo os estudantes de maneira integral e envolvendo todas as dimensões do ser humano: cognitiva, física, emocional, social e cultural. Ou seja, é um posicionamento pedagógico que busca superar os paradigmas da separação entre mente e corpo. Logo, os estudantes aprendem através do movimento, da interação e na hora de brincar. Ou seja:
O contato com a natureza possibilita a autonomia e desenvolve a criatividade das crianças. Quando trazemos o ambiente externo atrelado ao contexto escolar, por meio de uma intencionalidade pedagógica que promova a conexão com os elementos da natureza e o contato com diferentes materiais, contribuímos para uma educação que busca o "desemparedamento da infância" (BARROS, Maria I. Amando de. Desemparedamento da infância).

DESENVOLVIMENTO
Na área educacional existem inúmeros temas importantes e merecedores de estudos aprofundados, afinal, o conhecimento possui infinitas formas de se consolidar na aprendizagem dos estudantes. Porém, como professora de arte da rede pública, existem assuntos e problemas específicos que promovem inquietações. Foram elas que me levaram a iniciar o projeto Ateliê no Quintal, metodologia didática que se relaciona muito com o ESG- Práticas Ambientas e de Gestão na área de Educação. Além disso, ao desenvolver esse projeto no âmbito da disciplina Projeto de Experiencia, farei as relações de uma prática pedagógica pessoal com o conteúdo da pós-graduação em educação infantil em andamento.
Ateliê no quintal é uma prática pedagógica que começou a ser desenvolvida no ano de 2024 na EMEF José Maria Whitaker, localizada na Diretoria de ensino de São Mateus, zona leste de São Paulo. A unidade abriga turmas do ciclo I e II no período da manhã, o ciclo II e III no período da tarde, e a noite a Educação de Jovens e Adultos. Apesar da estrutura da unidade ser grande, ela não possui uma sala ambiente para a disciplina de Arte, e por conta desse problema de espaço físico surgiu a ideia de utilizar um dos cantinhos de leitura da escola, que também é um jardim interno. Esse espaço conta com uma grande árvore de eucalipto e 4 mesas de concreto em torno. O cerne do projeto é a utilização de locais diferenciados da escola de forma lúdica, por isso o nome de Ateliê no quintal.
O conceito de quintal remete a uma área aos fundos de uma casa, que geralmente possui árvores, plantas e hortas, e se constitui como um espaço de brincadeiras e diversão para as crianças. Portanto a ideia é trazer esses conceitos para o ambiente escolar, trazendo a afetividade e a segurança que uma casa possui, além de proporcionar um quintal, onde os estudantes possam aprender de forma lúdica. Esse conceito também remete a relação das crianças com a natureza, contato que está cada vez menos presente no cotidiano das grandes cidades e que será retomado pelo projeto. Logo, as áreas de pesquisa envolvidas são: arte educação, natureza e ludicidade.
Já o ateliê diz respeito ao espaço físico onde os artistas trabalham. É um lugar de experimentação de técnicas, materiais, também de estudo, construção e planejamento. É como um laboratório para os cientistas ou um centro de treinamento para os esportistas. Pressupõe um ambiente educativo onde os estudantes atuam como protagonistas, seres dotados de capacidade criativa, que podem ocupar seu espaço no mundo como autores de arte.
O projeto foi pensado inicialmente para suprir uma necessidade de espaço e de gestão educacional. O objetivo era tornar possivel a utilização da tinta, e dos outros materiais que foram entregues pela PMSP- Prefeitura Municipal de São Paulo, e com o acréscimo de um agravante: o tempo reduzido de aulas semanais (uma aula de 45minutos por semana, em cada turma da escola). Porém, com a utilização do espaço do jardim, a proposta ganhou outra proporção. Pois esse projeto atua com a ESG- Práticas Ambientas e de Gestão na área de Educação, ao propor a reflexão e atuação sobre a natureza e a ressignificação dos espaços escolares.
O ponto chave do Ateliê no quintal é a utilização dos recursos orgânicos das árvores e plantas da unidade escolar de forma sustentável. Dessa forma, folhas, gravetos, pedrinhas, cascas de arvore e afins, serão usados em pinturas, desenhos, colagens e esculturas. Sempre conscientizando os estudantes a utilizar as folhas e galhos caídos, evitando desmatamentos e danos aos vegetais

da escola. Fora isso, outro conteúdo é a fabricação de obras de arte e brinquedos infantis de forma artesanal pelos estudantes a partir de materiais reciclados, visando a conscientização da importância da reciclagem para a preservação ambiental. Logo, essa metodologia utiliza alguns preceitos das ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como: Educação de qualidade, Cidades e Comunidades Sustentáveis, Consumo e Produção Responsáveis e Vida Terrestre.

A importância dessa temática vem do meu próprio trabalho como artista, pois possuo o hábito de desenhar árvores e plantas de observação. Além de já ter feito esculturas com materiais orgânicos e com materiais reciclados. Tais materiais possuem uma poética própria, e despertam a curiosidade, a imaginação e a "invencionática" palavra criada pelo Poeta Manoel de Barros, uma das referências artísticas-literárias do projeto. Barros foi antes de tudo um pesquisador da infância, o mesmo recolhia frases e comportamentos infantis e os registrava em seus caderninhos, e eles eram a essência de seu trabalho como escritor. Para ele, o olhar infantil é algo único, pois as crianças enxergam o mundo com um brilho no olhar, o brilho de quem conhece o mundo pela primeira vez. Logo tudo é incrível, grande, colorido e divertido. E a necessidade de explorar e criar coisas nesse mundo é algo irresistível para os pequenos. Coisas que para nós adultos são insignificantes, para a criança é algo muito especial, muito maior a seus olhos pequeninos. Nesse caso:

Não gosto das palavras/fatigadas de informar./ Dou mais respeito/às que vivem de barriga no chão/tipo água pedra sapo./Entendo bem o sotaque das águas/ Dou respeito às coisas desimportantes/e aos seres desimportantes./Prezo insetos mais que aviões./ Prezo a velocidade/ das tartarugas mais que a dos mísseis./ Tenho em mim um atraso de nascença./ Eu fui aparelhado/para gostar de passarinhos./Tenho abundância de ser feliz por isso./Meu quintal é maior do que o mundo./ Sou um apanhador de desperdícios:/ Amo os restos;/como as boas moscas;/ Queria que minha voz tivesse um formato de canto;/ Porque eu não sou da informática:/ eu sou da invencionática;/ Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios).

Os objetivos do Ateliê no Quintal são contribuir para uma infância mais ligada a natureza, a sujar os pés de barro, a pegar pedrinhas, criar brinquedos a partir de folhas e de restos, lixos da sociedade capitalista. É estimular a escuta dos passarinhos, ouvir o som do vento, desenhar a sombra das árvores, conversar enquanto desenha ou pinta. É humanizar as aulas de arte, sair dos livros didáticos e investir numa prática artística. Outras metas são promover a conscientização ambiental e a criticidade dos estudantes. Estimular: a imaginação, a exploração dos materiais e técnicas disponíveis, a leitura (interpretação) de imagens, promover aperfeiçoamento na coordenação motora fina das crianças através do trabalho artesanal. Além de trazer referencial artístico e cultural de outros artistas e escritores.

A reflexão sobre a utilização dos espaços e ambientes, da natureza e das implicações das práticas sociais e de gestão se torna cada vez mais relevante no cenário educacional, pois através delas realizamos a humanização e significação das aprendizagens. As metodologias ativas, estão cada vez mais populares, buscando a participação efetiva dos estudantes, e para isso, devem existir ambientes propícios. E tais reflexões nas unidades escolares promovem mudanças sociais dentro e fora da escola.

Talvez os leitores estejam se perguntando qual a relação desse tema específico com a pós-graduação de Educação infantil, pois a disciplina de arte se insere a partir do ensino fundamental. Uma das motivações para ingressar nessa especialização é o trabalho que desenvolvo com o primeiro e segundo ano do ensino fundamental no âmbito da disciplina de arte. São crianças de 6 a 8 anos que acabaram de sair da Educação Infantil. Com a implementação do ensino de 9 anos, os estudantes de 6 anos passaram a frequentar escolas de ensino fundamental, muitas delas sem estrutura física para atender crianças dessa faixa etária. Os casos de inadequação do espaço vão desde a falta de cadeiras na altura certa, até a falta de brinquedotecas e parquinhos.

[...] é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas pos-

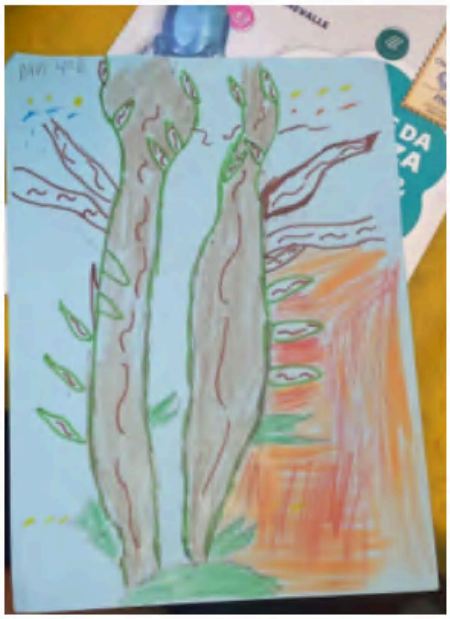
sam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. (Roteiro de estudos. Ação pedagógica na Educação Infantil).
Felizmente, a minha unidade escolar não possui esse problema. Contamos com parquinho em um dos jardins, além de brinquedoteca. Embora exista essa preocupação com o ambiente escolar, a transição para o ensino fundamental acontece de forma abrupta, tendo pouco ou nenhum tempo para brincadeiras e jogos. Outra questão é a possibilidade de aplicar os conceitos da educação infantil dentro das outras séries de ensino fundamental I que trabalho. Elas se constituem de: 4 turmas de primeiro ano, 5 turmas de segundo, 4 turmas de terceiro e quartos anos, e uma turma de 5° ano do fundamental, totalizando 18 salas e 540 estudantes. Além disso: como manter um ensino de arte humanizado, de forma a valorizar as subjetividades das crianças, levando em conta o número de alunos atendidos e o tempo reduzido de aula?
Outras questões são: Até que ponto as aulas de arte podem utilizar dos recursos lúdicos, estimulando a exploração e a curiosidade, enfatizados na educação infantil? Quais seriam os benefícios e os malefícios? Como realizar aulas de arte de forma a proporcionar liberdade criativa sem perder a autoridade e a gestão de sala de aula? Qual a importância de resgatar as culturas da infância no ensino fundamental?
Outros problemas logísticos residem na utilização eficiente dos materiais e técnicas, e a gestão de sala de aula para os momentos de: Preparação dos materiais e explicação; Produção artística; Reorganização da sala de aula e encerramento. Além de proporcionar um ensino teórico para enriquecimento cultural. Nesse sentido, qual pode ser o papel dos estudantes? Eles devem ajudar em todas as etapas de organização da aula, e ao mesmo tempo? É errado pedir a colaboração dos estudantes em questões de limpeza? Como fazer uma gestão equilibrada de todas essas etapas e conteúdos?
O projeto iniciou-se no mês de abril, período de minha chegada na unidade escolar. Desde o primeiro dia estava decidida a realizar um trabalho diferenciado que saísse dos livros e cadernos, e desse espaço para a minha própria criatividade enquanto arte educadora e artista. E consequentemente, estimulasse a imaginação dos estudantes. O que me chamou a atenção quando adentrei a EMEF José Maria Whitaker no dia 10 de abril foi o jardim interno com sua imensa Árvore de Eucalipto. Alguns dias depois, retornei com um caderninho e uma aquarela, e fiz um desenho de observação do jardim e a partir disso, comecei a conversar com alguns funcionários da unidade que quiseram ver o que eu estava desenhando. Comentei que gostaria de usar as folhas com os estudantes, e que um dia queria levá-los até o jardim para fazer uma atividade. Vários funcionários gostaram da ideia, e alguns até separaram folhas caídas do eucalipto. Foi com esse material orgânico que realizei a primeira tarefa do que seria o projeto Ateliê no jardim: O desenho de observação das folhas secas do Eucalipto. Isso foi realizado em sala de aula, com os cadernos de desenho tradicionais. O ato de observar com atenção e tentar reproduzir, é uma técnica de arte tradicional, base para uma arte que retratava a realidade de forma técnica-científica e que remonta a época do renascimento. Apesar da arte não representar mais o mundo de forma fidedigna, o desenho de observação ainda é uma estratégia de ensino de desenho, utilizada em cursos e universidades de artes. Por fim, os estudantes puderam expressar suas subjetividades nas formas de representar as folhas, que eram diferentes entre si.
A segunda atividade do projeto foi desenhar a árvore de observação. Os estudantes se sentaram nos bancos de concreto de frente para o eucalipto e fizeram a representação de forma autoral. A partir disso, algumas crianças realizaram colagens com as folhas, terra e pedrinhas retiradas do local, outras usaram canetinhas, giz de cera, lápis de cor, e outros materiais.
A terceira atividade consistiu em uma colagem propriamente dita, utilizando o material orgânico do jardim. A ideia era utilizar as folhas para criar outros tipos de desenho. Ou seja, ressignificar o papel social da folha de árvore, e fazer com que ela se transforme em outros objetos como: Brincos, o nariz de um persona-

gem, a calda de um animal, um vestido, a roda de uma bicicleta, o corpo de um inseto, tudo o que a mente puder imaginar.
A quarta atividade, partiu do estudo teórico das pinturas do artista Van Gogh, e a posterior criação de desenhos de paisagem pelas crianças. Uma aula foi destinada a estudar as pinturas do artista e o esboço dos desenhos autorais. E na semana seguinte eles pintaram os esboços com tinta guache no espaço do jardim. Realizei essa dinâmica apenas com os estudantes do terceiro ao quinto ano. Pois imaginei as dificuldades de trabalhar com tinta com as crianças pequenas dentro de um período muito curto de aula. Os receios foram: os alunos menores colocarem a tinta na boca, deles sujarem todo o corpo de tinta e não dar tempo de levar eles ao banheiro para se lavarem, dentre outras preocupações. Porém, mesmo levando os alunos maiores, tive diversos problemas: indisciplina, muito barulho, brigas, potes de água sendo derramados em cima das pinturas, falta de espaço para secar os trabalhos. Além disso, fiquei um tempo a mais do meu horário de trabalho para arrumar e limpar o espaço depois.
O tempo é um aspecto presente em muitos dos meus questionamentos, pois existe a limitação de 45minutos semanais por turma para desenvolver o projeto do Ateliê no Quintal. Além disso, existe também o tempo de locomoção. Quando realizo atividades em sala de aula comum, devo me dirigir a salas diferentes de 45 em 45 minutos. Fora isso, o horário das turmas está bem desorganizado. Tenho que ir do primeiro ao quarto, do quarto ao segundo, do segundo ao primeiro, e do primeiro ao terceiro (exemplo de um dia de trabalho), e essas salas ficam em alas e andares diferentes da escola. É uma verdadeira maratona. E existe o tempo de deslocamento das crianças quando realizo as atividades fora da sala de aula. Ou seja, o tempo cronológico não colabora em nada com o andamento das minhas práticas pedagógicas. O que fazer então? O que resta é tentar ressignificar o tempo cronológico que me foi dado e transformá-lo de cronos para Kairós.
A relação antagônica entre os mitos gregos de Chronos e Kairós serve simultaneamente de imã e catalisador para a pergunta sobre os limites dos tempos particular e partilhado. Enquanto Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido. Kairós é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância. (PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. Página 246. 2013).
Logo, o tempo kairós é onde se realizam atividades significativas. Acredito que isso tem sido feito dentro do projeto ateliê no quintal. Pois o ato de sair da sala de aula tradicional já se configura um evento inesquecível para os estudantes do ensino fundamental. Além disso, a utilização dos materiais, a liberdade criativa que é estimulada, e a convivência dos estudantes enquanto eles produzem suas obras, fazem a aula de arte ser prazerosa. E esse divertimento remete a brincadeira:

Para Piers e Landau (1990, p.43), "o brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, sentimentos, sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz!" proporciona alegre e divertimento à medida que cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. (SANTOS, Cristiane. Costa, Lucinalva. MARTINS, Edson. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, dez, 2015, p.83).

A convivência é um aspecto principal do projeto, pois as crianças têm um impulso muito grande de mostrar seus desenhos e ideias aos colegas, além de uma necessidade inexplicável de pedir materiais emprestados e de conversar enquanto desenha. Em cada sala a convivência se apresenta de formas diferentes. Algumas turmas têm o costume de brigar muito entre si, outras tem uma mania de conversar mais e desenhar de menos. E algumas poucas, possuem um equilíbrio entre a convivência e a produção. Nas salas com a convivência mais difícil, existe um papel muito importante do professor em mediar os conflitos. Porém esses, podem acabar roubando o tempo que poderia ser usado para a produção dos trabalhos. Existem dias que a aula

passa a ser mais sobre as regras de convivência, do que sobre a arte em si. Para não gerar frustrações futuras, preciso entender que cada turma tem um perfil, e um tempo. Não posso querer impor um ritmo e um tempo aos alunos. O que posso fazer é apenas mediar e planejar as aulas o melhor possível. O papel de mediação do professor de arte ocorre em todas as turmas, mesmo naquelas onde os desentendimentos são menos



Fonte: compilação do autor

Colagem com folhas e pedras

Figura 3- Realização da colagem



Fonte: compilação do autor

Figura 4- Colagem finalizada



Fonte: compilação do autor

Pinturas em grandes escalas

Figura 5- Alunos pintando em grupos



Fonte: compilação do autor

Figura 6- Pinturas finalizadas



Fonte: compilação do autor

CONCLUSÃO

A organização dos tempos e dos espaços nas aulas do projeto é um desafio permanente. A Secretaria Municipal de Educação pode um dia aumentar o número de aulas de arte no ensino fundamental I, bem como, pode cortá-la do currículo dos anos iniciais. Ministrar essa disciplina da melhor forma possível é um posicionamento político. Uma educação pública de qualidade é aquela que forma as crianças de maneira integral, e leva em conta suas subjetividades e autonomia.

Para auxiliar nessa organização, os estudantes serão convidados a participar. Haverá um revezamento entre eles para ajudar. Além disso, falarei sobre a importância de cada um contribuir para a limpeza. Afinal de contas, todos somos responsáveis pela nossa própria sujeira. A conscientização desse aspecto será realizada através dos conceitos das pedagogias ativas, onde o aluno é protagonista de sua aprendizagem. Bem como, a utilização das Competências socioemocionais da BNCC como: responsabilidade, organização, curiosidade para aprender, interesse artístico, iniciativa social, entre outros. As aulas devem ser feitas junto com os estudantes, e não para eles. A partir do momento que as salas se mobilizarem, as aulas de arte acontecerão de maneira mais organizada, e minha sobrecarga de trabalho irá diminuir. Tal mobilização só acontece se houver uma rotina de trabalho. Através da repetição das regras e da organização dos materiais, os estudantes entenderão o que devem fazer para ajudar. A rotina é algo fundamental que deve ser aplicada. Acredito que isso solucionará vários problemas levantados ao longo do trabalho.

A rotina é algo muito forte na Educação infantil. É um sistema de organização que permite separar os horários de comer, brincar, dormir e ir ao parquinho. Mais do que isso, é uma forma da criança pequena se habituar àquele ambiente de aprendizagem. Porém esse conceito se perde muito no ensino fundamental. Nessa etapa da educação, a rotina se resume a escrever a ordem das disciplinas na lousa. Outro conceito fundamental dessa etapa do é o Brincar. Ele está diretamente ligado à exploração do mundo e dos materiais, algo presente na disciplina de Arte. O último pilar da educação infantil é o Cuidar. Ele pode ser transposto para meu contexto como professora de arte do ensino fundamental a partir do momento em que prezo pela saúde e bem-estar físico e emocional das crianças que atendo. Também reside na mediação dos conflitos, e na escuta. Como estudante da especialização em Educação Infantil, espero aplicar os conhecimentos teóricos a minha prática docente, mesmo atuando com outra faixa etária.

REFERÊNCIAS

COCITO, Renata e MARIN, Fátima. Espaço e ambiente escolar e o conceito de lugar: o que disseram as pesquisas. Colloquium Humanarum, vol. 14, n. Especial, Jul-Dez, 2017. Disponível em: https://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/ESPA%C3%87O%20E%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20E%20O%20CONCEITO%20DE%20LUGAR%20O%20QUE%20DISSERAM%20AS%20PESQUISAS.pdf. Acesso em: 28 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 28 maio. 2024.

MOURA, Gislaine. Cuidar, Educar e Brincar: Refletindo sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. IV Jornada de Didática III Seminário

de Pesquisa do CEMAD. Jan-Fev de 2017.

SANTOS, Cristiane. COSTA, Lucinalva. MARTINS, Edson. A prática educativa lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Dez. 2015.

PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES, ano 4, v.3,n. 6, junho 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/colartes/article/download/7724/5526/18097.Acesso em: 26 maio. 2024.

Revista Sesc de Arte Educação [recurso eletrônico] / Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul. Vol. 1, n. 1 (set. 2021) -. Porto Alegre: Sesc RS, 2021-. Disponível em: https://www.sesc-rs.com.br/wp-content/uploads/2017/06/revista_arte_educacao_FINAL.pdf Acesso em: 23 de março de 2026.

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/pt/acervo/desemparedamento-da-infancia/

A ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA E DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

ANNIE BARBOSA FELIX DA COSTA

RESUMO
A inclusão escolar representa um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente diante da necessidade de garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, a Arte apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a expressão, a criatividade, a socialização e o fortalecimento das relações interpessoais.
O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da dança e das práticas artísticas para a inclusão escolar e o desenvolvimento educacional dos estudantes. Busca-se compreender de que forma as atividades artísticas podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras e humanizadas dentro do contexto educacional. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, Arte e desenvolvimento infantil. O estudo fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Ana Mae Barbosa, Maria Teresa Eglér Mantoan, Libâneo e Wallon, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que as práticas artísticas favorecem o acolhimento, a valorização das diferenças, o fortalecimento da autoestima e a construção de experiências educacionais mais participativas e significativas. A dança, em especial, contribui para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social dos estudantes, estimulando a interação, o respeito e a cooperação.
Conclui-se que a Arte possui grande relevância na construção de uma educação inclusiva, democrática e humanizada, sendo fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades e singularidades dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Arte; Dança; Educação Inclusiva; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tornou-se um dos temas centrais das discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante da necessidade de promover uma escola mais democrática, acessível e acolhedora para todos os estudantes. A inclusão escolar busca garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento dos alunos em igualdade de oportunidades, respeitando suas particularidades e necessidades.
Durante muitos anos, estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou diferenças sociais e culturais foram excluídos dos espaços escolares ou submetidos a práticas educativas limitadoras. Entretanto, as transformações sociais e educacionais ocorridas nas últimas décadas contribuíram para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade no ambiente escolar.
Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar propõe uma mudança significativa na perspectiva educacional, rompendo com práticas excludentes e promovendo a valorização das diferenças como parte fundamental do processo educativo. Nesse sentido, a escola inclusiva deve reconhecer que todos os estudantes possuem potencialidades e formas próprias de aprendizagem.
A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de uma educação comprometida com a formação humana integral, valorizando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais no desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2017). Dentro desse contexto, a Arte apresenta-se como importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer experiências educativas mais significativas, participativas e inclusivas.
As práticas artísticas possibilitam diferentes formas de expressão e comunicação, permitindo que os estudantes desenvolvam criatividade, autoestima, autonomia e interação social. Além disso, a Arte favorece a valorização das diferenças e

promove experiências que respeitam os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.
A dança, especificamente, destaca-se como importante linguagem artística dentro do contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social dos estudantes. Por meio do movimento corporal, os alunos desenvolvem expressão, coordenação motora, consciência corporal e interação com o grupo, fortalecendo vínculos afetivos e experiências de pertencimento.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas, sendo o ambiente escolar um espaço essencial para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, as práticas artísticas favorecem experiências coletivas capazes de estimular a participação, o respeito e a convivência.
Diante disso, o presente artigo busca responder à seguinte problemática: de que forma a dança e as práticas artísticas podem contribuir para a inclusão escolar e o desenvolvimento educacional dos estudantes?
O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da Arte como ferramenta de inclusão escolar. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da educação inclusiva, identificar os benefícios das práticas artísticas no desenvolvimento dos alunos e discutir o papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas.
A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e autores que abordam a temática da inclusão escolar, Arte e desenvolvimento infantil.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

A educação inclusiva representa um importante avanço no contexto educacional contemporâneo, buscando garantir igualdade de oportunidades e participação para todos os estudantes. Mais do que permitir o acesso à escola, a inclusão propõe a construção de práticas pedagógicas capazes de acolher, respeitar e valorizar as diferenças presentes no ambiente escolar.
Durante muito tempo, a educação esteve marcada por práticas seletivas e excludentes, nas quais muitos estudantes eram afastados do processo educativo por não se enquadrarem em determinados padrões de aprendizagem. Nesse cenário, alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou condições sociais desfavoráveis frequentemente enfrentavam situações de exclusão e preconceito.
Segundo Sassaki (1997), a inclusão escolar consiste em um processo de transformação da sociedade e das instituições educacionais, visando garantir participação ativa e igualdade de direitos para todas as pessoas. Dessa forma, a inclusão não deve ser compreendida apenas como adaptação física da escola, mas como mudança de atitudes, valores e práticas pedagógicas.
Mantoan (2003, p. 16) afirma que:

"A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral."

Nesse sentido, a educação inclusiva compreende a diversidade humana como elemento enriquecedor do processo educativo. Cada estudante possui experiências, ritmos, capacidades e formas próprias de aprendizagem, tornando necessário que a escola desenvolva práticas mais flexíveis e acolhedoras.
A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância da valorização da diversidade e da construção de uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. De acordo com a BNCC (2017, p. 14): "A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento".
Além disso, a convivência com a diver-

instituições enfrentam dificuldades estruturais, ausência de recursos pedagógicos adequados e insuficiência na formação docente para lidar com as diferentes necessidades dos estudantes.
Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos e promovam experiências educacionais mais significativas. Nesse contexto, a Arte surge como importante ferramenta de inclusão, possibilitando diferentes formas de expressão, comunicação e aprendizagem.

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E LINGUAGEM INCLUSIVA

A Arte possui grande importância no contexto educacional, especialmente por contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Mais do que uma atividade recreativa, a Arte constitui uma linguagem capaz de favorecer a expressão de sentimentos, emoções, ideias e experiências, tornando-se uma importante ferramenta pedagógica dentro do processo de ensino e aprendizagem.
No ambiente escolar, as práticas artísticas possibilitam diferentes formas de comunicação e interação, permitindo que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. A Arte favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da autonomia, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima e das relações interpessoais.
Segundo Ana Mae Barbosa (2008), o ensino da Arte deve proporcionar experiências que estimulem o pensamento crítico, criativo e reflexivo dos estudantes. Para a autora, a Arte na educação vai além da reprodução de técnicas, promovendo experiências capazes de ampliar a percepção e a compreensão do mundo. Nesse sentido, as práticas artísticas tornam-se importantes ferramentas de inclusão escolar, pois respeitam diferentes ritmos, habilidades e formas de aprendizagem. Por meio da Arte, os estudantes conseguem expressar-se de maneiras diversas, mesmo quando apresentam dificuldades de comunicação verbal ou limitações no processo tradicional de aprendizagem.
Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às experiências emocionais e corporais vivenciadas pelas crianças. Dessa forma, atividades que envolvem expressão artística favorecem o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos alunos, contribuindo para experiências educacionais mais significativas.
Além disso, a Arte possibilita a valorização das diferenças dentro do ambiente escolar, fortalecendo o respeito, a empatia e a convivência coletiva. Em atividades artísticas, os estudantes aprendem a compartilhar experiências, colaborar em grupo e reconhecer as potencialidades uns dos outros.
Conforme Libâneo (1994), a educação deve promover não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação humana e social dos estudantes. Nesse contexto, a Arte contribui para uma educação mais sensível, democrática e humanizada, favorecendo experiências pedagógicas que respeitam a individualidade dos alunos.
A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a relevância das linguagens artísticas no desenvolvimento educacional, destacando que a Arte favorece processos de criação, expressão e interação social (BRASIL, 2017).
Dessa forma, compreende-se que a Arte possui papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o acolhimento, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar.

A DANÇA E AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A dança destaca-se como uma importante linguagem artística no contexto educacional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social dos estudantes. Por meio do movimento corporal, os alunos desenvolvem expressão, coordenação motora, criatividade, consciência corporal e interação social.
Além dos benefícios físicos, a dança favorece experiências de pertencimento e valorização das potencialidades individuais, tornando-se uma importante ferramenta para a inclusão escolar. Em atividades coletivas, os estudantes aprendem a conviver, cooperar e respeitar as diferenças presentes no grupo.
Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e das experiências

compartilhadas. Nesse sentido, a dança proporciona vivências coletivas que estimulam a comunicação, a participação e o fortalecimento das relações interpessoais.

As práticas corporais também favorecem formas de expressão não verbal, possibilitando que estudantes com diferentes características e necessidades consigam participar das atividades de maneira significativa. Muitas vezes, alunos que apresentam dificuldades de comunicação verbal encontram na dança uma forma de expressar sentimentos, emoções e experiências.

De acordo com Nanni (2003), a dança na educação contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos físicos, emocionais e sociais. Além disso, as atividades corporais estimulam a criatividade, a espontaneidade e a autonomia dos estudantes.

A dança também favorece o fortalecimento da autoestima e da confiança. Ao participar de apresentações, atividades coletivas e experiências artísticas, os alunos desenvolvem segurança emocional e sentimento de pertencimento ao grupo escolar.

Segundo Freire (1996), a educação deve valorizar os saberes e as experiências dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas mais humanas e participativas. Nesse contexto, a dança possibilita experiências educativas que respeitam as individualidades e incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Além disso, as práticas artísticas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Ao trabalhar expressão corporal, musicalidade, criatividade e interação social, a dança favorece experiências capazes de aproximar os estudantes e fortalecer vínculos afetivos dentro da escola.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as práticas corporais e artísticas como importantes instrumentos para o desenvolvimento humano e social dos estudantes, destacando a relevância da expressão corporal e da valorização cultural no ambiente educacional (BRASIL, 2017).

Dessa forma, compreende-se que a dança possui grande potencial pedagógico dentro da educação inclusiva, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a construção de práticas educacionais mais democráticas, participativas e humanizadas.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O professor possui papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, sendo responsável por desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a participação, o acolhimento e o desenvolvimento de todos os estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, o educador deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo experiências educativas que respeitem as diferenças e valorizem as potencialidades dos alunos.

Dentro da perspectiva inclusiva, torna-se essencial que o professor compreenda que cada estudante possui formas próprias de aprendizagem, ritmos diferentes e necessidades específicas. Dessa maneira, o ambiente escolar deve ser organizado de forma acessível, acolhedora e participativa, permitindo que todos os alunos se sintam pertencentes ao processo educativo.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e valorização das experiências individuais no processo de aprendizagem. Para o autor, a educação deve ser construída por meio do diálogo, da escuta e da participação ativa dos estudantes, favorecendo práticas pedagógicas mais humanas e democráticas.

Nesse contexto, o professor precisa desenvolver estratégias metodológicas flexíveis e inclusivas, buscando adaptar atividades, recursos e formas de avaliação de acordo com as necessidades dos alunos. A inclusão escolar exige uma postura sensível e comprometida com a valorização da diversidade presente no ambiente educacional.

De acordo com Libâneo (1994), o trabalho docente deve contribuir para a formação crítica e social dos estudantes, promovendo experiências que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos. Assim, o professor torna-se agente fundamental na construção de práticas educativas capazes de estimular autonomia, criatividade e convivência social.

As práticas artísticas apresentam grande relevância nesse processo, pois possibilitam diferentes formas de expressão, comunicação e participação dos estudan

tes. A Arte favorece experiências mais significativas e acessíveis, permitindo que os alunos desenvolvam autoestima, criatividade e interação social.
Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a Arte na educação deve estimular a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade criativa dos estudantes. Dessa forma, o professor que utiliza práticas artísticas em sala de aula contribui para a construção de experiências pedagógicas mais acolhedoras e inclusivas.
Além disso, a dança e as atividades corporais favorecem a interação entre os alunos, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo o respeito às diferenças. Ao desenvolver atividades coletivas, o professor estimula a cooperação, a empatia e o sentimento de pertencimento dentro do ambiente escolar.
Entretanto, apesar da importância da inclusão escolar, muitos professores ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos pedagógicos e à ausência de apoio institucional. Dessa maneira, torna-se fundamental que as instituições de ensino invistam em formação continuada e em práticas educativas voltadas à inclusão.
A formação docente deve preparar o professor para compreender a diversidade presente na escola e desenvolver metodologias capazes de atender às necessidades dos estudantes. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas e no modo de compreender o processo educativo.
Portanto, o professor exerce papel essencial na promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e humanizada. Por meio de práticas pedagógicas sensíveis e acolhedoras, o educador contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de experiências educacionais mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar representa um importante compromisso da educação contemporânea, buscando garantir oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes. Nesse contexto, a valorização da diversidade torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, acolhedoras e humanizadas.
O presente estudo possibilitou compreender que a Arte possui grande relevância dentro da educação inclusiva, especialmente por favorecer experiências de expressão, criatividade, interação social e desenvolvimento emocional. As práticas artísticas contribuem significativamente para a construção de um ambiente escolar mais participativo e sensível às necessidades dos estudantes.
A dança, em especial, apresenta importante potencial pedagógico, favorecendo o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos alunos. Por meio das atividades corporais, os estudantes desenvolvem autoestima, consciência corporal, criatividade e fortalecimento das relações interpessoais.
Além disso, as práticas artísticas possibilitam diferentes formas de comunicação e aprendizagem, respeitando os ritmos e as singularidades de cada aluno. Dessa forma, a Arte contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a valorização das diferenças dentro do ambiente escolar.
O estudo também evidenciou a importância do papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O educador deve atuar como mediador do conhecimento, desenvolvendo estratégias que favoreçam a participação ativa, o acolhimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.
Compreende-se ainda que a inclusão escolar não depende apenas da presença dos alunos na escola, mas da construção de experiências educativas capazes de promover igualdade de oportunidades, respeito e participação efetiva no processo de aprendizagem.
Diante disso, conclui-se que a Arte, especialmente a dança e as práticas artísticas, constitui importante ferramenta pedagógica dentro da educação inclusiva, contribuindo para a formação humana, social e emocional dos estudantes.
Portanto, torna-se fundamental que as práticas artísticas sejam valorizadas no contexto educacional, possibilitando experiências mais significativas, democráticas e humanizadas dentro da escola.

REFERÊNCIAS

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

Cortez, 2008.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NANNI, Dionísia. Dança educação: princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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.

PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL E TRABALHO SOCIAL

BIANCA OLIVEIRA LEMOS VILELA

RESUMO
O presente artigo apresenta uma análise histórica e conceitual acerca da constituição da Pedagogia Social, relacionando-a diretamente à Educação Social e ao Trabalho Social. O texto destaca que a Pedagogia Social surgiu na Europa, especialmente na Alemanha e na Espanha, entre o final do século XIX e o início do século XX, em meio às profundas transformações sociais provocadas pela Revolução Industrial, pelas reformas educacionais e pelas consequências das guerras mundiais. Nesse contexto, surgiram diversas problemáticas sociais, como pobreza, marginalização, abandono infantil e desigualdade, exigindo novas formas de atuação educativa e social voltadas aos grupos em situação de vulnerabilidade. Ele evidencia que a Pedagogia Social é considerada a ciência da Educação Social, embora exista dificuldade em definir precisamente esses conceitos, já que diferentes autores e correntes teóricas os compreendem de maneiras distintas. Em alguns contextos, os termos Pedagogia Social, Educação Social e Trabalho Social aparecem como complementares, enquanto em outros são tratados como áreas diferentes. Apesar disso, o texto ressalta que todas possuem em comum o compromisso com a transformação social, a emancipação humana e a promoção da autonomia dos sujeitos. Outro aspecto importante discutido é a distinção entre Pedagogia Social e Trabalho Social. Enquanto o Trabalho Social possui um caráter mais assistencial e voltado ao cuidado, a Pedagogia Social enfatiza o aspecto pedagógico e educativo, buscando desenvolver consciência crítica e participação social. Dessa forma, a Educação Social ultrapassa os limites da escola formal e acontece em diversos espaços, como ONGs, hospitais, projetos sociais, igrejas, presídios e movimentos comunitários, compreendendo o ser humano em sua totalidade e valorizando suas experiências e contextos de vida. O texto também aborda a forte influência de pensadores e movimentos históricos na consolidação da Pedagogia Social, principalmente na Alemanha, onde autores como Herman Nohl contribuíram significativamente para sua fundamentação teórica. Além disso, destaca-se que, após as guerras mundiais, houve uma ampliação das ações voltadas à infância, juventude e demais grupos socialmente fragilizados, fortalecendo o papel da Educação Social como instrumento de reconstrução humana e social. Por fim, o artigo conclui que a Pedagogia Social se constitui como um campo teórico-prático comprometido com a justiça social, a cidadania e a transformação da realidade. Fundamentada na práxis — entendida como a união entre ação e reflexão —, ela busca promover uma educação crítica, democrática e emancipadora, capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e atuantes na construção de um mundo mais humano e igualitário.
PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social. Educação Social. Trabalho Social. Vulnerabilidade social. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Através de uma lente histórica, pode-se observar que a origem da palavra Pedagogia remete à Grécia antiga, na qual paidós significa criança e agogé, condução (PASSOS; COUTO, 2017). Ou seja, o que conduz a criança.

No contexto ocidental, aos poucos esse conceito foi se firmando no que entendemos por educação, a ciência do ensino; mesmo que desde a existência humana tenham se praticado o exercício do ensinar e do aprender.

Foi somente no século XVIII, na Europa Ocidental, através de um fazer escravo, que se generalizou o termo Pedagogia, sendo o Pedagogo aquele que conduz, o guia, o preceptor.

Já a Pedagogia Social é considerada a ciência da Educação Social. No entanto, assim como a Educação e a própria Pedagogia em si, definir a Pedagogia Social enquanto conceito é uma tarefa um tanto quanto difícil. A existência de diferentes perspectivas que a embasam dificulta o processo de compreensão e conceituação do termo e, para tanto, é necessário que se conheça suas origens

e contexto social em que foi cunhada sua terminologia.
Conhecer sua história, bem como seus processos de desenvolvimento e construção em diferentes locais tornou-se imprescindível para compreender como a Pedagogia Social foi se estruturando até os dias de hoje.
Há pesquisadores que na sua análise consideram mais os aspectos teóricos, filosóficos, sociológicos, já outros os aspectos práticos e também aqueles que consideram os aspectos acadêmicos, de formação e atuação profissional. E por isso, vale ressaltar, inclusive, que a própria nomenclatura pode variar de um para outro pesquisador. Enquanto para alguns o que estamos tratando se chama, de fato, Pedagogia Social; para outros, na verdade é chamado de Educação Social e, ainda, aqueles entendem esses conceitos como simultâneos e, por isso, nomeiam como Trabalho Social.
Para Petrus (1997 apud MACHADO, 2013), são terminologias de difícil precisão porque suas conceituações tendem a variar segundo a filosofia, ideologia e visão antropológica na qual foram embasadas, o que explica essa disparidade existente entre os enfoques e conteúdos em relação às suas definições, sobretudo nas universidades espanholas.
O que podemos perceber, no entanto, é que apesar de serem diferentes nomenclaturas, não podemos simplesmente segregar essas áreas, pois uma complementa a outra e assim todas se constroem, e por vezes até se confundem – o que dificulta o trabalho de definição.
A Pedagogia Social tem se modificado ao longo dos anos, de forma que, para que sua definição seja fidedigna ao conceito, esta deve atender às demandas e exigências cada vez mais complexas da sociedade. Essa Pedagogia se traduz numa população com incontáveis vulnerabilidades sociais advindas de políticas sociais e educacionais que foram mal implementadas - quando foram -, e que atravessaram gerações, promovendo as relações com promoção cultural, os problemas de inadaptação e marginalização dos indivíduos, a crise ambiental, os valores cívicos, dentre muitos outros.
Ao entendermos sua amplitude, bem como sua impossibilidade em ser neutra, compreenderemos também que ela se constrói, dialoga e transita por meio de outros saberes, como o Serviço Social, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia Social, a Educação Comunitária e a própria Educação Popular, de Paulo Freire.
Atualmente, sobretudo na Alemanha e Espanha, a Pedagogia Social tem se atrelado às discussões sobre Trabalho Social. Para Fichtner (2009, p. 43 apud MACHADO, 2013, p. 13), é "[...] extremamente difícil definir exatamente o objeto da Pedagogia Social e do Trabalho Social". O próprio autor chega a complementar, dizendo que

> [...] existe uma ampla gama de conceitos diferentes com os quais se caracteriza o campo da Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. No passado se falava de Assistência Social (Fürsorge) e Cuidados Sociais (Wohlfahrtspflege). No presente, fala-se sobre Pedagogia Social, Trabalho Social, Ajuda Familiar a crianças e adolescentes (Kinder, Jugend, Familienhilfe), Serviços Sociais (Sozialwesen) que na Alemanha significa uma área complexa relacionada com a reprodução da sociedade como um todo. [...] os termos Pedagogia Social e Trabalho Social não são sinônimos, porém, caracterizam as diferenças entre ambas as áreas. O Trabalho Social se caracteriza por ajudar e cuidar. A Pedagogia Social se caracteriza por sua perspectiva pedagógica, educativa. Historicamente, estas duas perspectivas para o campo prático se desenvolveram autonomamente, mas ao mesmo tempo desenvolveram também interrelações [sic] entre ajuda e Educação, cuidado e Pedagogia. (FICHTNER, 2009, p. 43, 44 apud MACHADO, 2013, p. 13).

O fato de uma prática educativa compor uma prática social, nos leva a compreender a vastidão do processo de ensino-aprendizagem, pois conclui-se que ensinar e aprender não se limita meramente ao ambiente escolar, a uma instituição denominada como escola. Muito pelo contrário. Os seres humanos, considerados em todas as suas dimensões como seres histórico-sociais, que se constroem socialmente e são também pela sociedade construídos, tidos como protagonistas desse processo, nos permite apreender que a todo instante forma e se forma,

momentos, em todos os lugares.
É a partir dessa perspectiva que podemos, então, compreender e reconhecer a Educação Social enquanto práticas educativas que acontecem e se realizam em diversas áreas e ambientes e que não seguem, necessariamente, a mesma lógica da educação escolar, própria de uma cultura escolar. Ela é, portanto, desse ponto de vista, uma prática educativa que auxilia na construção do conhecimento por meio da transformação da realidade e da emancipação através da conscientização crítica dos fatos cotidianos.
Dessa forma, nem a Pedagogia Social nem mesmo a Educação Social objetivam moldar o cidadão à sociedade, mas ambas respeitam o sujeito e suas histórias de vida, seus contextos e suas vivências. A Pedagogia Social existe a fim de compreender os sujeitos de forma holística, para então promover e possibilitar transformações, que resultem especialmente em mudanças de paradigmas e preconceitos, proporcionando a promoção dos direitos e deveres, a autonomia, o senso crítico – tudo por meio de uma relação dialética e dialógica.
As práticas educativas da Educação Social estão presentes nas ONGs, nos projetos educativos dentro dos presídios, nas igrejas, orfanatos, institutos, projetos e movimentos sociais, hospitais, escolas e muitos outros. Portanto, espera-se que a Pedagogia Social se construa muito além dos muros institucionais (espaços escolares e não escolares), sem violência, com liberdade e que tenha o educando como protagonista do percurso de sua própria história.
No entanto, denomina-la de social é quase uma redundância, pois a prática educativa por si só já é social, independentemente de onde é construída e desenvolvida, embora haja evidências de muitas ações educativas que são opressoras.
Podemos afirmar que a Pedagogia Social enquanto conceito originou-se como uma crítica a Educação focada somente no desenvolvimento do sujeito sem considerar suas dimensões sociais da vida humana (OTTO, 2009 apud PASSOS; COUTO, 2017).
Tudo isso nos leva a depreender que o seu termo Social, enquanto adjetivo, foi implementado exatamente para enaltecer sua característica de educação diferenciadora de uma educação escolar, institucionalizada - que pode ser ou não meramente transmissora e reprodutora de conteúdos e perspectivas opressoras -, pois enquanto a Pedagogia enfatiza aspectos educativos que considere o indivíduo, a Pedagogia Social não apenas enfoca esses aspectos individuais como também se aprofunda e engloba os grupos, as comunidades e o contexto que cerca o indivíduo, nunca o considerando isoladamente.
Nesse sentido, Nartop (apud CARRERAS, 1997 apud MACHADO, 2013) vai dizer que o conceito de Educação conduz ao conceito de comunidade e, portanto, sem esta, aquela não subsiste. Para que a educação se construa é imprescindível não ser individualista e individualizante; é necessário construí-la coletiva e colaborativamente.
Para o autor, é exatamente neste ponto que as duas pedagogias se distinguem uma da outra, pois para a Pedagogia Social quem educa não são os educadores concretos ou os chamados professores, mas toda a comunidade; e essa educação que é construída coletivamente é a favor da coletividade e para toda a comunidade, não apenas para o indivíduo.

Portanto, considerando todo o contexto social e histórico em que a Pedagogia Social surge, fica evidente o que se espera: "[...] que o Trabalho Social tenha um enfoque pedagógico, educacional, como também que a atuação pedagógica, educacional tenha o enfoque do social, dirigida aos diferentes grupos em alguma situação de risco" (MACHADO, 2013, p. 46).

Contudo, apesar de sua proposta inicial ser exatamente esta, de uma educação progressista e democrática, devido sua enorme variedade de meios em que ocorre, através de pessoas, programas e instituições, podem existir divergências, interesses e conflitos, transformando a Educação Social apenas na manutenção da realidade, puramente assistencialista, contrariando tudo o que vimos atém então. Assim, pode-se afirmar que "a diversidade de práticas exige pessoas que se tornem responsáveis por ela" (MACHADO, 2013, p. 16).
Dessa forma, embora em alguns países esta Educação apareça sempre atrelada

à Pedagogia Social por meio do Trabalho Social, como no caso da Alemanha e da Espanha, no Brasil, o que se vê é uma realidade totalmente diferente, pois este é compreendido e visto muito mais atrelado ao Serviço Social e não exatamente a uma prática educativa. Ou seja, o conceito de Pedagogia Social e suas ramifi-i cações que viemos construindo até aqui pode e varia de lugar para lugar, pois se tratam de contextos diferentes e, por isso mesmo, de construções sociais distintas.
Em suma, podemos afirmar que a Pedagogia Social surge a partir da necessidade e da preocupação em sistematizar, categorizar e estudar as práticas da Educação Social apresentadas por meio de uma ótica teórica e científica a fim de contribuir com essa realidade. Nesse sentido, sendo considerada a ciência da Educação Social, ambas, Educação e Pedagogia Social, caminham juntas, pois estão sempre atreladas por meio da práxis – ação dialética entre ação, reflexão, ação ou prática, teoria, prática.

Além disso, contrapondo-se ao atual modelo de educação assistencialista, repressiva, correcional e alienadora, ela instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, mais justa, e menos desigual, procurando promover a capacidade pessoal dos indivíduos de "se assumir como sujeito da própria história e da História; como agente de transformação de si, do outro e do mundo; como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais numa dada sociedade, por uma prática social crítica, criativa e participativa" (GRACIANI, 2014, p. 21).

A ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL – UM PANORAMA HISTÓRICO

Apesar de não se fazer uso do termo, é possível afirmar que a Pedagogia Social existe há muitos anos, desde a antiguidade, na medida em que se procurou encontrar soluções educacionais para problemas sociais, como a própria pobreza e a miséria.
Nascida na Alemanha, entre o final do século XIX e início do século XX, a Pedagogia Social esteve desde o início fortemente elencada aos acontecimentos políticos e sociais desse período.
Por meio da Revolução Industrial, na Inglaterra, e também pela Reforma Política, houve uma enorme concentração da população, o que fez com que surgisse a necessidade de educar não somente a sociedade, mas também o povo soberano. Dessa forma, durante todo o século XIX a grande preocupação emergente se tornou a educação. E com isso, surgiram muitos embates em prol da educação por parte dos progressistas, reacionários, liberais, sobretudo entre Igreja e Estado, do qual este último, como vencedor, passou a implantar escolas nacionais em cada nação.
Luzuriaga (1986 apud MACHADO, 2013) relata a tamanha proporção que a escola atingiu no século XIX. Para o autor, este foi o século em que o sistema educacional se originou, passando a ser valorizado e implementado enquanto instruções educacionais também, tanto nos continentes europeus quanto americanos. Nesse momento, o sistema educacional passa a ser firmemente estabelecido e chegando até a ser dividido em duas modalidades: a escola primária e a secundária.
A primeira, também chamada de escola da infância, tornada universal, gratuita e obrigatória, foi a mais valorizada na época. Segundo o autor, todos a levaram aos confins de seus territórios, tamanha era sua valorização. Já a segunda, ginasial, caracterizada por ser a preparação para adentrar nas universidades, apesar de também ter sido um valor da época, não se desenvolveu tanto quanto a escola da infância por ser destinada exclusivamente para uma classe social - a burguesia. E até mesmo as universidades ganharam uma nova configuração, tornando-se referência e centro da alta cultura, bem como de investigação científica.
Podemos dizer, então, que apesar das diferenças entre as nações e suas formas de implementar o sistema educacional na época, como por exemplo os que centralizaram o ensino no Estado, como a França; ou também os que o fizeram no município, como a Alemanha; o grande fator em comum era o nacionalismo. As nações se uniam e se organizavam de forma a estimular a educação cívica em forma de patriotismo e nacionalismo.
Para Cambi (1999),

[...] o crescimento da escola social oitocentista refere-se à sua extensão às

classes inferiores, aos filhos do povo: um crescimento lento que atinge a escola elementar e popular nos diversos sistemas nacionais de instrução, no qual o Estado se torna organizador e fiador, embora submetendo-se às exigências locais (em matéria de horário, frequência). Realiza-se uma escolarização das massas, por vezes através de vias muito empíricas e de validade duvidosa (como o ensino mútuo) que estendem, porém, os rudimentos da instrução a classes que até então eram geralmente excluídas dela. Em toda a Europa foi se delineando um sistema escolar destinado a todo povo (também ao povo), mesmo se, até na Inglaterra, 'os progressos da instrução popular foram tão lentos, que foi preciso esperar o fim do século para que começasse a funcionar um sistema generalizado de escolas elementares, em condições de assegurar, nem que fosse a poucos, com bolsas de estudo, o acesso às escolas da classe média' e uma mínima mobilidade social (Bowen). Na primeira parte do século, foram as escolas (privadas) de ensino mútuo que asseguraram um pouco de cultura ao povo. Só na segunda metade – após a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para início do trabalho (aos nove anos, na Inglaterra de 1833) – é que se opera uma escolarização mais difundida tendo em vista uma alfabetização de massa. Mas foi em 1870 que se delineou – na própria Inglaterra – um sistema completo de instrução nacional, tornado obrigatório só em 1880, enquanto em 1891 foram abolidas as taxas para escola elementar (p. 493 apud MACHADO, 2013, p. 31. Grifo do original).

Já na Alemanha, especificamente, com a derrota para Napoleão, o sistema educacional vigente na época, também foi derrotado e caiu. No entanto, algumas importantíssimas personalidades empenharam-se por reconstruir a educação, não mais pautada nos ideais da antiga educação estatal, mas verdadeiramente nacional. Dentre eles Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), Fichte (1762 – 1814) e Süvern (1775 – 1929), os quais implantaram um novo modelo de educação verdadeiramente pública inspirada nos ideais humanistas, liberais e patriotas. Essa reorganização do ensino, segundo Luzuriaga (1986 apud MACHADO, 2013), se deu através das reformas de Humboldt na educação secundária, através de seu viés humanista e também da introdução de Pestalozzi na escola primária. Segundo o autor, entretanto, a modificação mais significativa de Humboldt foi a Universidade de Berlim, na qual reuniu as principais figuras científicas e filosóficas da época e foi assim considerada o marco da nova cultura germânica.
Nos anos subsequentes, muitos outros atores, influenciados pelas ideias de Pestalozzi, se destacaram por promover novas reformas pedagógicas, sendo um período de grande evolução. No entanto, o movimento de reação contra a Revolução de 1848 culminou em avanços técnico e administrativo, mas também na estagnação no que diz respeito ao caráter pedagógico.
Ainda assim, ao terminar o século pôde-se observar que nenhuma outra nação se equiparava à Alemanha no que dizia respeito a educação. Seu sistema educacional tornou-se instituição do Estado e em nenhum outro lugar encontrava-se menos analfabetos que Alemanha, bem como cumpria-se com mais rigor a obrigatoriedade escolar. Até mesmo seu ensino no nível superior destacou-se por ter atingido um patamar tão elevado cientificamente que nenhuma outra nação a superava. Entretanto, "para Luzuriaga, esta educação estava inspirada, todavia, por espírito autoritário e disciplinar, simultaneamente. Não havia o menor traço de liberdade e autonomia" (MACHADO, 2013, p. 32).
Já o século XX na Europa, marcado por um contexto no qual era considerada o lugar de nascimento das revoluções das artes, da ciência, da política e da indústria, pode-se afirmar que também crescia e somava um terço da raça humana (HOBSBAWN, 1995 apud MACHADO, 2013). Tratava-se de uma sociedade capitalista, liberal e burguesa, totalmente convencida de sua centralidade.
No entanto, nos anos que se seguem o que de fato aconteceu mudou tudo muito drasticamente. O período entre a Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra
Mundial foi chamado por Hobsbawn (1995 apud MACHADO, 2013) de Era da Catástrofe. Ao contrário do século XIX, que foi um período de grandes conquistas e progresso ininterrupto, tanto edu-

cacional, quanto moral e intelectual, a partir de 1914, início da Primeira Guerra, o que se viu foi uma continua regressão. Quarenta anos de catástrofes; duas grandes guerras mundiais seguidas por duas ondas revolucionárias. A Europa vivenciou a própria queda e antes o que lhe era motivo de orgulho, tornou-se dor e tristeza.
Sobre a Segunda Guerra Mundial, Hobsbawn (Ibidem) diz o seguinte:

Suas perdas são literalmente incalculáveis, e mesmo estimativas aproximadas se mostram impossíveis, pois a guerra (ao contrário da Primeira Guerra Mundial) matou tão prontamente civis quanto pessoas de uniforme, e grande parte da maior matança se deu em regiões, ou momentos, em que não havia ninguém a postos para contar, ou se importar. As mortes diretamente causadas por essa guerra foram estimadas entre três e quatro vezes o número (estimado) da Primeira Guerra Mundial (Milward, p.270; Petersen, 1986), e, em outros termos, entre 10% e 20% da população total da URRS, Polônia e Iugoslávia; e entre 4% e 6% da Alemanha, Itália, Áustria, Hungria, Japão e China. [...] as baixas soviéticas foram estimadas em vários momentos, mesmo oficialmente, em 7 milhões, 11 milhões, ou na faixa de 20 ou mesmo 30 milhões. De qualquer modo, que significa exatidão estatística com ordens de grandeza tão astronômicas? [...] A única coisa certa sobre as baixas da guerra é que levaram mais homens que mulheres. Em 1959, ainda havia na URRS sete mulheres entre as idades de 35 e 50 anos para cada quatro homens (Milward, 1979, p. 212). Os prédios podiam ser mais facilmente reconstruídos após essa guerra do que as vidas dos sobreviventes (HOBSBAWN, 1995, p. 50 apud MACHADO, 2013, p. 36).

Como é possível verificar, os imensos impactos dessa "Era da Catástrofe" foram devastadores e fizeram emergir inúmeros problemas sociais, sobretudo na Europa. Em relação a educação, o continente europeu é caracterizado pela sua democratização, sendo valorizada e priorizada na maior parte dos locais a educação primária, universal, gratuita, pública e obrigatória. A tendência do século é, portanto, a implementação de uma educação cooperativa entre as nações, na qual respeitando a nacionalidade, visa o alcance universal de uma educação pública.
Em diversos países, logo após a Primeira Guerra Mundial, implantaram-se novas reformas do ensino. A respeito da Alemanha, segundo Luzuriaga (1986 apud MACHADO, 2013), no início do século passa a seguir o modelo imposto pelo regime imperial autoritário que, apesar de tudo, se mostra eficiente no cumprimento da universalização da educação.
Nesse sentido, o governo provisório da República alemã de 1918 anunciou a criação da escola unificada e também a liberação do ensino de toda a tutela eclesiástica, através da aprovação da Constituição da República de Weimar, em 1919. Essas reformas foram possíveis através do partido nacional – socialista de Adolf Hitler, cujos objetivos eram:

1°) Formação do homem como soldado – político e sua subordinação ao chefe supremo, o Führer. 2°) Criação de uma consciência racial-nacional como entidade suprema. 3°) Desenvolvimento da disciplina e da obediência cega às autoridades políticas. 4°) Cultivo e endurecimento do corpo por modo semelhante ao exercício militar. 5°) Subordinação da educação intelectual à política, não admitida a existência de uma ciência independente. 6°) Supressão da liberdade e da iniciativa individual na educação da vontade. 7°) Subordinação da educação religiosa à política nacional – socialista. (LUZURIAGA, 1986, p. 212 apud MACHADO, 2013, p. 38).

Com a queda desse regime, em 1945, todas as reformas feitas no período perderam sua validade. Mas, somente a partir da década de 50 a Europa demonstrou estar se recuperando de todas as guerras pelas quais havia passado. Elias (1997 apud MACHADO, 2013) aponta uma série de avanços, como a diminuição considerável das horas de trabalho, a libertação de homens e mulheres do pesado trabalho manual e, inclusive, o fato de até mesmo moradores em situação de rua estarem salvaguardados contra a fome. No entanto, como toda e qualquer sociedade nessas condições, com a solução de alguns problemas, novos surgiram, especialmente através da nova fase da industrialização que, junto consigo, trou-

xe também os grandes mercados de consumo e seus ideais.
Tanto as mudanças estruturais da sociedade quanto a própria mudança nas relações de poder citada por Elias (Ibidem), gerou na sociedade europeia um sentimento de incerteza. Incerteza quanto ao momento em que estavam vivendo, bem como em relação ao que estaria por vir. O século XX se caracteriza, assim, por ser um século de incertezas, inseguranças, medos e não somente devido às duas Grandes Guerras Mundiais, mas também pelo o que o autor descreve como sendo uma mudança de consciência:

[...] o sentimento de responsabilidade que as pessoas têm umas pelas outras é certamente mínimo, se considerado em termos absolutos, mas em comparação com o que havia antes recrudesceu. [...] par a par com pequenas mudanças no poder, para desvantagem de antigos grupos institucionalizados, e para vantagem de antigos grupos marginalizados, ocorreu em uns e outros uma mudança na formação da consciência. (ELIAS, 1997, p.37 apud MACHADO, 2013, p. 41), cuja ação refletia diretamente no sentimento de responsabilidade que os sujeitos tinham uns sobre outros; antes, para cooperar e ajudar, agora, sendo apenas indiferentes.

É nesse contexto, portanto, de uma Europa conturbada, abalada, em constantes transformações e incertezas que se dissemina, por fim, os ideais da Pedagogia Social, formulados desde o final do século XIX e início do século XX na Alemanha. Isso porque talvez

[...] a elaboração teórica (Pedagogia Social) de práticas (Educação Social) que já vinham sendo realizadas por outras necessidades, tornou-se relevante em uma sociedade que passou a sofrer com diferentes problemas relacionados às pessoas ou grupos de pessoas com as mais diferentes necessidades. Aliando-se ao Trabalho Social, a Pedagogia Social, poderia ser encarada como uma alternativa frente às diferentes e problemáticas realidades (MACHADO, 2013, p. 41).

Sendo assim, mais especificamente em relação à sua origem em território alemão, consolidada durante a República de Weimar (1919 – 1933), a Pedagogia Social surgiu devido a uma série de fatores da época que a favoreceu, como por exemplo a existência de lugares educativos no campo, as escolas voltadas a preparar o jovem para o mercado de trabalho e também as universidades populares, que configuravam o cenário da época vigente.
No entanto, vinculada ao crescimento industrial, a Pedagogia Social presenciou problemas como aglomerações, greves, imigrações e bairros periféricos que surgiram no período da guerra, mas que estenderam suas consequências pelo período pósguerra também. Assim, não somente o período pós-guerra, bem como a própria Revolução Industrial, trouxeram à tona alguns problemas sociais, como a "delinquência" juvenil e o aumento de crianças e jovens abandonados, o que acarretou na elaboração de novas leis e instituições na tentativa de amenizar e solucionar os problemas, possibilitando que a Educação Social pudesse agir e atuar através deles, mediante sua coparticipação nas ações correcionais, composta por medidas punitivas e, agora, também educativas.
É, portanto, nesse contexto, que surge a figura do pedagogo considerado pai da Pedagogia Social na Alemanha: Herman Nohl (1879 – 1960). Foi através de sua luta em diferenciar a Pedagogia Social da educação popular voltada para a população em geral que fundou a Universidade Popular em Jena, colocando-o em contato direto com a Pedagogia Social, possibilitando sua elaboração de uma vasta fundamentação teórica através de seus escritos sobre o campo.

As intenções pretendidas eram muito evidentes: defendia-se que a atuação pedagógica tivesse um enfoque social, dirigida aos diversos grupos em situações de vulnerabilidade, e que o Trabalho Social tivesse um enfoque também pedagógico e educacional. No entanto, entre o período de 1933 – 1949, Cabanas (1997 apud MACHADO, 2013) relata que a Pedagogia Social não pôde desenvolver-se de forma eficiente devido às inúmeras conturbações vivenciadas na Alemanha, que estava sendo submetida ao ideal nacional-socialista e que, agora, já não mais opinava sobre o trabalho social, porque este pertencia à responsabilida-

de do Estado. O problema não estava em ser representada pelo Estado, mas especificamente por ser representada por um Estado substancialmente racista. Cabanas (Ibidem) aponta que os que precisavam de auxílio e pertenciam a alguma etnia desqualificada pelo governo vigente não tinham suas necessidades atendidas e eram comumente marginalizados, além disso, "a própria educação popular das classes trabalhadoras foi suprimida, surgindo em seu lugar a chamada Frente Alemã do Trabalho" (MACHADO, 2013, p. 46).

Não satisfeitos ainda, este mesmo governo reprimiu as mulheres, defendendo que eram apenas responsáveis por cuidarem do lar e dos filhos, sem que pudesse ter acesso à educação e trabalho. Rapidamente, toda e qualquer ação vinculada à Pedagogia Social foi sendo mascarada e substituída por propagandas a favor do partido que estava no poder e Fichtner (2009) relata, inclusive, que "[...] durante o regime nazista, muitos dos protagonistas da Pedagogia Social e do Trabalho Social foram obrigados a se exilar" (FICHTNER, 2009, p. 45 apud MACHADO, 2013, p. 47).
Somente a partir de 1945, terminada a II Guerra Mundial, mesmo com pressupostos diferentes, a base fundamental da Pedagogia Social alemã volta a desenvolver-se e aproximar-se do que um dia fora sendo está uma luta enfrentada até nos dias atuais.
Mesmo distantes dessa realidade, podemos tentar imaginar o que fora a II Guerra e, mais precisamente, o pós-guerra; famílias desoladas, incompletas, separadas pelo caos. Além da perda familiar, também a material. Muitos sofreram com a falta do que comer, do que beber e do que vestir. Haviam muitos que também perderam além do lar, onde morar. Não tinham casa e nem mesmo onde trabalhar. Perdas irreparáveis, insubstituíveis. A vida não era a mesma de antes, estavam sob uma nova configuração e precisariam aprender a lidar com isso. Segundo Cabanas (1997 apud MACHADO, 2013, p. 47), "tais práticas contribuíram para uma desorientação ética para a mentalidade dos jovens, aumentando as atitudes delinquentes".
Para o mesmo autor, mesmo que no início tenham se preocupado somente com as medidas assistenciais básicas, logo puderam reorganizar-se novamente numa Educação Social, indo além das tradicionais, criando novas instituições de atendimento à infância e à juventude. É exatamente nesse contexto que surge a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados (AIEJI), na Alemanha; atualmente, Associação Internacional de Educadores Sociais. Esta é justamente a organização que permite até hoje uma maior estruturação da Pedagogia Social na Alemanha e no mundo, sobretudo com reconhecimento profissional dos educadores sociais em alguns países.
Segundo Moura, Neto e Silva (2009, p. 23 apud MACHADO, 2013, p. 48),

> [...] o objetivo, terminada a guerra, era ter uma compreensão entre alemães e franceses, de como educar as crianças órfãs da guerra. Um segundo encontro ocorreu em 1950, na cidade de Bad Durckheim, e um terceiro em 1951, na cidade de Freiburgim-Breisgau. Foi, sobretudo, pelo impulso vigoroso dado pela Associação Francesa dos Educadores de Jovens Inadaptados que os participantes estrangeiros nas reuniões da Alemanha se motivaram a fundar em seu próprio país uma associação semelhante. Como resultado, durante a quarta conferência realizada na Alemanha, em 19 de março de 1951, foi fundada oficialmente na cidade de Schluchsee, a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados, hoje renomeada como Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), sediada no Uruguai (Grifo no original).

Com o reconhecimento da Pedagogia Social na Alemanha, surgiram também diferentes rumos pelo Ocidente e Oriente, favorecendo as ações voluntárias e ampliando o respaldo, inclusive através de uma legislação a fim de amparar essas ações. No entanto, por corresponder a um Estado socialista, tudo que ocorria dentro da República Democrática da Alemanha estava centralizado no Estado e submetido ao seu controle. A própria ação educativa estava pautada na disciplina, no trabalho e na obediência.
Na Alemanha, as instituições de Pedagogia Social eram estruturadas de três formas distintas: as destinadas para crian-

ças e jovens sem famílias ou com famílias problemáticas; as que se destinavam à terceira idade; e a educação de adultos, com programas de formação permanente nas universidades populares.
Ainda assim, mesmo com tanta assistência, não faltaram críticas. Em 1960, através do movimento antiautoritário, muitos apropriaram do discurso de que o Trabalho Social maquinava a fim transmitir às crianças ideais capitalistas, ao invés de as conscientizar acerca da dominação burguesa.
Contudo, Fichtner (2009 apud MACHADO, 2013) afirma que a Pedagogia Social cresceu exponencialmente, institucionalizando-se e estruturando-se profissionalmente como responsável pela formação de novos pedagogos sociais. "O autor quantifica o crescimento desses profissionais no contexto alemão: em 1925 eram 31.000 pedagogos e trabalhadores sociais; em 1950 eram 60.000 pedagogos e trabalhadores sociais; em 1997 eram 1.039.000 pedagogos e trabalhadores sociais (MACHADO, 2013, p. 50). Mas, ao invés de ser um motivo de alegria, leva-nos a aferir que o verdadeiro motivo de tamanho crescimento se dá pelo fato de os problemas também estarem aumentando, sem serem solucionados em sua origem, principalmente. Já na Espanha, para o pesquisador José María Quintana Cabanas (1997 apud MACHADO, 2013), a Educação Social surge por meio da atenção à infância e à juventude em situação de vulnerabilidade.

CONCLUSÃO

Muitas foram as ações realizadas em prol da Educação Social, bem como muitos foram as personalidades engajadas nessa luta. O autor destaca, sobretudo, as ações de Felipe IV (séc. XVII); Carlos III (séc. XVIII); Toribio de Velasco (1724); Tolosa Latour (1904); Avelino Montero Rios (1918); Gabriel María de Ybarra (1920); Ramón Albó y Martí (1871-1955); Ignacio Jiménez (1907-1908); Javier Ybarra Bergé (1907-1908); José Pedragosa y Monclús (1874-1957) e José Juan Piquery Jover (1911-1985).
O autor ainda diz que muitos foram os métodos e processos desenvolvidos e afirma que o trabalho social realizado na Espanha e em muitos outros países não está somente relacionado às ações de entidade públicas, pois grande parte da história da Educação Social desenvolveu-se, sobretudo, de iniciativas particulares e de entidades privadas, com grande destaque às ações de Organizações Não-Governamentais, que têm como foco o atendimento à crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.
Iniciado no século XX, o interesse pela Pedagogia Social na Espanha evidenciou-se por meio do interesse pela obra de Paul Nartop, que foi traduzida do alemão para o espanhol por María de Maeztu (1882-1948) e publicada em 1915. Desde então estabeleceu-se uma forte aproximação entre a Pedagogia Social alemã e a espanhola, evidenciando-se ainda mais pela inserção de diversos intelectuais espanhóis na universidade alemã de Marburgo com o intuito de cooperar com o papel social que deveriam cumprir na sociedade.
Essa proximidade foi ainda mais visível através do Seminario de Pedagogía realizado na Universidad de Barcelona, nos anos de 1930, do qual originou-se a seção de Pedagogia da Universidade de Marid, em 1944, com a inclusão também da Pedagogia Social e, posteriormente, sua inclusão também na Universidade de Barcelona, em 1954.
Embora haja uma real aproximação entre as concepções de Pedagogia Social adotadas na Alemanha e na Espanha, pequenas disparidades são encontradas em alguns momentos, como o fato de há muitos anos a Pedagogia Social espanhola ser associada frequentemente a uma sociologia da educação.
Essas disparidades se expandem substancialmente ao compararmos outros países ao berço da Pedagogia Social. Cada um deles, sejam europeus ou não, possuem características muito particulares de seu contexto histórico-político-social. Existem aqueles países que adotam medidas semelhantes, as denominam de formas distintas, haja vista a dificuldade que encontramos ao tentar conceituar as terminologias encontradas. Portanto, a dificuldade em mapear a Pedagogia Social pelo mundo é real e muito evidente, pois apesar dos escritos que encontramos e discorremos ao longo do texto, ainda são poucos se comparados ao tempo de existência dessa prática.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CARRERAS, Jaume. In: MACHADO, Evelcy Monteiro (org.). Pedagogia social: diálogos e perspectivas. Curitiba: CRV, 2013.

ELIAS, Norbert. Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: MACHADO, Evelcy Monteiro (org.). Pedagogia social: diálogos e perspectivas. Curitiba: CRV, 2013.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social. São Paulo: Cortez, 2014.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914–1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Nacional, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro (org.). Pedagogia social: diálogos e perspectivas. Curitiba: CRV, 2013.

NATORP, Paul. Pedagogia social. Madrid: La Lectura, 1915.

PASSOS, Adriana; COUTO, Maria. Pedagogia social: breve revisão de literatura. 2017.

VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

CARINA GUILHERME MARQUES LEONEL

RESUMO
O presente trabalho evidencia a influência da afetividade na relação professor e aluno para a construção do conhecimento infantil. Essa temática será desenvolvida através de pesquisa bibliográfica.
O estudo tem como objetivo constatar como a afetividade nesta relação influência o desenvolvimento cognitivo do educando, compreender e aprimorar o conhecimento das influências sócio afetivas na aprendizagem infantil, considerando que é a instituição de Educação Infantil é o primeiro local onde a criança adquire suas primeiras experiências de vida escolar e expansão dos vínculos afetivos, que levarão as crianças a sentirem prazer ou desprazer pela escola e apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. Espera-se conseguir por meio desta pesquisa que os profissionais da educação, compreendam que a afetividade é de extrema importância na relação entre professor – aluno para uma educação de qualidade que seja realmente significativa para o educador e principalmente para o educando. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador compromissado, competente e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Aprendizagem. Empatia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.
Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.
Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?
A opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e consequentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas. O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino - aprendizagem.
Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprova a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.
O objetivo geral foi compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucioná-las e proporcionar

mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.
O processo desse método de pesquisa será aplicado através pesquisa bibliográfica, sobre a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.
Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: "a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula". (p.251)
Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): "Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade" (p.106 e 107).
Para este autor (1988 apud Brenelli ,2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: "as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade". Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos.

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: "A afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço". Este mesmo autor segundo La Taille (1992, p, 73), identifi-i cou duas morais: "Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão.". Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: "como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática?".
Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim:

A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.121 e 122), colocam que:
Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo.

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: "A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos". De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da a vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencial-

rava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.
Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedora das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciem substancialmente na aprendizagem de seus alunos.
Segundo cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são:

- Torna as aulas agradáveis e atraentes;
- Estimula a participação do aluno;
- Sabe se expressas de forma que todos entendam;
- Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa;
- Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas;
- Faz o aluno participar do ensino, etc.

Por tal razão, Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetiva vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: "Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustentam a etapa inicial do processo de aprendizagem". Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p. 106), descreve que: "Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irredutíveis e complementares".
Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento do professor com seus alunos, mostrando-se compreensível, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: "O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível as necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discriminam, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos".
Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde o nascimento nos primeiros contatos com seus familiares. Esses contatos desenvolverão nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a "educação do lar", as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto. Por sua vez Tassoni (2000, p. 03), a partir os teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que:

A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas.

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como se dá essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considera

ções da Tassoni (2000, p. 06): "quanto melhores forem às condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa."
Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.
É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto que o aluno também possui seus conhecimentos prévios. Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto que o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor:

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor alunos não está livre de conflitos ou deformações. (P. 251 e 252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisariam ser melhores verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

CONCLUSÃO
Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.
Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.
Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microssistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.
Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa

maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.
Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.
Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.
Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala da aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.
Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.
Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.
Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estimulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.
Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando à docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.
Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. Leitura de Psicologia para Formação de Professores. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. Leituras de Psicologia para Formação de Professores. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. O que é Burnout. In Codo, Wanderley (org.) Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Repensando a Didática. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. Políticas educacionais em crise e a prática docente. Canoas, 2005

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Campo Grande – MS, 1990.

FERNANDES, Evaristo V. Psicologia da Educação Escolar Moderna. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz? São Paulo: Loiola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. Pedagogia em Conexão. Canoas: Ulbra, 2004.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação. 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. A Origem da Singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento, Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. A autonomia da escola pública. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da autonomia infantil na educação infantil, considerando o papel das interações sociais, da afetividade e das práticas pedagógicas no processo educativo. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com metodologia bibliográfica, fundamentada em autores que discutem autonomia, identidade, desenvolvimento moral e educação infantil, além de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no contexto escolar. Os resultados apontam que a autonomia não se desenvolve de forma isolada, mas por meio das relações sociais estabelecidas entre crianças, adultos e o ambiente educativo. Evidencia-se que o respeito ao tempo de cada criança, a oferta de oportunidades de escolha e a valorização da participação ativa são elementos essenciais para a construção da autonomia. Conclui-se que a educação infantil desempenha papel fundamental na formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, desde que promova práticas educativas intencionais, afetivas e coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento moral; Interações sociais; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
This article aims to analyze the development of children's autonomy in early childhood education, considering the role of social interactions, affectivity, and pedagogical practices in the educational process. The research is characterized as a qualitative study, with a bibliographic methodology, based on authors who discuss autonomy, identity, moral development, and early childhood education, as well as official documents that guide pedagogical practices in the school context. The results indicate that autonomy does not develop in isolation, but through the social relationships established between children, adults, and the educational environment. It is evident that respect for each child's pace, the provision of opportunities for choice, and the valuing of active participation are essential elements for the construction of autonomy. It is concluded that early childhood education plays a fundamental role in the formation of autonomous, critical, and participatory individuals, provided that it promotes intentional, affective educational practices that are coherent with the needs and potential of children.
KEY-WORDS: Child autonomy; Early childhood education; Moral development; Social interactions; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A autonomia infantil constitui um dos eixos centrais do trabalho pedagógico na educação infantil, estando diretamente relacionada ao desenvolvimento integral da criança e à sua formação como sujeito ativo, crítico e participativo. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram capacidade de agir sobre o ambiente, expressar desejos, fazer escolhas e assumir pequenas responsabilidades, evidenciando que a autonomia não surge de forma espontânea, mas é construída gradativamente nas relações sociais e nas experiências cotidianas.
No contexto da educação infantil, a autonomia deve ser compreendida como um processo educativo que envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e morais. Trata-se de um percurso que se desenvolve a partir das interações estabelecidas entre crianças, adultos e o ambiente educativo, mediado por práticas pedagógicas intencionais e por relações afetivas significativas. Dessa forma, promover a autonomia não significa incentivar a independência precoce, mas criar condições para que a criança participe ativamente de seu processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos, limites e potencialidades.
A escola, enquanto espaço de socialização e formação, assume papel fundamental nesse processo, uma vez que organiza tempos, espaços, materiais e interações que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento da autonomia

infantil. As práticas educativas devem possibilitar experiências que estimulem a iniciativa, a tomada de decisões, o diálogo e a cooperação, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas ações. Nesse sentido, a afetividade e o respeito às singularidades tornam-se elementos indispensáveis para a construção de relações educativas que promovam segurança emocional e confiança.

Diante disso, torna-se relevante refletir sobre como a autonomia infantil se constrói no contexto da educação infantil e quais fatores contribuem para esse desenvolvimento. Assim, este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da autonomia da criança na educação infantil, considerando o papel das relações sociais, da afetividade e das práticas pedagógicas no processo educativo, à luz de estudos teóricos e documentos que orientam a educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O presente artigo desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise teórica de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à educação infantil. A opção por esse tipo de abordagem justifica-se pela necessidade de compreender a autonomia infantil como um fenômeno social e educativo, construído nas relações e nas práticas pedagógicas, e não como um dado mensurável ou exclusivamente individual.

O percurso metodológico consistiu na leitura e análise interpretativa de obras clássicas e contemporâneas que discutem a autonomia, o desenvolvimento moral, a afetividade e as interações sociais na infância. Foram considerados artigos científicos, livros e produções acadêmicas que abordam a temática sob diferentes perspectivas teóricas, permitindo uma visão ampliada e crítica sobre o desenvolvimento da autonomia no contexto educativo.

Além da literatura especializada, foram utilizados documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, com o objetivo de estabelecer relações entre os pressupostos teóricos e as diretrizes educacionais vigentes. A análise do material não seguiu um modelo fechado de categorização, mas buscou identificar ideias centrais, convergências teóricas e contribuições relevantes para a compreensão do papel da escola, do educador e das relações sociais na construção da autonomia infantil.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou refletir sobre a autonomia como um processo gradual, mediado pelas interações sociais, pela afetividade e pela organização do ambiente educativo, contribuindo para a compreensão de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo da criança na educação infantil.

AUTONOMIA INFANTIL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A autonomia infantil é um conceito central no campo da educação infantil e está diretamente relacionada ao desenvolvimento moral, social e cognitivo da criança. De modo geral, a autonomia pode ser compreendida como a capacidade de agir de forma consciente, realizar escolhas, assumir responsabilidades e posicionar-se diante das situações vivenciadas, considerando tanto os desejos individuais quanto as normas coletivas.

No contexto educativo, o desenvolvimento da autonomia não ocorre de maneira espontânea, mas é construído gradativamente por meio das experiências sociais e das mediações realizadas pelos adultos.

Autores que discutem o desenvolvimento infantil destacam que a autonomia se constrói nas relações e nas interações sociais, sendo resultado de um processo educativo intencional. Pereira (2006) aponta que o termo autonomia é amplamente utilizado por pais e educadores preocupados com o desenvolvimento infantil e, à luz das contribuições de Jean Piaget, compreende-se que a autonomia moral constitui um dos principais objetivos da educação. Para Piaget, a criança passa de uma moral heterônoma, baseada na obediência às regras impostas pelos adultos, para uma moral autônoma, fundamentada na cooperação, no respeito mútuo e na compreensão das regras como construções coletivas.

Nesse sentido, desenvolver a autonomia infantil implica possibilitar à criança participar ativamente de seu processo de aprendizagem, exercendo escolhas, expressando opiniões e refletindo sobre suas ações. A autonomia não deve ser

confundida com independência absoluta, mas entendida como um processo gradual, no qual a criança aprende a agir com responsabilidade e consciência, contando com o apoio e a orientação dos adultos. Assim, a escola assume papel fundamental ao criar situações educativas que favoreçam o protagonismo infantil, respeitando os tempos e as singularidades de cada criança.

Portanto, a autonomia infantil confi-i gura-se como um processo complexo, construído nas relações sociais e nas experiências educativas, exigindo práticas pedagógicas que promovam a participação, o diálogo e a cooperação. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo e competente, a educação infantil contribui para a formação de indivíduos mais seguros, críticos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

O TEMPO DA CRIANÇA E O RESPEITO AOS RITMOS INDIVIDUAIS

O respeito ao tempo da criança constitui um princípio fundamental das práticas pedagógicas na educação infantil e está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia. Cada criança apresenta ritmos próprios de aprendizagem, desenvolvimento e amadurecimento, os quais são influenciados por fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais. Reconhecer essas diferenças é essencial para a construção de experiências educativas que promovam segurança, confiança e participação ativa.

Conforme destaca Ávila (2008, p. 23), "cada indivíduo evolui em um determinado tempo", o que evidencia que o processo de construção da autonomia ocorre de forma singular e não linear. Nesse sentido, práticas pedagógicas que desconsideram os ritmos individuais podem gerar insegurança, dependência excessiva ou frustração, dificultando o desenvolvimento da iniciativa e da autoconfiança da criança. Respeitar o tempo infantil significa compreender que aprender a decidir, a escolher e a assumir responsabilidades exige vivências graduais e acompanhadas por adultos sensíveis às necessidades das crianças.

O papel do educador, portanto, não consiste em apressar o desenvolvimento infantil ou antecipar comportamentos considerados autônomos, mas em criar situações pedagógicas que estimulem a experimentação, a tomada de decisões e a resolução de pequenos desafios cotidianos. A organização do tempo, dos espaços e das rotinas escolares deve favorecer oportunidades para que a criança exerça sua autonomia de maneira progressiva, como escolher materiais, participar da organização do ambiente e

construção de acordos e o exercício da escuta, promovendo situações em que a criança aprende a tomar decisões considerando o grupo. Ao mesmo tempo, a mediação do adulto é essencial para orientar essas interações, criando um ambiente seguro e acolhedor que favoreça o diálogo e a reflexão.
Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam o trabalho coletivo, as brincadeiras compartilhadas e a resolução de conflitos por meio do diálogo contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao vivenciar relações baseadas na cooperação e no respeito, a criança constrói gradativamente sua capacidade de agir de forma responsável e consciente, fortalecendo sua participação ativa no contexto educativo e social.

AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

A afetividade desempenha papel central no desenvolvimento da autonomia infantil, uma vez que está diretamente relacionada à segurança emocional, à confiança e à disposição da criança para explorar o ambiente e participar das experiências propostas. Ambientes educativos marcados por relações afetivas positivas favorecem a expressão de sentimentos, o estabelecimento de vínculos e o desenvolvimento da autoconfiança, elementos essenciais para a construção da autonomia.
Faria e Sales (2007) destacam que a presença da afetividade nas relações estabelecidas no contexto educativo amplia as possibilidades de participação da criança, fortalecendo sua iniciativa e sua capacidade de agir de forma independente. Quando a criança se sente acolhida, respeitada e valorizada, torna-se mais segura para fazer escolhas, assumir responsabilidades e enfrentar desafios cotidianos. Assim, a afetividade não se configura como um aspecto secundário do processo educativo, mas como um elemento estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil.
As práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia devem oferecer oportunidades concretas para que as crianças participem ativamente do cotidiano escolar. Conforme apontam Araújo e Leite (2015), permitir que as crianças façam escolhas, opinem sobre atividades, organizem materiais e participem da resolução de situações do dia a dia contribui para o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança. Essas práticas, quando mediadas por educadores sensíveis e atentos às necessidades infantis, promovem um equilíbrio entre cuidado e autonomia.
Além disso, a organização do ambiente educativo, dos tempos e das rotinas escolares exerce influência direta no desenvolvimento da autonomia. Espaços acessíveis, materiais disponíveis ao alcance das crianças e rotinas flexíveis favorecem a iniciativa e a participação ativa. Dessa forma, a afetividade, aliada a práticas pedagógicas intencionais e coerentes, cria condições para que a criança desenvolva sua autonomia de maneira gradual, segura e significativa, consolidando-se como sujeito ativo no processo educativo.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

O brincar ocupa lugar central na educação infantil e configura-se como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento da autonomia infantil. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, faz escolhas, negocia regras, experimenta papéis sociais e toma decisões, elementos fundamentais para a construção de atitudes autônomas. Dessa forma, o brincar possibilita vivências que articulam liberdade, responsabilidade e convivência coletiva.
Nas brincadeiras livres e orientadas, a criança tem a oportunidade de exercer sua iniciativa, organizar ações e lidar com desafios, fortalecendo a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas. Além disso, o brincar favorece a construção de normas compartilhadas, pois as crianças aprendem a respeitar regras, esperar sua vez e considerar o outro, aspectos diretamente relacionados ao desenvolvimento da autonomia moral.
No contexto da educação infantil, cabe ao educador planejar e organizar situações lúdicas que ampliem as possibilidades de escolha e participação das crianças, garantindo tempos, espaços e materiais adequados. Assim, o brincar não deve ser compreendido como um momento desvinculado do processo educativo, mas como uma prática pedagó-

gica intencional que contribui de forma significativa para a formação de sujeitos autônomos, criativos e participativos.

A AUTONOMIA INFANTIL NAS DIRETRIZES CURRICULARES E DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, especialmente no que se refere à promoção da autonomia infantil. Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil reconhecem a criança como sujeito de direitos, destacando a importância de práticas educativas que promovam a participação ativa, o protagonismo e o desenvolvimento integral.

A BNCC enfatiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — os quais estão diretamente relacionados à construção da autonomia. Esses direitos orientam a organização do trabalho pedagógico, reforçando a necessidade de práticas que respeitem os tempos, os interesses e as singularidades das crianças, ao mesmo tempo em que promovem a convivência e o respeito às diferenças.

Nesse sentido, os documentos oficiais reforçam que a autonomia deve ser compreendida como um eixo transversal da educação infantil, permeando as experiências educativas e as interações cotidianas. Ao alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes legais, a escola contribui para a formação de crianças mais seguras, participativas e conscientes de seus direitos e responsabilidades, fortalecendo o papel da educação infantil na construção da cidadania desde a primeira infância.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO COMO FATOR DE PROMOÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL

A organização do ambiente educativo na Educação Infantil exerce influência direta no desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que os espaços, materiais, tempos e rotinas escolares podem favorecer ou limitar sua participação ativa. Um ambiente pedagogicamente planejado deve possibilitar que a criança explore, escolha, experimente e interaja com segurança, reconhecendo-se como sujeito capaz de agir sobre o meio. Dessa forma, a estrutura física e organizacional da escola não se configura apenas como cenário, mas como elemento constitutivo do processo educativo.

Espaços acessíveis, materiais ao alcance das crianças e rotinas flexíveis favorecem o exercício da autonomia ao permitir que elas façam escolhas, organizem ações e assumam pequenas responsabilidades no cotidiano escolar. Quando a criança pode selecionar brinquedos, cuidar de seus pertences, participar da organização da sala ou decidir entre possibilidades propostas, desenvolve competências relacionadas à autoconfiança, à iniciativa e à responsabilidade. Essas experiências fortalecem sua capacidade de agir de forma cada vez mais consciente e independente.

Segundo Faria e Sales (2007), o ambiente educativo deve ser concebido como espaço de formação integral, no qual a autonomia se constrói por meio das relações estabelecidas entre sujeito, espaço e práticas pedagógicas. Assim, cabe ao educador organizar contextos que incentivem a participação, respeitem os ritmos individuais e promovam interações significativas. A disposição dos materiais, a previsibilidade das rotinas e a criação de espaços de convivência coletiva são aspectos fundamentais para que a criança compreenda regras, desenvolva segurança emocional e participe ativamente de sua aprendizagem.

Portanto, a organização intencional do ambiente educativo constitui uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao estruturar espaços que promovam liberdade com responsabilidade, a educação infantil contribui para a formação de crianças mais confiantes, participativas e protagonistas de suas experiências. Dessa maneira, o ambiente escolar torna-se um importante mediador na construção da autonomia, consolidando-se como espaço de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autonomia infantil configura-se como um processo gradual, contínuo e profundamente relacionado às experiências sociais, afetivas e pe-

dagógicas vivenciadas pela criança na educação infantil. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a autonomia não se constrói de forma isolada ou espontânea, mas emerge das interações estabelecidas entre crianças, adultos e o ambiente educativo, mediadas por práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às necessidades infantis.

As relações sociais, o respeito aos ritmos individuais e a afetividade mostraram-se elementos essenciais para a promoção da autonomia. A convivência com os pares, o diálogo, a cooperação e a participação ativa no cotidiano escolar favorecem a construção de atitudes responsáveis, críticas e solidárias. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental, pois cabe a ele criar situações educativas que estimulem a iniciativa, a tomada de decisões e a reflexão sobre as próprias ações, respeitando as singularidades de cada criança.

Evidencia-se, portanto, que a educação infantil desempenha papel decisivo na formação de sujeitos autônomos, desde que compreenda a autonomia como um eixo estruturante do trabalho pedagógico e não apenas como uma habilidade individual. Ambientes educativos acolhedores, organizados e afetivos contribuem para o fortalecimento da autoestima, da confiança e do protagonismo infantil, elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral.

Conclui-se que promover a autonomia na educação infantil implica investir em práticas pedagógicas coerentes, fundamentadas no respeito à criança como sujeito de direitos e na valorização de sua participação ativa. Dessa forma, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento infantil, mas também para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de atuar de maneira responsável na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Patrícia; LEITE, Maria Elizabete. Desenvolvimento da Autonomia Infantil em uma Creche Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. Revista Acadêmica Científica Scire, v. 8, n. 2, 2015.

AVILA, Myriam Sela Jayme. A Identidade e Autonomia em Construção na Educação Infantil. São Paulo, 2008.

DIAS, Adelaide Alves. Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: o que Pensam os Professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, p. 370-380, 2005.

FARIA, Sílvia B.; SALES, Fátima R. T. Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Regiane Larréa. O Papel da Educação Infantil na Construção da Auto-

BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INTENCIONAL E SIGNIFICATIVA

CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA

RESUMO
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um marco normativo importante para a organização do trabalho pedagógico na Educação Básica brasileira, especialmente na Educação Infantil, etapa que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Ao propor princípios, direitos de aprendizagem e campos de experiência, o documento orienta práticas pedagógicas que valorizam a interação, o brincar, a escuta sensível e a intencionalidade educativa como elementos estruturantes do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos da BNCC torna-se essencial para que educadores organizem ambientes educativos capazes de favorecer experiências significativas de aprendizagem. O presente artigo discute os caminhos para a construção de uma prática pedagógica intencional na Educação Infantil a partir das orientações da BNCC, analisando seus princípios estruturantes, os direitos de aprendizagem, a organização curricular por campos de experiência, o papel do professor como mediador do conhecimento e a importância do planejamento pedagógico como instrumento de reflexão e ação educativa. A análise fundamenta-se em autores da área da educação infantil e em documentos oficiais que discutem o currículo, o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas voltadas à infância. Conclui-se que a efetivação da BNCC depende da construção de práticas educativas reflexivas, sensíveis às especificidades das crianças e comprometidas com experiências que ampliem suas possibilidades de participação, expressão e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Intencionalidade Educativa; Campos de Experiência.

ABSTRACT: The Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) constitutes an important normative framework for the organization of pedagogical work in Brazilian Basic Education, especially in Early Childhood Education, a stage that recognizes the child as a historical, social, and rights-bearing subject. By proposing principles, learning rights, and fields of experience, the document guides pedagogical practices that value interaction, play, sensitive listening, and educational intentionality as structuring elements of child development. In this context, understanding the theoretical and pedagogical foundations of the BNCC becomes essential for educators to organize educational environments capable of fostering meaningful learning experiences. This article discusses the paths to building an intentional pedagogical practice in Early Childhood Education based on the BNCC guidelines, analyzing its structuring principles, learning rights, curricular organization by fields of experience, the teacher's role as a mediator of knowledge, and the importance of pedagogical planning as an instrument for reflection and educational action. The analysis is based on authors in the field of early childhood education and on official documents that discuss the curriculum, child development, and pedagogical practices aimed at children. It concludes that the effective implementation of the BNCC (National Common Core Curriculum) depends on the construction of reflective educational practices, sensitive to the specific needs of children and committed to experiences that broaden their possibilities for participation, expression, and learning.

KEY-WORDS: National Common Curricular Base; Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Educational Intentionality; Fields of Experience.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar estruturante no percurso formativo das crianças, por constituir a etapa inicial da Educação Básica e por se configurar como um espaço educativo orientado ao desenvolvimento integral em suas dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e física. Nesse contexto, torna-

-se imprescindível reconhecer a criança como sujeito ativo, que constrói conhecimentos, produz significados e interpreta o mundo a partir das experiências que vivencia, das interações que estabelece e das múltiplas formas pelas quais se expressa. Assim, as práticas pedagógicas devem valorizar as especificidades da infância, compreendendo o brincar, a curiosidade, a investigação e a interação como elementos constitutivos do processo de aprendizagem, e não como aspectos secundários. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, apresenta diretrizes que orientam a organização curricular da Educação Infantil, destacando os direitos de aprendizagem e os campos de experiência como fundamentos estruturantes de um trabalho pedagógico intencional, sensível às experiências infantis e comprometido com a formação integral das crianças.

A proposta pedagógica da BNCC dialoga com concepções teóricas que compreendem o desenvolvimento humano como resultado de processos sociais e interativos. Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como um fenômeno que se constrói nas relações estabelecidas entre as crianças, os adultos e o contexto cultural em que estão inseridas, sendo mediada por diferentes linguagens, práticas sociais e experiências compartilhadas. Assim, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas por meio das interações que possibilitam a ampliação das formas de pensar, agir e compreender o mundo. Diante disso, a Educação Infantil deve organizar ambientes e situações educativas que favoreçam a interação, a investigação e a construção coletiva de conhecimentos, valorizando o papel ativo das crianças em seu processo de aprendizagem.

Nesse cenário, a implementação da BNCC implica a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, superando abordagens tradicionais e assumindo uma perspectiva mais reflexiva e intencional. Mais do que atender a prescrições curriculares, o desafio consiste em construir um trabalho educativo que articule de forma coerente o planejamento, a observação e a reflexão sobre as experiências das crianças no cotidiano escolar. Essa compreensão exige que professores e equipes pedagógicas entendam o currículo como um processo dinâmico, em constante construção, que se materializa nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas vivências das crianças. Nesse contexto, o educador assume um papel essencial como mediador das aprendizagens, sendo responsável por organizar ambientes, tempos e propostas que ampliem as possibilidades de exploração, descoberta e construção de conhecimentos de maneira significativa.

Diante dessas considerações, torna-se pertinente refletir sobre os caminhos para a construção de práticas pedagógicas intencionais e significativas na Educação Infantil, tomando como referência os princípios orientadores da BNCC. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos do documento e discutir suas implicações para a organização de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, a investigação, o brincar e a construção de aprendizagens significativas. Ao abordar essas dimensões, busca-se contribuir para a compreensão de como as orientações curriculares podem ser traduzidas em experiências educativas que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

FUNDAMENTOS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida-se como um referencial normativo fundamental para a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil, ao estabelecer princípios que orientam a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. No contexto da Educação Infantil, esse documento propõe uma concepção de currículo que reconhece a criança como sujeito ativo, inserido em um contexto social e cultural, capaz de participar da construção de conhecimentos a partir das experiências que vivencia. Tal perspectiva rompe com visões tradicionais que reduziam a infância a uma etapa preparatória para a escolarização, passando a compreendê-la como um período com valor próprio, caracterizado por intensos processos de interação, exploração e produção de sentidos sobre o mundo.

Ao assumir essa perspectiva, a BNCC

reafirma princípios já consolidados em documentos orientadores anteriores, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses documentos enfatizam que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica, pois é por meio delas que as crianças exploram o ambiente, experimentam diferentes papéis sociais, elaboram hipóteses e constroem significados acerca da realidade que as cerca. Assim, o brincar deixa de ser compreendido apenas como atividade recreativa e passa a ser reconhecido como dimensão essencial do processo educativo, articulando desenvolvimento, aprendizagem e expressão infantil (BRASIL, 2010, p. 25).

A proposta pedagógica presente na BNCC também dialoga com fundamentos teóricos provenientes da psicologia histórico-cultural e das abordagens socioconstrutivistas do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo social que ocorre por meio das interações estabelecidas entre indivíduos e contextos culturais.

Estudos inspirados nas contribuições de Lev Vygotsky apontam que o desenvolvimento infantil se dá na relação com o outro, mediado por instrumentos culturais, linguagens e práticas sociais que ampliam as possibilidades de pensamento e ação das crianças. Dessa forma, a Educação Infantil deve organizar contextos educativos que favoreçam a interação, a investigação e a construção compartilhada de conhecimentos (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Outro aspecto fundamental presente nos fundamentos da BNCC diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira e que se manifesta de forma significativa no cotidiano das instituições de Educação Infantil. As crianças chegam ao ambiente escolar trazendo consigo um conjunto de saberes, valores, linguagens e experiências construídas em seus contextos familiares, sociais e comunitários, os quais devem ser acolhidos, respeitados e incorporados ao planejamento pedagógico. Nessa perspectiva, o currículo precisa ser organizado de modo a valorizar as diferentes identidades, promovendo práticas educativas sensíveis às múltiplas realidades sociais, culturais e regionais, de forma a assegurar que todas as crianças se reconheçam no espaço educativo e tenham suas singularidades legitimadas no processo de aprendizagem.

Além disso, a BNCC destaca a importância da intencionalidade pedagógica na organização das práticas educativas. A atuação do professor na Educação Infantil não se restringe à oferta espontânea de atividades, mas envolve a construção consciente de propostas que ampliem as possibilidades de aprendizagem das crianças. A intencionalidade pedagógica manifesta-se na organização dos espaços, na seleção de materiais, na observação atenta das interações infantis e na criação de situações que estimulem a curiosidade, a investigação e a expressão. Assim, o planejamento torna-se instrumento fundamental para que as experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar sejam significativas e educativas (KISHIMOTO, 2010, p. 31).

Dessa forma, compreender os fundamentos da BNCC para a Educação Infantil implica reconhecer que o currículo dessa etapa não se estrutura a partir de conteúdos fragmentados ou disciplinas escolares, mas por meio de experiências que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, a instituição educativa assume o compromisso de organizar ambientes pedagógicos ricos em possibilidades de interação, exploração e expressão, capazes de favorecer a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das formas de participação das crianças na vida social e cultural.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos fundamentos centrais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil está na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, compreendidos como diretrizes que orientam aquilo que deve ser garantido a todas ao longo dessa etapa educativa. Esses direitos indicam a necessidade de assegurar experiências pedagógicas que promovam o desen-

volvimento integral em suas dimensões cognitiva, social, afetiva, cultural e corporal, reconhecendo a Educação Infantil como um espaço de formação humana que amplia as possibilidades de participação das crianças na vida social. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desloca-se de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos para a valorização de experiências significativas, que favoreçam a interação, a exploração e a construção de sentidos, contribuindo para que as crianças se desenvolvam de forma ativa e integrada em seu processo de aprendizagem.

Entre os direitos de aprendizagem defini-

a construção de conhecimentos por meio das interações com pessoas, objetos, linguagens e diferentes contextos culturais. Essa perspectiva contribui para a superação de modelos tradicionais baseados na fragmentação do saber, promovendo práticas pedagógicas mais integradas, contextualizadas e alinhadas às especifi-i cidades da infância.

Os cinco campos de experiência definidos pela BNCC são: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Cada um desses campos reúne experiências que possibilitam às crianças explorar diferentes dimensões do desenvolvimento humano, articulando aspectos cognitivos, sociais, afetivos, culturais e expressivos. Ao propor essa organização curricular, a BNCC reconhece que o processo de aprendizagem na infância ocorre de maneira integrada, na medida em que as crianças constroem conhecimentos simultaneamente por meio da linguagem, do corpo, da imaginação, da interação social e da exploração do ambiente (BRASIL, 2017, p. 40).

Essa concepção curricular parte do entendimento de que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, e não fragmentada, sendo construído por meio de experiências que articulam diferentes linguagens, saberes e formas de expressão. Ao brincar, explorar objetos, investigar o ambiente e interagir com outras crianças, elas estabelecem conexões entre distintos conhecimentos, atribuindo sentidos às suas vivências e ampliando sua compreensão sobre o mundo.
Nesse contexto, a organização curricular por campos de experiência favorece práticas pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade, a investigação e a participação ativa das crianças, contribuindo para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e para a construção de conhecimentos de forma significativa.
Outro aspecto relevante dessa proposta curricular está na valorização do contexto cultural das crianças como elemento constitutivo do processo educativo. Ao planejar experiências a partir dos campos de experiência, o educador é instigado a observar de forma atenta os interesses, as curiosidades e os questionamentos que emergem das vivências infantis, reconhecendo-os como pontos de partida para a organização das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o planejamento deixa de ser uma ação desvinculada da realidade das crianças e passa a dialogar diretamente com seus contextos sociais e culturais, possibilitando a construção de propostas mais significativas, que respeitam suas experiências e ampliam suas formas de compreender e interagir com o mundo.
Além disso, a organização curricular por campos de experiência evidencia a relevância da observação e da documentação pedagógica como instrumentos essenciais para compreender os processos de aprendizagem das crianças. Ao acompanhar atentamente as interações, registrar as produções e analisar as experiências vividas no cotidiano, o professor amplia sua compreensão sobre como as crianças pensam, exploram e constroem conhecimentos. Esses registros tornam visíveis os percursos de aprendizagem e possibilitam identificar interesses, avanços e desafios, orientando a tomada de decisões pedagógicas mais coerentes.
Nesse sentido, o planejamento assume um caráter contínuo, reflexivo e investigativo, sendo constantemente reelaborado a partir das práticas desenvolvidas e das experiências que emergem no contexto educativo.
Dessa forma, os campos de experiência configuram-se como uma proposta curricular que coloca a criança no centro do processo educativo, reconhecendo seu protagonismo na construção do conhecimento. Ao organizar o currículo a partir das experiências infantis, a BNCC contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades das crianças, favorecendo ambientes educativos participativos, investigativos e capazes de promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE

A intencionalidade pedagógica constitui um dos fundamentos que orientam a organização das práticas educativas na Educação Infantil, especialmente quando alinhada às diretrizes curriculares contemporâneas. Nessa perspectiva, o trabalho docente não se configura como

resultado de ações espontâneas ou improvisadas, mas como um processo planejado, consciente e sustentado por reflexões teóricas e práticas, que considera tanto os objetivos educacionais quanto as experiências, interesses e necessidades das crianças. Assim, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de forma intencional, garantindo que as vivências proporcionadas no cotidiano escolar estejam articuladas a propostas que promovam aprendizagens significativas, integradas e coerentes com o desenvolvimento infantil.
Nesse contexto, o professor assume um papel central como mediador das experiências educativas, sendo responsável por organizar ambientes, selecionar materiais e propor situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem das crianças. Essa mediação vai além da simples proposição de atividades, envolvendo uma observação atenta e sensível das interações, das brincadeiras e das diferentes manifestações infantis, com o objetivo de compreender como as crianças exploram o ambiente, expressam seus pensamentos e constroem signifi-i cados sobre o mundo. Tal atuação exige do educador uma postura investigativa e aberta, capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas formas pelas quais as crianças aprendem, interagem e se expressam no contexto educativo.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano." (BRASIL, p. 30, 2017).

A intencionalidade pedagógica também se manifesta na organização dos ambientes educativos, que devem ser pensados como espaços de aprendizagem capazes de estimular a curiosidade, a investigação e a criatividade infantil.

Ambientes ricos em materiais diversificados, brinquedos, livros, elementos da natureza e diferentes recursos expressivos ampliam as possibilidades de exploração das crianças, favorecendo experiências que envolvem o corpo, a imaginação, a linguagem e o pensamento. Nesse sentido, a organização dos espaços não se restringe a aspectos físicos ou estéticos, mas constitui uma dimensão pedagógica que influencia diretamente as formas de interação e de aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil (HORN, 2004, p. 25).

Outro elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas intencionais refere-se à escuta sensível das crianças. Escutar, nesse contexto, significa reconhecer as crianças como sujeitos capazes de expressar ideias, sentimentos, hipóteses e questionamentos sobre o mundo.

Ao valorizar as falas, os gestos, as produções e as manifestações infantis, o professor amplia sua compreensão sobre os interesses e os processos de aprendizagem das crianças, possibilitando a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com suas experiências e conhecimentos prévios. Essa postura pedagógica contribui para a construção de um ambiente educativo participativo, no qual as crianças se percebem como protagonistas do processo de aprendizagem (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

Dessa maneira, a intencionalidade pedagógica se concretiza na capacidade do educador de articular planejamento, observação, registro e reflexão sobre as experiências vividas no cotidiano escolar. Ao analisar as interações e os processos de aprendizagem das crianças, o professor pode reorganizar suas práticas e propor novas experiências que ampliem as possibilidades educativas. Esse movimento contínuo de reflexão e ação fortalece a construção de práticas pedagógicas que respeitam as especifi-i cidades da infância e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

O planejamento pedagógico constitui um elemento estruturante para a organização das práticas educativas na Educação Infantil, especialmente quando orientado pelos princípios estabelecidos pela Base

Nacional Comum Curricular. Diferentemente de uma perspectiva meramente administrativa ou burocrática, o planejamento deve ser compreendido como um instrumento de reflexão pedagógica que orienta a ação docente e contribui para a construção de experiências educativas coerentes com os direitos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, planejar implica analisar o contexto educativo, considerar as características do grupo de crianças e organizar propostas que favoreçam o desenvolvimento integral, respeitando os ritmos, interesses e necessidades presentes no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

No processo de planejamento, o professor precisa articular os direitos de aprendizagem e os campos de experiência com as vivências concretas das crianças, de modo que as propostas pedagógicas se constituam a partir da realidade do grupo e não de forma abstrata ou descontextualizada. Essa articulação permite que o planejamento se conecte diretamente aos interesses, curiosidades e questionamentos que emergem no cotidiano, transformando tais elementos em oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento assume um caráter dinâmico e flexível, orientado pela escuta e pela observação, promovendo a participação ativa das crianças e favorecendo processos de investigação, exploração do ambiente e construção coletiva do conhecimento.
Outro aspecto relevante do planejamento pedagógico está em sua articulação com a documentação das experiências vividas pelas crianças. O registro por meio de fotografias, relatos escritos, desenhos, produções e outras formas de expressão permite acompanhar de maneira mais consistente os processos de aprendizagem, tornando visíveis as formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos ao longo das interações e das atividades cotidianas. Esses registros possibilitam ao educador analisar o percurso de cada criança e do grupo, identificando avanços, desafios e interesses que emergem no contexto educativo. Assim, a documentação torna-se um instrumento formativo que subsidia a reflexão sobre a prática e contribui para o aprimoramento contínuo das propostas pedagógicas.

Além disso, o planejamento na Educação Infantil precisa ser flexível e aberto às transformações que surgem no decorrer das experiências vividas pelas crianças. Diferentemente de modelos rígidos de organização curricular, a prática pedagógica nessa etapa exige abertura para acolher as perguntas, hipóteses e curiosidades que emergem nas interações cotidianas. Muitas vezes, são justamente essas manifestações espontâneas das crianças que apontam novos caminhos investigativos, conduzindo o trabalho pedagógico para descobertas e aprendizagens que não estavam inicialmente previstas (KISHIMOTO, 2010, p. 48).

Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como um processo contínuo de observação, análise e reflexão sobre o cotidiano educativo. Ao observar atentamente as interações, as brincadeiras e as produções das crianças, o professor amplia sua compreensão acerca de seus modos de aprender e de se relacionar com o mundo. A partir dessas observações, torna-se possível reorganizar propostas pedagógicas que ampliem as experiências infantis e favoreçam o desenvolvimento de diferentes linguagens, competências e formas de expressão.
Por fim, a construção de práticas pedagógicas alinhadas às orientações da BNCC pressupõe que a instituição educativa compreenda o currículo da Educação Infantil como um processo vivo, em constante construção. Esse currículo se materializa nas interações, nas brincadeiras, nas explorações do ambiente e nas experiências compartilhadas entre crianças e adultos no cotidiano escolar. Ao organizar práticas pedagógicas sensíveis às experiências infantis e comprometidas com o desenvolvimento integral, a Educação Infantil consolida-se como um espaço de aprendizagem significativa, participação ativa e construção de sentidos sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Base Nacional Comum Curricular se configura como um importante marco orientador para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. Ao reco-

nhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, a BNCC propõe uma concepção de currículo que valoriza as experiências infantis, as interações e o brincar como dimensões estruturantes do processo educativo. Essa perspectiva contribui para a superação de modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos, orientando a construção de práticas que considerem as múltiplas formas pelas quais as crianças aprendem, exploram e interpretam o mundo que as cerca.

Nesse contexto, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência assumem papel central na organização curricular da Educação Infantil, uma vez que orientam o planejamento pedagógico e asseguram que as crianças tenham acesso a experiências diversificadas, significativas e culturalmente contextualizadas. Ao garantir tais direitos, a instituição educativa amplia as oportunidades de participação, expressão e investigação das crianças, promovendo ambientes pedagógicos que favorecem o desenvolvimento de diferentes linguagens, habilidades e formas de interação social. Dessa maneira, o currículo passa a ser compreendido como um conjunto de experiências vividas no cotidiano escolar, nas quais as crianças constroem conhecimentos de maneira ativa e participativa.

A efetivação dessa proposta curricular requer o reconhecimento do papel do professor como mediador das experiências educativas. A prática docente, nesse cenário, demanda intencionalidade pedagógica, sensibilidade para observar as manifestações infantis e capacidade de organizar ambientes que estimulem a curiosidade, a criatividade e a investigação. O planejamento pedagógico, articulado à observação e à documentação das experiências das crianças, constitui ferramenta essencial para a construção de práticas educativas coerentes com os princípios da BNCC, possibilitando que o educador acompanhe os processos de aprendizagem e reorganize suas ações de forma reflexiva e consciente.

Dessa forma, a consolidação das orientações da BNCC na Educação Infantil depende da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da infância, com a escuta das crianças e com o reconhecimento de suas singularidades. Ao promover experiências educativas que integram cuidado, educação, interação e brincadeira, a Educação Infantil fortalece-se como espaço de formação humana e de ampliação das possibilidades de participação das crianças na vida social e cultural. Nesse sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa da educação básica contribui para que as crianças explorem o mundo, construam conhecimentos e desenvolvam formas sensíveis e criativas de compreender a realidade que as cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

MÚSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA, RITMO E LINGUAGEM NA ROTINA PEDAGÓGICA

CLÁUDILENE DE JESUS SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa a presença da música na rotina da Educação Infantil como linguagem estruturante das experiências infantis e como elemento constitutivo do desenvolvimento integral das crianças. Parte-se do pressuposto de que a musicalidade não deve ocupar lugar periférico na organização do trabalho pedagógico, mas integrar, de forma intencional, os momentos de acolhida, transição, brincadeiras, projetos e interações cotidianas. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores da psicologia histórico-cultural, da pedagogia da infância e em documentos normativos nacionais, especialmente aqueles que orientam o currículo da Educação Infantil. Discute-se como a escuta, o ritmo, o movimento e a criação sonora favorecem a ampliação da linguagem oral, a coordenação motora, a expressão de emoções e o fortalecimento de vínculos sociais. Problematizam-se práticas reducionistas que limitam a música a apresentações comemorativas ou à repetição mecânica de repertórios. Defende-se o papel do professor como mediador cultural, responsável por ampliar repertórios, organizar experiências de apreciação e criação, e documentar processos de aprendizagem. Conclui-se que a inserção planejada da música qualifica o cotidiano escolar, amplia formas de participação e contribui para experiências educativas mais sensíveis, expressivas e culturalmente significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Musicalidade. Rotina pedagógica.

ABSTRACT
This article analyzes the presence of music in early childhood education routines as a structuring language of children's experiences and as a constitutive element of integral development. It assumes that musicality should not occupy a peripheral place in pedagogical organization, but rather be intentionally integrated into welcoming moments, transitions, play activities, projects, and daily interactions. The study is based on bibliographical research grounded in historical-cultural psychology, childhood pedagogy, and national curricular documents guiding early childhood education. It discusses how listening, rhythm, movement, and sound creation foster the expansion of oral language, motor coordination, emotional expression, and social bonds. It also questions reductionist practices that limit music to commemorative presentations or mechanical repetition of songs. The teacher's role as a cultural mediator is emphasized, responsible for broadening repertoires, organizing appreciation and creative experiences, and documenting learning processes. The article concludes that the planned integration of music enhances daily school life, expands participation opportunities, and contributes to more sensitive, expressive, and culturally meaningful educational experiences.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Musicality. Pedagogical routine.

INTRODUÇÃO

A música acompanha a infância desde os primeiros contatos da criança com o mundo sonoro, constituindo-se como experiência que antecede a escolarização e marca profundamente as relações afetivas. Cantigas, sons do ambiente e entonações familiares organizam percepções e emoções. Ao ingressar na Educação Infantil, a criança já traz repertórios que revelam sua inserção cultural. Reconhecer essa bagagem sonora é ponto de partida para práticas pedagógicas mais sensíveis. A escola, portanto, não introduz a música, mas amplia e qualifica vivências já existentes.

Mesmo presente no cotidiano das instituições, a música nem sempre é compreendida como linguagem estruturante. Em muitos contextos, limita-se a marcar rotinas ou a preencher intervalos entre atividades consideradas centrais. Tal compreensão reduz seu potencial formativo e desconsidera sua dimensão expressiva e cultural. É necessário superar essa visão utilitária para integrá-la ao planejamento pedagógico. Quando pensada com intencionalidade, a musicalidade

atravessa experiências e fortalece aprendizagens.
A organização curricular da Educação Infantil reconhece a importância das linguagens artísticas na formação das crianças. Nesse cenário, a música dialoga com o brincar, com a oralidade e com o movimento corporal. Ela se articula aos campos de experiências, contribuindo para que a criança explore sons, ritmos e silêncios. Essa articulação amplia a participação ativa e favorece a construção de sentidos. Assim, a música deixa de ser atividade isolada e passa a compor o tecido da rotina.
O trabalho com escuta sensível é elemento central nesse processo. Ouvir atentamente diferentes sons, perceber variações de intensidade e identificar timbres amplia a percepção auditiva e estimula a concentração. A criança aprende a distinguir sons do ambiente, do corpo e de instrumentos simples. Esse exercício favorece a curiosidade investigativa e a ampliação do repertório cultural. A escuta, portanto, constitui prática formativa que exige mediação docente qualificada.
Além da escuta, o movimento integra a experiência musical. Ao dançar, bater palmas ou marcar o ritmo com o corpo, a criança desenvolve coordenação motora e consciência corporal. O gesto acompanha o som e amplia possibilidades expressivas. A música mobiliza emoções e favorece a exteriorização de sentimentos. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, afetivas e corporais.
Outro aspecto relevante refere-se à linguagem oral. Cantigas e parlendas exploram rimas, repetições e variações sonoras que fortalecem a ampliação vocabular. O ritmo organiza a fala e contribui para a percepção de estruturas linguísticas. Essas experiências favorecem a comunicação e ampliam a participação nas interações coletivas. A musicalidade, nesse sentido, dialoga diretamente com processos de construção da linguagem.
A dimensão social da música também merece destaque. Cantar em grupo implica ouvir o outro, respeitar turnos e compartilhar experiências. Essas vivências constroem sentimentos de pertencimento e fortalecem vínculos entre crianças e adultos. A participação coletiva promove cooperação e respeito às diferenças. Assim, a música contribui para a formação de atitudes solidárias e colaborativas.
Para que tais experiências se consolidem, o planejamento docente é indispensável. Selecionar repertórios diversos, propor situações de criação e organizar registros requer intencionalidade. Não se trata de repetir músicas conhecidas de forma automática, mas de ampliar horizontes culturais. A diversidade de gêneros e manifestações enriquece o cotidiano escolar. O professor assume papel ativo na mediação dessas experiências.
A documentação pedagógica constitui instrumento importante nesse percurso. Registrar falas, produções e reações das crianças permite acompanhar processos de aprendizagem. Esses registros favorecem reflexões sobre a prática e fortalecem o diálogo com as famílias. A música, quando documentada, revela avanços que nem sempre são visíveis em avaliações tradicionais. Assim, a observação sistemática torna-se aliada do trabalho pedagógico.
Diante desse contexto, discutir a música no cotidiano da Educação Infantil significa reconhecer sua potência educativa. Sua inserção planejada qualifica experiências, amplia formas de expressão e fortalece interações. A musicalidade integra cultura, sensibilidade e aprendizagem em um mesmo movimento. Compreendê-la como linguagem é passo essencial para práticas mais consistentes. É nesse horizonte que o presente estudo se desenvolve.

MÚSICA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA, RITMO E LINGUAGEM

A música, quando inserida de forma intencional no cotidiano da Educação Infantil, assume papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Longe de ocupar um espaço secundário, ela se configura como uma linguagem potente, capaz de articular aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Nesse sentido, sua presença na rotina pedagógica precisa ser planejada, considerando as especificidades da infância e as possibilidades expressivas que emergem das experiências musicais.
No contexto da Educação Infantil, a escuta constitui um elemento central nas práticas musicais. Escutar envolve atenção, sensibilidade e abertura para dife-

rentes sons, ritmos e silêncios. Ao vivenciar experiências de escuta, as crianças ampliam sua percepção auditiva e desenvolvem habilidades importantes para a construção da linguagem oral. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais atentos e participativos nas interações cotidianas.
Além disso, o ritmo se apresenta como um organizador das ações e das experiências infantis. Por meio de batidas, palmas, movimentos corporais e brincadeiras rítmicas, as crianças experimentam noções de tempo, sequência e coordenação. Essas vivências favorecem o desenvolvimento motor e contribuem para a internalização de estruturas importantes para outras aprendizagens.
A linguagem musical também se articula diretamente com a expressão corporal e emocional. Ao cantar, dançar e produzir sons, as crianças manifestam sentimentos, exploram possibilidades criativas e constroem formas próprias de comunicação. A música, nesse sentido, amplia as possibilidades expressivas e fortalece a autonomia infantil.
Segundo Lev Vygotsky, "a aprendizagem acontece por meio das interações sociais e da mediação cultural" (Vygotsky, 1991, p. 65). A música, enquanto linguagem cultural, possibilita múltiplas interações, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
No cotidiano pedagógico, a música pode estar presente em diferentes momentos da rotina, como na acolhida, nas transições entre atividades e nas propostas de brincadeiras. Esses momentos, quando organizados de forma intencional, contribuem para criar um ambiente mais acolhedor e estruturado para as crianças. A repetição de determinadas canções, por exemplo, pode auxiliar na organização do tempo e na compreensão das sequências do dia.
Entretanto, é necessário problematizar práticas que reduzem a música a momentos pontuais ou a apresentações comemorativas. Quando utilizada apenas como recurso decorativo, a música perde seu potencial pedagógico e formativo. É fundamental que ela seja compreendida como linguagem e não apenas como entretenimento.

"A música na Educação Infantil deve ser entendida como linguagem expressiva e forma de conhecimento, possibilitando à criança experimentar, criar e se comunicar por meio dos sons" (Brasil, 2018, p. 42).

A atuação do professor como mediador cultural é essencial para qualificar as experiências musicais. Cabe a ele ampliar o repertório das crianças, apresentar diferentes gêneros musicais e propor situações de apreciação e criação sonora. Essa mediação contribui para enriquecer o universo cultural infantil e estimular a curiosidade.
Outro aspecto relevante refere-se à valorização da cultura infantil e das experiências trazidas pelas próprias crianças. Cantigas, brincadeiras e músicas do cotidiano familiar podem ser incorporadas às práticas pedagógicas, fortalecendo a identidade e o pertencimento. Essa integração entre cultura escolar e cultura da criança torna o processo educativo mais significativo.
De acordo com Edgar Willems, "a educação musical deve partir da vivência e da sensibilidade, antes de qualquer formalização técnica" (Willems, 1970, p. 28). Essa perspectiva reforça a importância de experiências concretas e significativas no trabalho com música na infância.
As propostas de criação sonora também desempenham papel importante na rotina pedagógica. Ao explorar instrumentos, objetos e o próprio corpo como fonte sonora, as crianças experimentam diferentes possibilidades de produção musical. Essas experiências favorecem a criatividade, a imaginação e a autonomia.
Além disso, a música contribui para o fortalecimento dos vínculos sociais. Atividades coletivas, como rodas de música e brincadeiras cantadas, promovem interação, cooperação e respeito às diferenças. A convivência em grupo é enriquecida por essas experiências compartilhadas.

"A experiência musical na infância favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de expressão, sendo fundamental para a formação integral da criança" (Gainza, 1988, p. 15).

A documentação pedagógica das experiências musicais também se apresenta como prática relevante. Registrar falas,

produções e interações permite ao professor acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre sua prática. Esses registros contribuem para tornar visíveis os processos de aprendizagem. A inserção planejada da música no cotidiano da Educação Infantil qualifica o trabalho pedagógico e amplia as possibilidades de aprendizagem. Ao reconhecer a música como linguagem estruturante, a escola promove experiências mais sensíveis, expressivas e culturalmente significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

MÚSICA COMO LINGUAGEM E MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Compreender a música como linguagem implica reconhecê-la como forma de expressão que produz sentidos e organiza experiências. Na Educação Infantil, essa compreensão desloca a prática musical do campo exclusivamente recreativo para o campo formativo. A criança, ao cantar, escutar ou produzir sons, interpreta o mundo e se posiciona diante dele. A musicalidade torna-se, assim, meio de comunicação e construção de significados. Essa perspectiva amplia o papel da escola na oferta de experiências culturais diversificadas.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que as interações e a brincadeira estruturam as aprendizagens na Educação Infantil. Nesse contexto, a música integra os campos de experiências e fortalece o direito à expressão. Conforme o documento, é necessário assegurar que as crianças tenham oportunidades de

apresentação final em datas comemorativas, reduz-se sua potência educativa. É necessário valorizar o processo de criação e experimentação. Registrar percursos, observar avanços e refletir sobre intervenções fortalece a qualidade do trabalho docente. A música, integrada ao cotidiano, transforma a rotina em espaço de sensibilidade e aprendizagem.

A mediação do professor é elemento decisivo nesse contexto. Selecionar repertórios variados, propor desafios adequados à faixa etária e escutar as produções infantis exige formação contínua. O educador atua como ponte entre cultura e infância. Sua intervenção qualificada amplia possibilidades expressivas e cognitivas.

Assim, reconhecer a música como linguagem implica reorganizar práticas e atribuir-lhe centralidade no planejamento. Sua presença sistemática favorece desenvolvimento integral e fortalece experiências coletivas. A musicalidade integra escuta, corpo e emoção em um mesmo movimento formativo. Ao assumir esse compromisso, a escola amplia horizontes culturais e educativos.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E PLANEJAMENTO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da música na rotina da Educação Infantil exige planejamento que considere tempos, espaços e intencionalidades. Não se trata de organizar momentos isolados, mas de compreender que a musicalidade pode atravessar diferentes situações do cotidiano escolar. Desde a acolhida até as transições entre atividades, o som pode estruturar experiências e favorecer a organização coletiva. Quando integrada ao planejamento semanal, a música deixa de ser improviso e passa a constituir eixo articulador das vivências. Essa organização fortalece a coerência pedagógica e amplia oportunidades de aprendizagem.

O planejamento musical precisa dialogar com os campos de experiências previstos nos documentos curriculares nacionais. A proposta não é antecipar conteúdos formais, mas favorecer vivências que integrem escuta, expressão corporal e linguagem oral. A música pode compor pro-

ce das crianças, estimula-se a iniciativa e a participação. O espaço, portanto, também educa e comunica intencionalidades pedagógicas.

"A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil deve considerar as necessidades das crianças, garantindo-lhes oportunidades de experimentar, criar, explorar e expressar-se por meio de múltiplas linguagens, inclusive a musical, como forma de ampliar suas experiências culturais e sociais" (BRASIL, 2017, p. 38).

A documentação pedagógica integra o planejamento musical e fortalece a reflexão docente. Registrar falas, registrar produções sonoras e observar interações permite acompanhar processos de aprendizagem. Esses registros subsidiam replanejamentos e qualificam intervenções futuras. A música, quando documentada, revela avanços que ultrapassam resultados visíveis em apresentações. O foco desloca-se do produto para o percurso vivido pelas crianças.
A participação das famílias também pode ser incentivada por meio de projetos musicais. Convidar responsáveis a compartilhar repertórios culturais amplia a diversidade de experiências. Essa aproximação fortalece vínculos entre escola e comunidade. A criança percebe que suas referências familiares são valorizadas no ambiente escolar. Assim, constrói-se uma prática mais inclusiva e respeitosa.
Vygotsky afirma que "o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação cultural" (VYGOTSKY, 1998, p. 74). A música, enquanto expressão cultural, constitui ferramenta privilegiada nesse processo. Ao interagir com adultos e pares em atividades musicais, a criança internaliza ritmos, estruturas e significados. Essa mediação amplia capacidades cognitivas e sociais. A prática musical, portanto, ultrapassa o campo artístico e alcança dimensões formativas amplas.

"A educação infantil deve assegurar às crianças experiências que promovam a imersão em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão" (BRASIL, 2010, p. 21).

O planejamento musical também precisa considerar a diversidade presente no grupo. Crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento encontram na música múltiplas formas de participação. O som, o gesto e o silêncio oferecem possibilidades inclusivas. Ao adaptar propostas e observar necessidades específicas, o professor amplia o acesso às experiências. A música revela-se campo fértil para práticas inclusivas.
Outro cuidado necessário refere-se à escolha do repertório. Selecionar músicas variadas, que representem diferentes culturas e contextos sociais, amplia horizontes e combate estereótipos. A escola desempenha papel fundamental na democratização do acesso à produção cultural. Ao apresentar novos estilos e tradições, contribui para formação sensível e crítica. A música torna-se ponte entre infância e diversidade cultural.
Organizar a rotina com presença constante da música significa reconhecer sua relevância pedagógica. Não se trata de atividade eventual, mas de linguagem estruturante do cotidiano. Quando planejada com intencionalidade, a prática musical fortalece vínculos, amplia repertórios e qualifica experiências. A escola assume, assim, compromisso com uma educação mais sensível e culturalmente significativa.

MÚSICA, INCLUSÃO E AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A presença da música na Educação Infantil também precisa ser analisada sob a perspectiva da inclusão e da ampliação das experiências das crianças. Em contextos heterogêneos, marcados por diferentes ritmos de desenvolvimento, a musicalidade oferece múltiplas formas de participação. O som, o gesto, o olhar e o silêncio constituem possibilidades legítimas de expressão. Ao reconhecer essas diferentes linguagens, o professor amplia o acesso às vivências coletivas. A música, nesse sentido, torna-se espaço democrático de interação.
Crianças com dificuldades na comunicação oral, por exemplo, frequentemente encontram na música uma via alternativa de expressão. O ritmo organiza ações e favorece a antecipação de acontecimentos na rotina. A repetição das canções contribui para segurança emocional e previsibilidade. Essa característica é

especialmente relevante para crianças que necessitam de maior estruturação do ambiente. Assim, a musicalidade atua como mediadora da participação social.
A Política Nacional de Educação Especial orienta que a escola deve assegurar condições de acesso e permanência para todos os estudantes. Conforme o documento, "a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas" (BRASIL, 2008, p. 11). Tal diretriz reforça que a música pode constituir estratégia inclusiva quando planejada de forma intencional.
Ao organizar atividades musicais inclusivas, o professor precisa observar as singularidades do grupo. Algumas crianças podem preferir escutar antes de participar ativamente. Outras demonstram envolvimento corporal mais intenso. Respeitar essas diferenças é fundamental para que ninguém seja exposto ou constrangido. A inclusão se concretiza quando cada criança encontra lugar legítimo na experiência coletiva.
A escuta sensível do educador desempenha papel decisivo nesse processo. Segundo Mantoan, "incluir é reconhecer o direito à diferença e garantir participação" (MANTOAN, 2003, p. 28). A música favorece essa participação ao permitir diferentes formas de envolvimento. O professor, ao observar atentamente, identifica avanços sutis e valoriza conquistas individuais. Essa postura fortalece a autoestima infantil.
Além da inclusão, a música amplia experiências culturais. O contato com diferentes gêneros, ritmos e tradições musicais promove reconhecimento da diversidade social. A escola assume papel de mediadora entre culturas, apresentando manifestações que muitas vezes não fazem parte do cotidiano familiar das crianças. Essa ampliação de repertório contribui para formação sensível e respeitosa.

"A educação infantil deve organizar práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (BRASIL, 2017, p. 40).

A valorização do repertório trazido pelas crianças também é estratégia fundamental. Canções familiares, cantigas regionais e músicas presentes no cotidiano doméstico podem integrar o planejamento. Essa prática fortalece vínculos entre escola e comunidade. A criança percebe que sua cultura é reconhecida e respeitada. O ambiente escolar torna-se mais significativo e acolhedor.
A mediação docente deve evitar estereótipos ou escolhas restritas a repertórios massificados. Ampliar o acesso a produções musicais variadas contribui para formação crítica. A música não é neutra; ela carrega valores, histórias e contextos sociais. Trabalhá-la de forma reflexiva favorece compreensão mais ampla da realidade cultural. A Educação Infantil pode iniciar esse percurso formativo.

"O desenvolvimento da criança é um processo socialmente mediado, no qual as interações com adultos e pares desempenham papel fundamental na construção de funções psicológicas superiores" (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

A música também favorece a regulação emocional. Momentos de canto coletivo podem acalmar o grupo ou energizá-lo, conforme a proposta. A variação entre sons suaves e ritmos intensos contribui para reconhecimento de estados emocionais. A criança aprende a identificar e expressar sentimentos por meio da linguagem sonora. Essa aprendizagem fortalece competências socioemocionais.
Outro aspecto relevante refere-se à construção da autonomia. Ao permitir que as crianças escolham músicas ou criem sons próprios, o professor estimula protagonismo. A participação ativa fortalece a autoconfiança e o senso de pertencimento. A musicalidade deixa de ser atividade dirigida exclusivamente pelo adulto e passa a ser construída coletivamente. Essa mudança de postura qualifica a prática pedagógica.
A formação docente contínua é condição indispensável para consolidar essas propostas. Muitos professores não tiveram acesso a formação específica em música. Investir em estudos e trocas de experiências amplia repertórios e segurança pedagógica. A qualidade das intervenções depende do conhecimento construído ao longo da trajetória profissional. A formação fortalece a intencionalidade do trabalho.

"A prática pedagógica na Educação Infantil deve ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo às crianças experiências que promovam a sensibilidade, a criatividade e o respeito às diferenças" (BRASIL, 2010, p. 16).

Assim, ao articular música, inclusão e ampliação cultural, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. A musicalidade transforma o cotidiano em espaço de expressão, convivência e criação. Quando planejada com intencionalidade, fortalece vínculos e amplia horizontes. A escola assume, desse modo, papel decisivo na formação sensível e cultural das infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a música, quando integrada de forma intencional à rotina da Educação Infantil, assume papel estruturante no desenvolvimento infantil. Não se trata de atividade complementar, mas de linguagem que articula expressão, escuta, movimento e interação. Ao reconhecer sua centralidade, a escola amplia possibilidades de participação e fortalece experiências formativas desde a primeira infância. A musicalidade, portanto, revela-se componente essencial do cotidiano pedagógico.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a organização da rotina e o planejamento docente são determinantes para que a música cumpra sua função educativa. A inserção sistemática de experiências de escuta, criação e apreciação amplia repertórios culturais e favorece o desenvolvimento da linguagem oral e corporal. O professor, como mediador cultural, desempenha papel decisivo na seleção de propostas e na observação sensível dos processos vividos pelas crianças. A intencionalidade pedagógica qualifica o trabalho e evita práticas reducionistas.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão inclusiva da música. Por oferecer múltiplas formas de expressão, a linguagem musical possibilita a participação de crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento e necessidades específicas. O som, o gesto e o silêncio tornam-se caminhos legítimos de comunicação. Essa característica reforça a importância de práticas que respeitem singularidades e valorizem conquistas individuais. A música, nesse sentido, contribui para a construção de um ambiente mais democrático e acolhedor.

Destacou-se também a necessidade de ampliar repertórios culturais, garantindo às crianças contato com diferentes manifestações musicais. A escola, ao mediar esses encontros, promove acesso ao patrimônio artístico e fortalece o respeito à diversidade. Valorizar tanto as referências familiares quanto novas produções culturais contribui para formação sensível e crítica. Assim, a música cumpre função cultural que ultrapassa o entretenimento e se insere no campo da formação humana.

A documentação pedagógica mostrou-se instrumento importante para acompanhar os processos de aprendizagem relacionados à musicalidade. Registrar falas, movimentos e criações permite identificar avanços e reorganizar propostas. Esse acompanhamento desloca o foco do produto final para o percurso vivido pelas crianças. A prática reflexiva fortalece a qualidade do trabalho docente e amplia a compreensão sobre o desenvolvimento infantil.

Reafirma-se que a presença cotidiana da música na Educação Infantil exige compromisso formativo e planejamento consistente. Integrada às interações e ao brincar, a musicalidade amplia experiências, fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento integral. Reconhecer a música como linguagem é assumir postura pedagógica que valoriza cultura, sensibilidade e participação. Nesse horizonte, a Educação Infantil consolida-se como espaço de formação ampla e significativa para as infâncias.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 37mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

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

BRINCAR DE APRENDER OU APRENDER A BRINCAR? A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEODETE DA SILVA

RESUMO
O presente artigo discute a centralidade do brincar na Educação Infantil, compreendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo geral é analisar como essa perspectiva rompe com modelos de ensino tradicionais e promove uma aprendizagem significativa, na qual a criança constrói conhecimento ativamente. A fundamentação teórica ancora-se nos conceitos de aprendizagem significativa de Ausubel, na mediação social de Vygotsky, na psicomotricidade e afetividade de Wallon, na ação sobre o objeto de Piaget e na facilitação da aprendizagem de Rogers. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise da normativa nacional e de obras clássicas da psicologia do desenvolvimento. As reflexões apontam que o "brincar de aprender" exige um professor mediador capaz de organizar contextos desafiadores sem anular o protagonismo infantil. Conclui-se que a aprendizagem signifi-i cativa ocorre quando o sentido do que se aprende está ancorado na vivência, no corpo e na emoção, transformando a prática pedagógica em um espaço de descoberta e autonomia. O artigo aborda a integração entre o brincar espontâneo e a intencionalidade pedagógica, argumentando que a ludicidade é fundamental para a construção de conhecimentos na educação infantil, indo além de um simples passatempo. A obra destaca a necessidade de equilibrar interações livres com atividades guiadas, permitindo que a criança seja protagonista no processo de desenvolvimento cognitivo e social. Na educação infantil, brincar já é aprender. A maior riqueza está em proporcionar momentos onde a criança sinta que está apenas se divertindo, enquanto seu cérebro faz conexões complexas. A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida. Este artigo analisa como a intencionalidade pedagógica transforma o ato de brincar em uma ferramenta de construção de saber, fundamentada no respeito ao repertório prévio da criança e na sua autonomia."

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. BNCC. Brincar. Aprendizagem Significativa. Protagonismo Infantil.

ABSTRACT
This article discusses the centrality of play in Early Childhood Education, understood by the National Common Curricular Base (BNCC) as one of the six rights of learning and development. The general objective is to analyze how this perspective breaks with traditional teaching models and promotes meaningful learning, in which the child actively constructs knowledge. The theoretical foundation is anchored in the concepts of meaningful learning by Ausubel, social mediation by Vygotsky, psychomotricity and affectivity by Wallon, action upon the object by Piaget, and the facilitation of learning by Rogers. Methodologically, it is a qualitative bibliographic research, based on the analysis of national regulations and classic works of developmental psychology. The reflections indicate that "playing to learn" requires a mediating teacher capable of organizing challenging contexts without overriding child protagonism. It is concluded that meaningful learning occurs when the meaning of what is learned is anchored in experience, the body, and emotion, transforming pedagogical practice into a space for discovery and autonomy.

KEYWORDS: Early Childhood Education. BNCC. Play. Meaningful Learning. Child Protagonism.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Infantil foi marcada por uma visão assistencialista ou meramente preparatória para o Ensino Fundamental, na qual o apren-

dizado era visto como um processo de repetição e silenciamento. No entanto, a contemporaneidade e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxeram um novo paradigma: a compreensão de que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve por meio de interações e da brincadeira. Nesse cenário, o brincar deixa de ser um hiato no currículo para se tornar o próprio eixo estruturante da prática pedagógica. Surge, então, a necessidade de compreender que o conhecimento não é um depósito de informações feito pelo adulto, mas uma construção ativa que ganha sentido na vivência, no corpo e na emoção da criança.

Para sustentar essa transição do 'ensinar sobre' para o 'vivenciar', é fundamental recorrer aos pilares da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A ideia de uma criança que age e transforma o mundo ao seu redor encontra eco no construtivismo de Piaget, enquanto a importância das trocas sociais e da mediação pedagógica é ampliada pela perspectiva de Vygotsky. Somam-se a esse diálogo a visão de Wallon, que reintegra a afetividade e o movimento ao processo cognitivo, e as contribuições de Ausubel e Rogers, que destacam a necessidade de uma aprendizagem que faça sentido e respeite a autonomia do sujeito. Sob essa ótica interdisciplinar, o brincar revela-se como o espaço onde a estrutura cognitiva e o universo emocional se fundem, permitindo que a criança habite o mundo adulto de forma simbólica e, como aponta Zanluchi (2005), compreenda o funcionamento das coisas através da sua própria atividade lúdica.

DESENVOLVIMENTO

A brincadeira possibilita experiências de grande significado na infância, permitindo que as crianças ampliem sua inserção social e cultural e que atuem como sujeitos produtores de cultura, já que exploram, modificam, reinventam e criam. No entanto, o brincar não é inata, é um bem cultural que passa de geração em geração e, como tal, precisa ser aprendida e apropriada ao longo da infância e é ainda uma atividade de extrema importância nessa etapa do desenvolvimento.

Embora sempre presente na pauta de discussões educacionais, quando se pensa nas crianças de 0 a 5 anos, há várias formas de se compreender a brincadeira. Muitas vezes, vira sinônimo apenas de diversão e de algo a ser realizado livremente pelas crianças.

Historicamente associado ao mero entretenimento, o ato de brincar tem sido ressignificado no campo da educação como um poderoso catalisador de aprendizagem. Longe de ser uma atividade dispersiva, a brincadeira, quando estruturada com intencionalidade pelo docente, assume o papel de metodologia ativa capaz de mobilizar o interesse do estudante. Dessa forma, a ludicidade se consolida como uma ferramenta pedagógica essencial, cujo propósito é guiar o aluno na aquisição de conteúdos e habilidades específicas de maneira engajadora e contextualizada.

1. Aprender a Brincar: Aqui, o foco está na socialização e no repertório. Nem toda criança nasce sabendo como brincar de forma estruturada ou simbólica.
2. Brincar de Aprender. A brincadeira é uma ferramenta pedagógica. O objetivo é um conteúdo ou habilidade específica, mas entregue de forma lúdica e planejada.

Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que "Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas." Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações, afirma que o brincar é fundamental para a compreensão do mundo físico e social, preparando a criança para a vida adulta através de atividades lúdicas. Esse processo simbólico permite que a criança ensaie papéis sociais, domine o ambiente e gerencie emoções, o que se alinha com a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, onde ela demonstra maior maturidade e competência.

A Base Nacional Comum Curricular

significa que, ao brincar, a criança não está apenas "passando o tempo", mas sim desenvolvendo habilidades fundamentais como criatividade, imaginação e convivência. Aqui estão os pontos centrais desse direito segundo o documento os direitos formam a base para que as crianças se desenvolvam plenamente na Educação Infantil. Eles garantem que o aprendizado ocorra de forma ativa, onde a criança é o centro do processo. Para facilitar a memorização ou o planejamento pedagógico, aqui está o que cada um propõe rapidamente:
- Conviver: Interagir com outras crianças e adultos, aprendendo a respeitar diferenças e regras de convívio social. A brincadeira permite que a criança interaja com diferentes grupos e culturas, expandindo seu conhecimento de mundo.
- Brincar: Explorar o mundo e a cultura de forma lúdica, desenvolvendo imaginação e criatividade. Deve ocorrer em diferentes espaços e tempos, com variados parceiros.
- Participar: Atuar ativamente na escolha de brincadeiras, materiais e no cotidiano da escola, desenvolvendo autonomia.
- Explorar: Movimentar-se, tocar, testar e descobrir sons, formas, cores e texturas dentro e fora da sala.
- Expressar: Comunicar necessidades, emoções e descobertas através de diferentes linguagens (arte, música, fala, dança). Estimula as dimensões emocional, corporal, cognitiva e social de forma integrada.
- Conhecer-se: Construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo suas características e potencialidades. O brincar promove o contato com produções culturais, objetos, linguagens e saberes que enriquecem o repertório infantil.

Esses direitos devem estar presentes em todas as atividades planejadas dentro dos Campos de Experiência. O Brincar é o trabalho da criança: Quando ela brinca livremente, ela já está aprendendo sobre o mundo. Essa frase, inspirada no pensamento de nomes como Maria Montessori e Jean Piaget, resume a seriedade com que devemos encarar a brincadeira. Para a criança, o brincar não é um "descanso" do estudo; é o próprio estudo. por que essa metáfora do "trabalho" é tão poderosa, o trabalho exige: Esforço e Foco: Quando uma criança está montando uma torre de blocos ou decidindo quem será o herói na brincadeira, ela está em um estado de concentração profunda, resolvendo problemas complexos de equilíbrio, física e negociação social. Construção da Identidade: É através desse "trabalho" que ela descobre do que gosta, quais são seus limites e como o mundo funciona. Ela testa hipóteses o tempo todo: "O que acontece se eu misturar essas cores?" ou "Como essa pessoa se sente quando eu falo assim?" Desenvolvimento de Ferramentas: Se um adulto trabalha para produzir algo, a criança brinca para "produzir" a si mesma. Ela está desenvolvendo a coordenação motora, a linguagem, o raciocínio lógico e a resiliência emocional.
Essa afirmação possui total embasamento na neurociência cognitiva e na pedagogia moderna. O que a neurociência explica?
- Ativação da amigdala: emoções intensas sinalizam ao cérebro que o evento é importante.
- Liberação de dopamina: o prazer do jogo aumenta a atenção e a motivação.
- Plasticidade cerebral: experiências ricas criam e fortalecem novas redes neuronais.
- Hipocampo ativado: a região responsável pela memória trabalha melhor com significado.
- O Impacto no Desenvolvimento: Pensamento crítico: brincar exige tomada de decisão e resolução de problemas.
- Resiliência: jogos ensinam a lidar com frustrações e a tentar novamente.
- Socialização: atividades em grupo desenvolvem empatia e habilidades de negociação.

Brincar não é perda de tempo. É a forma mais sofisticada e eficiente que a natureza criou para o cérebro humano aprender.

O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO
Muitas vezes, a criança aprende a brincar observando o adulto. Se o professor senta no chão e entra no mundo da imaginação, ele valida aquela atividade como algo importante e mostra novos caminhos para a interação. O papel do professor é planejar um ambiente ou atividade que, enquanto a criança se diverte, ela absorve conceitos (ex: contar

pedrinhas para aprender matemática ou sentir diferentes texturas para o desenvolvimento sensorial). Se a brincadeira é o trabalho, o adulto é o facilitador. Ele ensina as "regras do jogo", como compartilhar brinquedos, esperar a vez e como usar a imaginação (ex: transformar uma caixa de papelão em um foguete). Objetivo: Desenvolver autonomia, habilidades socioemocionais e a capacidade criativa. É o aprendizado do "fazer de conta" e da interação com o outro. Garantindo o Tempo sem encher a agenda da criança com tantas tarefas que não sobre tempo para o ócio criativo. Preparando o Espaço: Oferecendo materiais que desafiem a curiosidade. Respeitar a Autonomia: Intervir o mínimo possível para não interromper o fluxo de pensamento da criança. A Intencionalidade é do adulto: O educador deve saber quando deixar a brincadeira fluir (aprender a brincar) e quando guiar essa energia para um novo conhecimento (brincar de aprender). A brincadeira pedagógica desenvolve competências essenciais para o século XXI que extrapolam o conteúdo programático. Para participar de um jogo planejado, o aluno precisa interpretar regras, negociar com os colegas, controlar a frustração diante da derrota e trabalhar em equipe. Portanto, o planejamento docente é o elemento que diferencia o simples entretenimento da verdadeira práxis educativa: cabe ao professor desenhar a atividade de modo que o desafio esteja alinhado ao nível de desenvolvimento do aluno, garantindo que o prazer do jogo caminhe lado a lado com o rigor do aprendizado. Essa é a premissa fundamental da pedagogia moderna para a primeira infância. Quando dizemos que brincar é aprender, estamos reconhecendo que o conhecimento não é algo que o adulto "deposita" na criança, mas algo que ela constrói ativamente enquanto interage com o mundo. Embora a criança aprenda brincando sozinha, o diferencial da escola é a intencionalidade pedagógica. Durante uma atividade lúdica estruturada, a curiosidade e o desafio disparam a produção de neurotransmissores como a dopamina, que ampliam o foco e consolidam as sinapses no hipocampo. Ao associar um objetivo curricular claro — como uma operação matemática ou uma regra gramatical — às regras e dinâmicas de um jogo, o cérebro deixa de gastar energia na resistência ao esforço mental e passa a focar na resolução do problema proposto. O resultado é uma retenção de longo prazo muito superior àquela obtida por métodos tradicionais de repetição. O professor não "dá aula" no sentido tradicional, mas organiza o ambiente com desafios adequados, observa as interações para entender o que a criança já sabe, faz perguntas que estimulam a curiosidade, em vez de decorar letras e números de forma mecânica, a criança na educação infantil os descobre através de jogos, músicas e exploração, tornando o aprendizado significativo e prazeroso. Uma vez compreendidos os fundamentos psicológicos do brincar, cabe analisar como a BNCC traduz esses conceitos em diretrizes normativas, transformando a teoria em direitos de aprendizagem garantidos. Para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o brincar é um dos seis direitos de aprendizagem, pois garante que a criança desenvolva: Raciocínio Lógico: Ao empilhar blocos, ela aprende sobre gravidade, equilíbrio e noções de quantidade e espaço. Linguagem: Nas brincadeiras de "faz de conta", ela amplia o vocabulário, negocia regras com os colegas e organiza o pensamento narrativo. Regulação Emo-

plexos no futuro. Em vez de apenas "ensinar" que a água molha ou que o círculo é redondo, o educador oferece o espaço para que ela descubra isso. O adulto deixa de ser o detentor do saber para se tornar o mediador dessa construção. Isso toca em um ponto fundamental: o repertório cultural. Muitas vezes acreditamos que o brincar é um instinto puramente biológico, mas ele é, em grande parte, um aprendizado cultural. Quando focamos em socialização e repertório, estamos ajudando a criança a: Aprender a Linguagem do Brincar: Algumas crianças precisam de ajuda para entender que um cabo de vassoura pode ser um cavalo. O professor entra como o "parceiro mais experiente" que apresenta essas possibilidades simbólicas. Decodificar Regras Sociais: O brincar estruturado (jogos de regras ou brincadeiras de roda) ensina o controle dos impulsos. Para brincar junto, é preciso negociar, aceitar que o outro tenha uma ideia diferente e entender que a brincadeira só continua se todos respeitarem o combinado. Expandir o Universo: Uma criança que só brinca com telas ou brinquedos prontos (que só apertam um botão) pode ter um repertório limitado. Ao oferecer elementos não estruturados (tecidos, argila, caixas), você a ensina a criar as próprias narrativas. É a troca da teoria abstrata pela experiência concreta. Quando a criança vivencia, o conhecimento deixa de ser uma informação externa e passa a fazer parte da sua compreensão de mundo. O professor atua como mediador quando propõe desafios que a criança ainda não resolveria só, mas que, com um pequeno incentivo ou dica, ela consegue superar. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico muda o foco .Em vez de apenas falar sobre a natureza, professor organiza um momento para as crianças mexerem na terra, sentirem as texturas das folhas e observarem os insetos no jardim, em vez de apenas ensinar cores no papel, propõe experiências com misturas de tintas, luzes coloridas e observação das cores nos objetos do cotidiano. Em vez de ditar regras de comportamento: Cria situações de jogos coletivos onde a necessidade de combinar regras surge da própria interação entre eles. É o que chamamos de aprendizagem significativa: o sentido do que se aprende está na vivência, no corpo e na emoção, a aprendizagem significativa se manifesta através de três pilares: A Vivência (O Contexto): A criança não aprende sobre "gravidade" por uma explicação, mas ao deixar um objeto cair e observar a trajetória. O aprendizado nasce da experiência direta com o objeto e o espaço. O Corpo (A Ação): Para os pequenos, o corpo é a principal ferramenta de pensamento. Pular, correr, equilibrar-se ou manipular massinha são atos cognitivos. Como dizia Piaget, a inteligência é, inicialmente, sensório-motora. A Emoção (O Sentido): O cérebro prioriza o que gera impacto emocional. Quando a criança brinca de "faz-de-conta", ela está processando sentimentos, medos e desejos. Esse engajamento afetivo abre as portas da memória e da atenção. Ao unir esses pontos, o conhecimento deixa de ser algo "decorado" e passa a ser algo compreendido. Como você citou Zanluchi, ao brincar ela se prepara para a vida porque está, de fato, sentindo e agindo sobre o mundo, e não apenas ouvindo falar dele. Além de David Ausubel, que foca na estrutura cognitiva e nos conhecimentos prévios, o ponto central é entender que, para ele, a aprendizagem só é significativa quando uma nova informação se conecta a um conceito que o aluno já conhece (o que ele chama de subsunçor) outros teóricos fundamentais ajudam a explicar por que a vivência e a emoção são o motor da aprendizagem na infância: "Essa unidade entre corpo e emoção converge para a necessidade de uma aprendizagem que, segundo Ausubel e Rogers, deve ser significativa e centrada na liberdade de descoberta do próprio aluno." "Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Descubra o que ele sabe e ensine-o de acordo." (AUSUBEL, 1980, p. VIII).

Vygotsky e a Mediação Social: "Contudo, a ação individual sobre o objeto não esgota o processo de aprendizagem; para Vygotsky, esse desenvolvimento é potencializado quando a brincadeira ocorre no espaço da interação social e da mediação." Para ele, a aprendizagem significativa acontece na interação. O aprendizado "puxa" o desenvolvimento, e o brincar é a atividade principal onde a criança cria

sentido para os signos e papéis da cultura. O desenvolvimento da criança não acontece de forma isolada, mas através das interações sociais e do uso de instrumentos culturais (como a linguagem). No contexto do brincar na Educação Infantil, a mediação social é o que transforma uma ação simples em um processo de aprendizado complexo. "O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. [...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além de sua idade habitual, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade." (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Henri Wallon e a Afetividade: "Se a interação social impulsiona a cognição, Henri Wallon nos lembra que esse processo é inseparável do estado emocional e da expressão corporal da criança, tornando a afetividade o combustível do brincar." É quem melhor conecta corpo e emoção. Wallon defende que a criança é uma unidade completa (cognitivo, afetivo e motor). Para ele, a emoção é o que primeiro nos liga ao mundo e precede a inteligência racional. a afetividade é o primeiro e mais importante elo entre a criança e o mundo. Ele defende que o ser humano é uma unidade completa: afetivo, cognitivo e motor. No brincar, essas três dimensões trabalham juntas o tempo todo. "A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é a energia que impulsiona o desenvolvimento cognitivo. É através das emoções que a criança estabelece seu primeiro contato com o mundo social e constrói sua inteligência." (Baseado em WALLON, 2005). "Partindo da premissa de que o conhecimento exige uma postura ativa, é imperativo analisar como Jean Piaget fundamenta a ideia de que a criança aprende ao transformar o objeto de sua brincadeira." Jean Piaget e a Ação: Foca na interação com o objeto. A aprendizagem é significativa quando a criança pode agir (física ou mentalmente) sobre o que quer conhecer, transformando seus esquemas mentais através da assimilação e acomodação. o conhecimento não é transmitido, mas construído através da ação do sujeito sobre o objeto. Para ele, "conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo". Na Educação Infantil, isso significa que a criança aprende sobre as propriedades do mundo (peso, tamanho, forma, causa e efeito) ao manipulá-lo fisicamente durante o brincar. "A inteligência é o que você usa quando não sabe o que fazer. [...] Para conhecer os objetos, o sujeito deve agir sobre eles e, consequentemente, transformá-los."(PIAGET, 1998).
Carl Rogers e a Aprendizagem Centrada no Aluno: Embora venha da psicologia humanista, ele reforça que ninguém ensina nada a ninguém; apenas facilitamos a aprendizagem. O aprendizado significativo para ele é aquele que altera a percepção de realidade da pessoa. a aprendizagem só é significativa quando envolve a pessoa como um todo — tanto o pensamento quanto os sentimentos. Ele defende que ninguém pode ensinar diretamente a outra pessoa; só podemos facilitar a sua aprendizagem. "Apenas a aprendizagem que influencia significativamente o comportamento é a aprendizagem que foi descoberta por si mesma e apropriada pela própria pessoa." (ROGERS, 1985).

A PONTE ENTRE O SABER E O SER
Quando uma criança participa de uma brincadeira planejada, ocorre uma fusão perfeita entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Essa metodologia vai além do ensino tradicional porque não enxerga o aluno apenas como um receptor de informações lógicas, mas como um ser humano completo em pleno desenvolvimento físico, emocional e social.
Dessa forma, a brincadeira planejada atua como uma ponte insubstituível. De um lado, temos o conteúdo pedagógico necessário para o avanço acadêmico; do outro, as competências socioemocionais exigidas para a vida em sociedade. O papel do educador é garantir a sustentação dessa ponte, desenhando atividades onde o conteúdo não abafe a diversão, e onde a diversão sempre carregue um propósito educativo claro. O resultado dessa prática é um indivíduo que não apenas sabe a matéria, mas sabe pensar, conviver e agir no mundo. Enquanto o ensino focado apenas na memorização treina habilidades isoladas, o lúdico intencional promove a formação integral. Em um jogo de regras criado para ensinar matemática, por exemplo, a criança não está apenas somando pontos. Ela está exercitando a paciência de esperar

sua vez, a resiliência para lidar com a derrota, a ética para seguir as normas combinadas e a capacidade de criar estratégias sob pressão. A brincadeira planejada conecta o aprendizado curricular ao desenvolvimento das competências humanas mais profundas da criança.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o brincar na Educação Infantil, longe de ser uma atividade meramente recreativa, constitui o eixo estruturante onde a aprendizagem se torna significativa. Sob a ótica de Ausubel, a brincadeira mobiliza os conhecimentos prévios da criança, servindo de âncora para novos saberes; enquanto para Vygotsky, a mediação social nesse processo impulsiona a zona de desenvolvimento proximal. Essa vivência é potencializada pela unidade entre corpo e emoção defendida por Wallon, permitindo que a criança, ao agir sobre o mundo como proposto por Piaget, construa ativamente suas estruturas cognitivas. Quando o professor assume o papel de facilitador de Rogers, respeitando o protagonismo e a liberdade do aluno, os seis direitos de aprendizagem garantidos pela BNCC deixam de ser metas burocráticas e passam a ser uma realidade viva. Assim, o 'brincar de aprender' revela-se como o caminho mais autêntico para o desenvolvimento integral, onde o sentido do conhecimento é construído na intersecção entre a experiência, o afeto e a descoberta.

A implementação dos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC exige mais do que a simples aceitação do brincar no currículo; demanda uma mudança de postura pedagógica que só é alcançada por meio da formação continuada. Para que o professor deixe de ser o centro do processo e passe a ser um mediador de experiências, ele precisa desenvolver um "olhar sensível" e uma escuta ativa.

A formação docente deve, portanto, focar no desenvolvimento de competências para:

- A Observação Investigativa: Aprender a ler as brincadeiras das crianças para identificar nelas as hipóteses que estão construindo (como sugerem Piaget e Vygotsky).
- A Documentação Pedagógica: Registrar os processos de aprendizagem para dar visibilidade ao que a criança descobre enquanto brinca, transformando o "brincar pelo brincar" em evidência de desenvolvimento.
- A Mediação Sem Interferência: Saber o momento exato de intervir para propor um novo desafio (ZDP) e o momento de recuar para garantir o protagonismo e a autonomia da criança (Rogers).

Em suma, reconhecer que o brincar é aprender exige um profissional que também se coloque em posição de aprendiz, disposto a planejar contextos em vez de apenas aulas. Somente através de uma formação que integre teoria, afeto e prática será possível garantir que a escola seja, de fato, um espaço de vivências significativas, onde a criança possa ser a protagonista da sua própria jornada de descoberta. A brincadeira planejada é uma ponte insubstituível entre o ensino técnico e a formação integral do estudante. Ao aliar o rigor curricular à leveza do lúdico, a escola cumpre sua função social de ensinar sem anular a subjetividade e a curiosidade natural do indivíduo. Investir nessa prática pedagógica exige preparo e sensibilidade do corpo docente, mas o retorno se traduz em uma educação viva, onde o conhecimento não é meramente acumulado, mas verdadeiramente vivido e compreendido.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2005.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROGERS, Carl. Liberdade de aprender em nossa década. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: mec.gov.br.

ZANLUCHI, José Luiz. O brincar na educação infantil: método ou conteúdo? Curitiba: Ibpex, 2005.

RESUMO
O objetivo deste artigo é refletir sobre a questão moral na obra O Retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde. Será abordado o fato de o livro ter sido considerado imoral pelos críticos e pela sociedade da época, evidenciando elementos da obra que podem ter contribuído para tal fato, a hipocrisia da era vitoriana e o papel do autor nesse contexto. Analisaremos o prefácio do livro, no qual o autor defende a amoralidade na obra de arte. Os argumentos de Wilde serão fundamentados em autores que consideram que uma obra de arte independe da "moral vigente", pois esta se caracteriza por estar profundamente arraigada no indivíduo social e histórico que somos.

PALAVRAS-CHAVE: autor, obra, sociedade, arte, moral.

ABSTRACT
The aim of this article is to reflect upon the moral question in Oscar Wilde's masterpiece, "The Picture of Dorian Gray". This work deals with the fact that the book was considered immoral by critics and also by the society of the period. It highlights aspects from the book that might have contributed to this fact; it shows the Victorian Age hypocrisy and also analyzes the author's role in this context. The preface will be analyzed, in which the author defends the amorality in a work of art. Wilde's arguments will be supported by authors who consider that a work of art is not dependent on the current moral, since it's characterized for being deeply related to the social and historic individual that we are.

KEY-WORDS: author, work, society, art, moral.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho terá como foco o único romance escrito por Oscar Wilde, "O Retrato de Dorian Gray", mais precisamente sobre o fato do livro ter sido considerado "imoral" pelos críticos e pela sociedade da época. A escolha do tema se deve ao interesse científico em enfatizar a "amoralidade" de uma obra de arte. O tema escolhido é relevante para os profissionais de Letras, pois refletirá a relevância da obra de Oscar Wilde na sociedade vitoriana e a influência da temática defendida pelo escritor em várias linguagens artísticas.

Nesse trabalho, o olhar se dirige mais especificamente aos trechos da obra que podem ter sido considerados "imorais" e também ao prefácio do livro "O Retrato de Dorian Gray"- no qual Wilde responde às críticas defendendo a "amoralidade" da arte. Em sua filosofia de vida, ele expõe a idéia de que o propósito da arte é não ter propósito.

O ponto a ser discutido abordará a ques-

de Darwin e Marx geraram incertezas sobre a fé e a estrutura social. A prosperidade da classe média contrastava com a miséria urbana de Londres, marcada pela exploração do trabalho infantil, criminalidade e precariedade habitacional. Esse panorama de "glamour e decadência" nutriu valores rígidos: enquanto a economia e o saber eram exaltados, a pobreza era estigmatizada como vício.
A era foi definida por uma moralidade convencional que silenciava o sexo e idealizava o ambiente doméstico. Contudo, Richard Miskolci (1996) a denomina "era da hipocrisia" devido à coexistência desses tabus com um vasto mercado erótico e a institucionalização da prostituição, vista paradoxalmente como salvaguarda

no livro foram fatores que contribuíram para inúmeras críticas na época que o acusaram de ser "imoral"
O romance foi publicado pela primeira vez no Lippincott's Monthly Magazine em Julho de 1890. Logo de início foi recebido, na maioria das vezes, com críticas de imoralidade:

"O livro não esclarece de maneira suficiente se o escritor não prefere uma trajetória de vida baseada na maldade à uma vida de pureza, saúde e sanidade" (Scots Observer, 1890)

queixou-se o Scots Observer. O jornal Daily Chronicle assumiu um tom semelhante, alegando que:

"O livro do Sr. Wilde não tem nenhum uso real, a não ser para inculcar a "moral" que, quando você sente tornar-se demasiado angelical você não pode fazer melhor do que sair correndo e fazer uma besta de si mesmo." (Daily Chronicle, 1890)

Estas alegações foram totalmente inesperadas por Wilde, que pensou que ele havia escrito um livro obsequiosamente moral. "Eu não consigo entender como eles podem tratar Dorian Gray como imoral", Wilde escreveu a Arthur Conan Doyle, em Abril de 1891: "a minha dificuldade era manter a subordinação inerente moral para o efeito artístico e dramático" (Letters 478). Wilde fez várias tentativas públicas para mostrar aos seus críticos esse ponto. Em sua defesa elaborada, ele evidencia alguns dos problemas que são confrontados pelo artista. Esses problemas estão associados ao conflito entre a liberdade pessoal exigida pelo artista e as restrições impostas pela demanda de moralidade pública.
Em uma carta ao Diário de St. James (26 de junho de 1890) ele alega ainda a auto evidência de uma moral de Dorian Gray: "eles vão achar que Dorian Gray é uma história com moral, e a moral é esta: Todos os excessos, assim como toda renúncia, traz a sua própria punição ...Sim, há uma terrível moral em Dorian Gray - a moral que o lascivo não será capaz de encontrar, mas que será revelada a todos aqueles cujas mentes são saudáveis. É este um erro artístico? Eu temo que sim!"

A questão da "moralidade" na obra de arte:

"A obra de arte pode ter um efeito moral, mas exigir uma finalidade moral do artista é fazê-lo arruinar a sua obra." - Goethe

A palavra "moral" tem sua origem no termo latino mores, cujo significado é costume. Moralis (< latin mos = grego 'costume').
A moral são as regras ou normas pelas quais se rege a conduta de um ser humano em relação com a sociedade e consigo mesmo. Portanto "moral" não acarreta em si o conceito de mau ou de bom.

"Não existem fenômenos morais, senão só uma interpretação moral dos fenômenos."- Friedrich Nietzsche

O século XIX marca a consolidação da alienação dos indivíduos com relação à existência pública. Wilde foi uma figura pública numa sociedade viciada na vida privada. As pessoas temiam revelar suas intimidades pelas aparências. Os dois fenômenos que os burgueses mais temiam revelar nas aparências eram a classe social e o sexo. Wilde recusou-se a cindir sua vida pessoal em duas como fizeram seus contemporâneos, afirmou a unidade de sua personalidade frente a uma sociedade baseada na vida dupla. Sua opção pelo humor para manifestar as agudas críticas à sociedade vitoriana é coerente com sua percepção de que a distorcida moral burguesa que queria denunciar tinha na aparência de seriedade seu alicerce. Nos sérios rostos dos burgueses descobriu uma máscara que queria retirar.
No romance "O Retrato de Dorian Gray", Oscar Wilde revela a sociedade vitoriana

e o público.
O poeta e escritor transformam tudo que passa por eles, combinando a realidade que absorvem com a própria percep-

go, você se esquece que nós estamos na terra natal dos hipócritas." (WILDE, 1993, p. 173)

No capítulo em que Dorian reflete sobre os comentários da sociedade de que ele estivesse envolvido com marginais que contrabandeavam drogas (ópio), Wilde insinua que para a burguesia o estilo de vida dos ricos é mais importante que a moral vigente:
"A grande riqueza que ele possuía era certamente um elemento de segurança. A sociedade, pelo menos a sociedade civilizada, nunca acredita muito em nada que seja em detrimento daqueles que são ambos ricos e fascinantes. Ela sente instintivamente que o estilo de vida é mais importante que a moral, e em sua opinião, a mais alta respeitabilidade tem menos valor do que a posse de um bom chefe de cozinha." (Idem, p. 164)
Sob o moralismo imposto pela aristocracia burguesa pairava a hipocrisia, pois os assuntos relacionados a tudo que era considerado "pecado" ou "imoral" (como a prostituição, o uso de drogas e assassinato) deveria ser evitado (colocado "embaixo do tapete"). A verdade é que esses fatos aconteciam no cotidiano de Londres e Wilde ousou falar sobre a fascinação e paixão pelo "pecado" e também sobre o uso de ópio de uma maneira que deve ter chocado os puritanos:

"Existem momentos, quando a paixão pelo pecado, ou por aquilo que o mundo chama de pecado, domina a natureza de uma forma, que cada fibra do corpo, assim como cada célula do cérebro parece estar com instintos impulsivos livres do medo. Homens e mulheres nesses momentos perdem a liberdade de suas vontades." (WILDE, 1993, P.218)

"Os braços e pernas torcidos, bocas escancaradas, olhos estáticos, fascinavam Dorian. Ele sabia em quais paraisos estranhos eles estavam sofrendo, e quais infernos estavam ensinando a eles o segredo de algum novo prazer. Eles estavam mais felizes que ele." (Idem, p. 216)
No capítulo em que Lord Henry conversa com Dorian sobre o fato de um seus convidados ter matado um homem de maneira acidental durante uma caçada, pode-se notar uma certa admiração ou uma curiosidade perversa por alguém realmente criminoso:
"Isso não tem nenhum valor psicológico. Agora, se o Geoffrey tivesse feito a coisa de propósito, (matado o marinheiro) como ele seria interessante. Eu deveria gostar de conhecer alguém que tenha realmente cometido um assassinato." (Idem, p. 235)
Numa sociedade moralista que considerava os atos homossexuais como crimes passíveis de prisão (como aconteceu com o próprio autor), o capítulo do livro no qual o pintor Basil declara sua paixão por Dorian deve ter causado furor:

"Eu adorava você. Eu sentia um ciúme crescente de todos com quem você falava. Eu queria ter você inteiro para mim. Eu só era feliz quando eu estava com você. Quando você estava longe de mim, você ainda estava presente na minha arte. Claro que eu nunca deixei você saber nada sobre isso." (WILDE, 1993, p. 132)

No capítulo em que Dorian estava obcecado pela ideia de que o irmão de Sibyl estaria em sua casa de campo para matá-lo, pode-se observar mais uma das críticas de Wilde sobre a sociedade vitoriana, no final das reflexões de seu personagem: "No mundo comum dos fatos, os maus não são punidos, nem os bons são recompensados. O sucesso é dado ao forte e o fracasso cai sobre o fraco." (Idem, p. 229)

Considerando o contexto social e os valores predominantes na era vitoriana em contraste com os trechos selecionados do romance, podemos refletir sobre os motivos que levaram a sociedade da época a considerar o livro como "imoral". Pois, de acordo com Antonio Candido "a sociedade traça normas por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea da nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões dos valores", aos quais estamos inseridos. "(...) mesmo quando pensamos ser nós mesmos, somos público, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem a condicionantes do momento e do meio" (CANDIDO, 2000, P. 32).

A RESPOSTA DE WILDE EM RELAÇÃO ÀS CRÍTICAS

No prefácio da primeira edição do livro em 1891, que inicialmente havia sido publicado em 1890 em capítulos na revista mensal Lippincott's, Wilde responde as críticas defendendo a "amoralidade" da Arte.
Em sua filosofia de vida, ele expõe a idéia de que o propósito da Arte é não ter propósito. Essa afirmação foi considerada uma afronta à mentalidade vitoriana, para a qual a Arte era o instrumento de educação social e de "elevação moral".
Segue o resumo da tradução do prefácio original defendendo-se das críticas:

O autor defende que a arte deve ser apreciada exclusivamente por sua estética, argumentando que não existem livros morais ou imorais, mas apenas livros bem ou mal escritos. Para ele, a obra de arte funciona como um espelho que reflete a alma do espectador e não a vida real, de modo que as críticas negativas revelam mais sobre os preconceitos do crítico do que sobre as intenções do artista. Por fim, ele sustenta que a arte não possui uma utilidade prática ou função pedagógica, encontrando sua única justificativa na própria beleza e na admiração que desperta, sendo, portanto, uma expressão puramente autossuficiente e alheia a julgamentos éticos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RECEPÇÃO DO PÚBLICO EM RELAÇÃO A UMA OBRA
Para o crítico britânico Terry Eagleton, um texto é um conjunto de indícios que convidam o leitor a dar sentido a ele, ou seja, um processo de significação que se materializa com o ato da leitura. Na leitura, somos levados a um processo – muitas vezes inconsciente – de especulação e dedução a respeito das indicações dadas pelo texto. Ao lermos, constantemente construímos suposições a respeito dos significados do texto que serão confirmadas ou refutadas à medida que continuamos a leitura. Ao leitor cabe, assim, o papel essencial de concretizar a obra literária: estabelece conexões, preenche lacunas, constrói hipóteses, confirma-as ou refuta-as – "e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular" (EAGLETON, 2003, p. 105). É devido a esse uso de conhecimentos próprios que a interpretação é sempre questionável.
Eagleton compartilha também da visão do teórico literário americano Stanley Fish, de que – no mundo da literatura, nas ciências sociais e até mesmo nas ciências exatas – não há fatos brutos, independentes da experiência e da interpretação humana. Um fato nada mais é do que uma interpretação com que todos concordam. E geralmente há mais de uma teoria para interpretar um mesmo fato.
A observação mais importante apresentada por Eagleton se refere à posição histórica do leitor. Para ele, a leitura – e, por conseguinte, a interpretação – não pode ser considerada a-historicamente. "Os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão social e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por esse fato" (EAGLETON, p. 114). O leitor não se aproxima do texto isento de experiências, pré-concepções e outros envolvimentos sociais e literários anteriores. É o repertório pessoal que ele movimenta quando do ato da leitura é determinado, ou pelo menos influenciado, por sua época e por seu lugar.
E ele vai ainda além, afirmando que, em se tratando quer de leitura, quer de interpretação, não existem reações puramente literárias. "Todas as reações, sem exclusão das reações à forma literária [...] estão profundamente arraigadas no indivíduo social e histórico que somos" (op. cit., p. 123). Isso significa que toda resposta produzida em relação a uma obra literária é definida e delimitada pela posição do leitor na sociedade.
Diante dessas afirmações de Eagleton, podemos retornar a questão central desse trabalho: uma obra de arte pode ser considerada "imoral"?

CONSIDERAÇÕES FINAIS
A história do homem que comete as maiores barbaridades em nome do prazer e nunca envelhece enquanto seu retrato ganha contornos soturnos e aterradores, chocou leitores e críticos, que viram ali um atestado da perversão em Wilde.
No prefácio do romance, Wilde escreveu uma reflexão sobre a arte, o artista e a utilidade de ambos: "Toda arte é completamente inútil". Para o esteta, a vida ideal imita a arte, que é bela, porém é

completamente inútil para além de sua beleza, preocupada apenas com sua vida individual. Influências sobre os outros, se existentes, são triviais na melhor das hipóteses.
Muitos leram "O Retrato de Dorian Gray" como um romance patrocinador, que incentivava o estilo de vida estética, baseado no hedonismo. No entanto, a história da ascensão e queda de Dorian Gray representa uma alegoria à moralidade que pretendia criticar, ao invés de apoiar a obediência dos impulsos de maneira impensada como estética dita.
No romance, Lord Henry Wotton prega a filosofia estética com uma elegância e uma eloquência que conquista a confiança de Dorian nos princípios que ele defende. O leitor é cativado muitas vezes da mesma forma. Seria um erro, no entanto, interpretar o romance como uma recomendação de patente do Esteticismo. Apesar de Dorian Gray personificar o estilo de vida estética, buscando a satisfação pessoal, em última análise, enquanto ele goza essas indulgências, seu comportamento mata a si mesmo e aos outros, e ele morre mais infeliz do que nunca. Sendo assim, ao invés incentivar o puro Esteticismo, o romance é um conto preventivo no qual Wilde ilustra os perigos da filosofia estética quando não praticada com prudência.
Embora Wilde tenha afirmado de forma explícita no prefácio do livro que "não existe algo como um livro moral ou imoral" e que "aqueles que lêem o livro como um símbolo, o faz às suas expensas" (por conta e risco), o final do romance foi problemático para os leitores vitorianos que leram o livro como um símbolo e imaginaram se este era moral ou imoral. A filosofia de Dorian de viver a vida ao máximo "sempre procurando por novas sensações" e os valores defendidos por Lord Henry de que "quando a alma adoece, o único meio de curá-la é não negar absolutamente nada as sensações", foram aspectos que contribuíram para que

Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

ROGERS, Pat. The Oxford Illustrated History of English Literature, Oxford and New York, Oxford University Press, 1993.
TRILLING, Lionel. Literatura e Sociedade (ensaio “Costumes, Moral e o Romance”). Rio de Janeiro: Ed. Lidador, 1965.

WILDE, Oscar. The Picture of Dorian Gray. (Retold by F. H. Cornish). Macmillan, 1993.

_____. O Retrato de Dorian Gray (tradução de Hamilcar de Garcia). Ed. Saraiva. SP. 1953.

REVISTA: CULT – Revista Brasileira de Cultura. São Paulo. Ano 10, Nº 114,- Dossiê: Oscar Wilde - pág. 46-62, Junho/2007

RESUMO
A escola desempenha papel fundamental na formação social, cultural e educacional da criança surda, constituindo-se como importante espaço de fortalecimento da identidade, da autonomia e do pertencimento social. Entretanto, durante muitos anos, estudantes surdos enfrentaram processos de exclusão e invisibilidade linguística no ambiente escolar, especialmente em instituições despreparadas para reconhecer a Libras e a cultura surda como elementos essenciais do processo educativo. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da escola na construção e valorização da identidade da criança surda, destacando o papel das práticas pedagógicas inclusivas, da educação bilíngue e da valorização da cultura surda no contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e Karin Strobel, que defendem uma educação baseada no diálogo, na inclusão e no reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas. O estudo evidencia que a escola inclusiva deve ultrapassar a simples inserção da criança surda no ensino regular, promovendo acessibilidade linguística, respeito à Libras e valorização das experiências visuais da comunidade surda. Além disso, destaca-se que a convivência com outros sujeitos surdos, professores preparados e práticas pedagógicas bilíngues contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e da participação social da criança. Conclui-se que a escola precisa assumir compromisso com uma educação humanizada, democrática e inclusiva, reconhecendo a criança surda como sujeito de direitos, cultura e linguagem própria.

PALAVRAS-CHAVE: Criança surda; identidade surda; educação inclusiva; Libras; cultura surda.

ABSTRACT
The school plays a fundamental role in the social, cultural, and educational development of deaf children, constituting an important space for strengthening identity, autonomy, and social belonging. However, for many years, deaf students faced processes of exclusion and linguistic invisibility within the school environment, especially in institutions unprepared to recognize Brazilian Sign Language (Libras) and deaf culture as essential elements of the educational process. This article aims to discuss the importance of the school in the construction and appreciation of the deaf child's identity, highlighting the role of inclusive pedagogical practices, bilingual education, and the appreciation of deaf culture in the school context. The research is based on authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, and Karin Strobel, who advocate education grounded in dialogue, inclusion, and recognition of cultural and linguistic differences. The study demonstrates that inclusive schools must go beyond simply placing deaf children in regular education by promoting linguistic accessibility, respect for Libras, and appreciation of the visual experiences of the deaf community. Furthermore, interaction with other deaf individuals, trained teachers, and bilingual pedagogical practices significantly contributes to strengthening self-esteem, cultural identity, and social participation. It is concluded that schools must commit to a humanized, democratic, and inclusive education that recognizes deaf children as subjects of rights, culture, and their own language.

KEYWORDS: Deaf child; deaf identity; inclusive education; Libras; deaf culture.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma das mais importantes conquistas sociais e educacionais da contemporaneidade, especialmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos linguísticos, culturais e educacionais das pessoas surdas. Durante muitos anos, a criança surda foi historicamente marginalizada nos espaços escolares, enfrentando processos de exclusão, silenciamento e invisibilidade dentro de sistemas educacionais estruturados prioritariamente para estudantes ouvintes. Nesse contex-

to, a ausência de acessibilidade linguística e o desconhecimento da cultura surda contribuíram para práticas pedagógicas excludentes que limitaram o desenvolvimento educacional, social e identitário desses estudantes.

A escola, enquanto espaço de formação humana, social e cultural, possui papel fundamental na construção da identidade da criança surda. Mais do que garantir matrícula no ensino regular, a educação inclusiva exige condições efetivas de participação, aprendizagem e reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o respeito às experiências visuais e a promoção de práticas pedagógicas bilíngues constituem elementos essenciais para fortalecer a autonomia, a autoestima e o sentimento de pertencimento da criança surda no ambiente escolar.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por abordagens oralistas que desconsideravam a língua de sinais como forma legítima de comunicação. Durante décadas, estudantes surdos foram submetidos a métodos educacionais que buscavam impor exclusivamente a oralização, muitas vezes negando sua identidade linguística e cultural. Segundo Karin Strobel, "o povo surdo possui cultura própria, construída historicamente por meio de experiências visuais e linguísticas compartilhadas" (STROBEL, 2008, p. 24). Essa perspectiva amplia a compreensão da surdez para além de uma condição clínica, reconhecendo-a como experiência cultural e identitária.

Nesse sentido, a escola inclusiva precisa romper com práticas pedagógicas centradas apenas na adaptação superficial do ensino e assumir compromisso com uma educação verdadeiramente bilíngue e multicultural. A Libras não deve ser compreendida apenas como recurso auxiliar de comunicação, mas como primeira língua da criança surda e instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, garantido pela Lei nº 10.436/2002, representa importante avanço na luta pelos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas.

Além disso, a construção da identidade da criança surda ocorre por meio das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A convivência com outros sujeitos surdos, professores preparados e práticas pedagógicas acessíveis favorece o fortalecimento da autoestima e do pertencimento cultural. Segundo Lev Vygotsky, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica" (VYGOTSKY, 1998, p. 115). Dessa forma, o desenvolvimento infantil depende diretamente das interações sociais e das mediações culturais construídas nos diferentes espaços educativos.

No contexto escolar, entretanto, muitas crianças surdas ainda enfrentam barreiras relacionadas à comunicação, à ausência de profissionais qualificados e à falta de metodologias adequadas às suas especificidades linguísticas. Em muitos casos, a inclusão limita-se à presença física do estudante surdo na sala regular, sem garantir efetiva participação nas experiências de aprendizagem. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas e fortalecer políticas educacionais comprometidas com a acessibilidade e a valorização da cultura surda.

Segundo Paulo Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 30). A reflexão freiriana demonstra que a escola precisa reconhecer os estudantes surdos como sujeitos históricos, culturais e linguísticos, valorizando suas experiências e formas próprias de comunicação. A educação inclusiva, nessa perspectiva, deve promover diálogo, participação e reconhecimento das diferenças como elementos fundamentais do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na construção de uma escola inclusiva. O educador precisa desenvolver práticas pedagógicas acessíveis, metodologias visuais e estratégias que favoreçam a participação ativa da criança surda nas atividades escolares. A formação docente torna-se elemento

talece práticas inclusivas, cria condições para que a criança surda desenvolva autonomia, segurança emocional e consciência de pertencimento à comunidade surda e à sociedade em geral.
Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a inclusão escolar não deve limitar-se à adaptação física do ambiente, mas envolver transformações pedagógicas, culturais e sociais que garantam igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. A construção de uma educação democrática exige o reconhecimento da pluralidade linguística e cultural presente na sociedade, valorizando a surdez como experiência humana legítima e significativa.
Dessa maneira, o presente artigo busca discutir a importância da escola como espaço de fortalecimento da identidade da criança surda, analisando o papel da educação inclusiva, da Libras e das práticas pedagógicas bilíngues na construção de uma formação humana mais democrática, acessível e humanizada. Busca-se refletir sobre os desafios enfrentados pela educação de surdos e sobre as possibilidades de construção de uma escola comprometida com os direitos, a cultura e a valorização da identidade surda.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR

A construção da identidade da criança surda no ambiente escolar constitui um processo complexo, marcado pelas relações sociais, culturais e linguísticas vivenciadas ao longo de sua trajetória educacional. A escola, enquanto espaço de socialização e formação humana, exerce influência significativa na maneira como a criança surda percebe a si mesma, compreende suas potencialidades e desenvolve sentimentos de pertencimento social e cultural. Nesse contexto, a educação inclusiva precisa reconhecer que a identidade surda não se constrói apenas a partir da condição auditiva do sujeito, mas principalmente por meio das experiências linguísticas, culturais e sociais estabelecidas no convívio com outros indivíduos e com a comunidade surda.
Historicamente, as pessoas surdas foram submetidas a processos de exclusão social e educacional fundamentados em concepções clínicas que compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida. Durante muitos anos, a escola adotou práticas pedagógicas oralistas que proibiam ou desvalorizavam a língua de sinais, impondo aos estudantes surdos modelos educacionais centrados exclusivamente na oralização e na adaptação aos padrões ouvintes. Essas práticas contribuíram para o silenciamento da cultura surda e para o enfraquecimento da identidade de muitos estudantes.
Segundo Karin Strobel, "o sujeito surdo constrói sua identidade dentro de uma cultura visual" (STROBEL, 2008, p. 38). A autora evidencia que a surdez deve ser compreendida não apenas como limitação sensorial, mas como experiência cultural marcada por formas próprias de comunicação, interação e percepção do mundo. Nesse sentido, a identidade surda está diretamente relacionada ao reconhecimento da Libras, da cultura surda e das experiências compartilhadas entre sujeitos surdos.
A escola possui papel central nesse processo de construção identitária, pois é no ambiente escolar que muitas crianças surdas têm o primeiro contato com a Libras e com outros indivíduos surdos. Quando a instituição escolar valoriza a língua de sinais e promove acessibilidade linguística, cria condições para que a criança desenvolva autoestima, autonomia e consciência sobre sua própria identidade cultural. Por outro lado, escolas que ignoram ou desvalorizam a Libras contribuem para processos de exclusão e invisibilidade social.
Segundo Stuart Hall, "as identidades são pontos de apego temporário às posições de sujeito construídas pelas práticas discursivas" (HALL, 2006, p. 112). Essa reflexão demonstra que a identidade é construída socialmente a partir das relações estabelecidas nos diferentes espaços culturais e educativos. Dessa forma, a escola precisa criar experiências que permitam à criança surda reconhecer-se positivamente como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e cultural específica.
Além disso, a valorização da identidade surda contribui para o fortalecimento emocional e psicológico da criança. Muitos estudantes surdos enfrentam sentimentos de isolamento, insegurança e baixa autoestima devido às barreiras comunicacionais presentes na sociedade e na escola. A ausência de comunicação acessível pode dificultar a participação

social e comprometer o desenvolvimento da autonomia infantil. Nesse contexto, práticas pedagógicas inclusivas tornam-se fundamentais para garantir participação efetiva e reconhecimento das potencialidades da criança surda.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre identidade e linguagem. A língua constitui elemento essencial na formação dos sujeitos, pois é por meio dela que os indivíduos expressam pensamentos, emoções e experiências culturais. Para a criança surda, a Libras representa instrumento fundamental de comunicação e construção do conhecimento. Negar o acesso à língua de sinais significa limitar possibilidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Segundo Lev Vygotsky, "a linguagem é o instrumento do pensamento" (VYGOTSKY, 1998, p. 53). A reflexão do autor evidencia que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Assim, a ausência de acessibilidade linguística no ambiente escolar pode comprometer significativamente o desenvolvimento da criança surda. A escola inclusiva precisa garantir experiências comunicativas acessíveis que favoreçam aprendizagem, interação e participação social.

A convivência com outros sujeitos surdos também desempenha papel importante no fortalecimento da identidade da criança. O contato com pares surdos permite troca de experiências, compartilhamento cultural e construção de vínculos de pertencimento. Muitas crianças surdas, especialmente aquelas inseridas em famílias ouvintes, encontram na escola o primeiro espaço de reconhecimento de sua cultura e linguagem. Esse contato contribui para reduzir sentimentos de isolamento e fortalecer a construção positiva da identidade surda.

Além disso, o reconhecimento da cultura surda no ambiente escolar favorece o combate a preconceitos historicamente associados à surdez. Durante muito tempo, a sociedade compreendeu o sujeito surdo a partir de uma perspectiva de incapacidade e deficiência. A valorização da cultura surda rompe com essas concepções estigmatizantes ao reconhecer os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística própria, portadora de experiências culturais específicas.

Segundo Paulo Freire, "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (FREIRE, 1987, p. 96). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a valorização da dignidade humana. A escola inclusiva precisa assumir postura ética e democrática diante das diferenças linguísticas e culturais, promovendo práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na acessibilidade e na participação coletiva.

Outro desafio importante refere-se à permanência de práticas escolares ouvintistas, ou seja, modelos educacionais centrados exclusivamente nas experiências e necessidades dos sujeitos ouvintes. Muitas instituições ainda apresentam dificuldades em garantir acessibilidade plena para estudantes surdos, seja pela ausência de profissionais qualificados, seja pela falta de metodologias visuais adequadas. Essa realidade demonstra que a inclusão escolar não pode limitar-se apenas à matrícula do estudante surdo, mas deve envolver transformações estruturais, pedagógicas e culturais no ambiente educativo.

A formação dos professores também constitui elemento essencial nesse processo. Educadores preparados para compreender a cultura surda e utilizar práticas pedagógicas acessíveis possuem maior capacidade de favorecer o desenvolvimento da identidade da criança surda. A formação continuada em Libras, educação bilíngue e inclusão torna-se indispensável para fortalecer práticas educativas mais humanizadas e democráticas.

Além disso, o ambiente escolar deve promover ações que envolvam toda a comunidade educativa na valorização da surdez e da Libras. Projetos culturais, rodas de conversa, atividades bilíngues e debates sobre inclusão contribuem para ampliar o respeito às diferenças e fortalecer a convivência democrática entre estudantes surdos e ouvintes. A construção de uma escola inclusiva depende da participação coletiva e do reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor das relações humanas.

Portanto, a construção da identidade da criança surda no ambiente escolar depende diretamente do reconhecimento da Libras, da valorização da cultura surda e da promoção de práticas pedagógicas

inclusivas e acessíveis. A escola, ao assumir compromisso com a inclusão e com os direitos linguísticos dos estudantes surdos, contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes de sua identidade cultural. Dessa maneira, a educação inclusiva torna-se instrumento fundamental para fortalecer a dignidade, a participação social e a cidadania da criança surda na sociedade contemporânea.

LIBRAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui elemento central no desenvolvimento educacional, social e identitário da criança surda, sendo reconhecida não apenas como meio de comunicação, mas como expressão cultural e linguística da comunidade surda brasileira. Nesse contexto, a educação bilíngue apresenta-se como uma importante proposta pedagógica para garantir os direitos linguísticos das crianças surdas e promover uma inclusão escolar mais significativa, democrática e humanizada. A valorização da Libras no ambiente escolar representa avanço fundamental na superação de práticas excludentes historicamente presentes na educação de surdos.

Durante muitos anos, a escolarização das pessoas surdas esteve baseada em metodologias oralistas que priorizavam exclusivamente a língua oral e desconsideravam a língua de sinais como forma legítima de comunicação. Essas práticas buscavam adaptar o estudante surdo aos padrões ouvintes, frequentemente reprimindo o uso da Libras e dificultando o desenvolvimento da identidade cultural surda. Como consequência, muitos estudantes enfrentaram dificuldades de aprendizagem, exclusão social e comprometimento do desenvolvimento emocional e linguístico.

Segundo Ronice Müller de Quadros, "a língua de sinais é adquirida pela criança surda de forma natural quando inserida em comunidades linguísticas sinalizantes" (QUADROS, 2004, p. 27). Essa afirmação evidencia que a Libras desempenha papel essencial no desenvolvimento cognitivo da criança surda, funcionando como primeira língua e instrumento de mediação das relações sociais e educacionais. Dessa maneira, garantir acesso precoce à língua de sinais significa assegurar condições fundamentais para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem significativa.

A educação bilíngue para surdos propõe que a Libras seja reconhecida como primeira língua da criança surda, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, seja ensinada como segunda língua. Essa perspectiva respeita as especificidades linguísticas da comunidade surda e reconhece que o processo de aprendizagem da criança surda ocorre predominantemente por meio da experiência visual. Assim, o ensino bilíngue rompe com concepções ouvintistas e fortalece práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Segundo Carlos Skliar, "a educação bilíngue para surdos é uma questão de direitos linguísticos e culturais" (SKLIAR, 1998, p. 52). Essa reflexão amplia a compreensão da inclusão escolar ao reconhecer que o acesso à língua de sinais constitui direito fundamental da criança surda. Nesse sentido, a escola inclusiva precisa promover práticas que respeitem a Libras como língua legítima de instrução, comunicação e construção do conhecimento.

Além disso, a Libras desempenha importante papel na construção da identidade da criança surda. A língua constitui elemento essencial na formação dos

Essa concepção evidencia que o desenvolvimento da criança depende das interações sociais mediadas pela linguagem. No caso da criança surda, a Libras torna-se instrumento essencial para possibilitar participação ativa nas relações escolares e construção do conhecimento de maneira significativa.

A valorização da educação bilíngue também contribui para combater preconceitos historicamente construídos em torno da surdez. Durante muito tempo, a língua de sinais foi considerada inferior às línguas orais, sendo associada à incapacidade intelectual. Atualmente, estudos linguísticos demonstram que a Libras possui estrutura gramatical própria e complexidade equivalente às demais línguas naturais. Reconhecer essa legitimidade significa romper com estigmas e promover maior respeito à cultura surda. Segundo Paulo Freire, "a linguagem jamais é neutra" (FREIRE, 1987, p. 70). A reflexão freiriana demonstra que linguagem e poder estão profundamente relacionados. Assim, negar o acesso da criança surda à Libras representa também negar possibilidades de expressão, participação social e construção da cidadania. A escola inclusiva precisa assumir compromisso ético e político com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Outro desafio importante refere-se à formação dos professores para atuação na educação bilíngue. Muitos educadores ainda encontram dificuldades relacionadas ao uso da Libras e à elaboração de metodologias acessíveis para estudantes surdos. A formação continuada torna-se essencial para ampliar conhecimentos sobre cultura surda, acessibilidade e práticas pedagógicas visuais. Professores preparados possuem maior capacidade de promover inclusão efetiva e fortalecer o desenvolvimento integral da criança surda.

Além disso, a participação da família desempenha papel importante no processo de aprendizagem e inclusão. Famílias que aprendem Libras e valorizam a cultura surda favorecem maior desenvolvimento linguístico e emocional da criança. A parceria entre escola e família torna-se indispensável para construir ambientes comunicativos acessíveis e fortalecer vínculos afetivos e sociais.

Outro aspecto relevante refere-se às políticas públicas educacionais voltadas para a educação de surdos. O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representaram importantes avanços na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entretanto, ainda existem desafios relacionados à implementação efetiva da educação bilíngue nas escolas brasileiras, especialmente quanto à formação de profissionais e à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis.

Nesse contexto, a escola precisa compreender que a inclusão da criança surda não se limita à presença física em salas regulares, mas exige transformação das práticas pedagógicas, das relações sociais e das concepções sobre linguagem e diferença. A educação bilíngue constitui importante caminho para construir uma escola mais democrática, acessível e comprometida com os direitos humanos. Portanto, Libras e educação bilíngue representam instrumentos fundamentais para garantir inclusão, aprendizagem e fortalecimento da identidade da criança surda. Ao reconhecer a língua de sinais como elemento central do processo educativo e valorizar a cultura surda no ambiente escolar, a escola contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participantes da sociedade.

O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA ESCOLA

O professor ocupa posição central no processo de inclusão e fortalecimento da identidade da criança surda no ambiente escolar. Como mediador das relações pedagógicas e sociais, o educador possui importante responsabilidade na construção de práticas educativas acessíveis, inclusivas e comprometidas com o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais presentes na escola. Nesse contexto, a atuação docente vai além da transmissão de conteúdos curriculares, envolvendo também a promoção do pertencimento, da participação social e da valorização da cultura surda no cotidiano escolar.

A inclusão da criança surda exige que o professor compreenda a surdez não apenas como condição sensorial, mas como experiência cultural e linguística específica. Muitas práticas pedagógicas ainda estão fundamentadas em modelos ouvintistas que priorizam exclusivamente

a língua oral e desconsideram as necessidades comunicacionais dos estudantes surdos. Essa realidade dificulta a aprendizagem, limita a participação social e contribui para processos de invisibilidade no ambiente escolar.

Segundo Paulo Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 30). Essa perspectiva reforça a necessidade de reconhecer a criança surda como sujeito de linguagem, cultura e experiências próprias. O professor inclusivo precisa valorizar a Libras, compreender as especificidades da aprendizagem visual e desenvolver metodologias que favoreçam comunicação e participação efetiva dos estudantes surdos.

Além disso, a prática pedagógica voltada para crianças surdas deve considerar que a aprendizagem ocorre predominantemente por meio da visão. Recursos imagéticos, vídeos em Libras, dramatizações, jogos visuais, materiais concretos e metodologias interativas representam importantes estratégias para favorecer compreensão e desenvolvimento cognitivo. O uso de práticas visuais amplia a acessibilidade e torna o processo educativo mais significativo para os estudantes surdos.

Segundo Lev Vygotsky, "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa" (VYGOTSKY, 1998, p. 33). A reflexão do autor evidencia que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Dessa maneira, o professor desempenha papel fundamental na construção de experiências comunicativas acessíveis que favoreçam o desenvolvimento intelectual e social da criança surda.

Outro aspecto importante refere-se ao fortalecimento da autoestima e da identidade da criança surda no ambiente escolar. Muitas crianças surdas enfrentam dificuldades relacionadas ao isolamento social, à ausência de comunicação acessível e à falta de representatividade cultural. Quando o professor valoriza a Libras, incentiva a participação do estudante surdo e reconhece suas potencialidades, contribui para fortalecer sentimentos de pertencimento e segurança emocional. Segundo Karin Strobel, "a identidade surda se constrói nas relações culturais e linguísticas estabelecidas entre sujeitos surdos" (STROBEL, 2008, p. 41). Nesse sentido, o professor precisa criar oportunidades para que a criança surda tenha contato com a cultura surda e participe de experiências que valorizem sua língua e identidade cultural.

A atuação docente também envolve o combate a preconceitos e práticas discriminatórias presentes no contexto escolar. Muitas vezes, estudantes surdos são tratados a partir de perspectivas capacitistas que os colocam em posição de inferioridade em relação aos alunos ouvintes. Cabe ao professor desenvolver ações pedagógicas que promovam respeito às diferenças, diálogo intercultural e valorização da diversidade linguística.

Além disso, a construção de uma escola inclusiva exige práticas colaborativas entre professores, intérpretes de Libras, equipe gestora e família. O trabalho coletivo favorece maior acessibilidade e contribui para que a criança surda participe efetivamente das experiências educativas. A parceria com a família também é fundamental para fortalecer o desenvolvimento linguístico e emocional da criança.

Outro desafio importante refere-se à formação docente. Muitos professores ainda se sentem inseguros para atuar com estudantes surdos devido à ausência de formação específica em Libras e educação inclusiva. A formação inicial e continuada precisa contemplar conhecimentos relacionados à cultura surda, educação bilíngue, acessibilidade e metodologias visuais, possibilitando aos educadores desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. Segundo António Nóvoa, "a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por reflexão crítica sobre a prática" (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa reflexão demonstra que a atuação inclusiva exige compromisso permanente com o aperfeiçoamento profissional e com a transformação das práticas educativas.

Além disso, o professor precisa compreender que inclusão não significa apenas adaptar atividades, mas transformar concepções pedagógicas e relações sociais no ambiente escolar. A criança surda deve ser reconhecida como protagonista de sua aprendizagem, participando ativamente das experiências educativas e sendo respeitada em suas especificidades linguísticas e culturais.

Outro aspecto relevante refere-se à

necessidade de valorização da Libras em toda a comunidade escolar. O professor pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a língua de sinais entre estudantes ouvintes, promovendo atividades bilíngues, projetos culturais e experiências de interação que fortaleçam convivência democrática e respeito às diferenças.

Segundo Carlos Skliar, "a diferença surda precisa ser entendida como experiência cultural e não como deficiência" (SKLIAR, 1998, p. 17). Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade da experiência surda e promovam inclusão baseada no respeito à diversidade.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental na construção de uma escola humanizada, acessível e democrática. Sua atuação pode transformar o ambiente escolar em espaço de acolhimento, participação e fortalecimento da identidade da criança surda, contribuindo para combater processos históricos de exclusão e invisibilidade social.

Portanto, o papel do professor na valorização da criança surda ultrapassa o ensino de conteúdos curriculares. O educador inclusivo atua como agente de transformação social, promovendo acessibilidade, respeito à Libras, valorização da cultura surda e fortalecimento da identidade dos estudantes. Dessa forma, contribui para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a inclusão e a dignidade da pessoa surda.

CONCLUSÃO

A escola desempenha papel fundamental no fortalecimento da identidade da criança surda, constituindo-se como espaço de formação humana, social, cultural e linguística. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão escolar da criança surda não deve limi-

zada, democrática e comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília: Presidência da República, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

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

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

QUESTÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO A ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA PUC/SP

DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO

RESUMO
Este artigo discute a atuação da Psicopedagogia no Ensino Superior a partir da concepção, implementação e avaliação de um projeto de atendimento psicopedagógico desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Parte-se do entendimento de que o ingresso e a permanência na universidade impõem demandas acadêmicas, pessoais, sociais e vocacionais que podem desencadear dificuldades de aprendizagem, sobretudo em leitura compreensiva, escrita acadêmica e organização dos estudos. Metodologicamente, articulam-se duas vertentes: (i) o relato detalhado de experiência de atendimentos grupais, com procedimentos de diagnóstico breve, intervenções centradas em leitura e escrita e acompanhamento de hábitos de estudo; e (ii) um levantamento descritivo com 54 ingressantes de Pedagogia, por meio de questionário sobre trajetória escolar, dificuldades percebidas e interesse por apoio psicopedagógico. Os dados indicam manutenção de dificuldades anteriores ao nível superior em parcela dos alunos, acentuação de obstáculos na produção textual e na compreensão leitora, baixa exposição prévia à orientação vocacional e elevada aceitação de um serviço psicopedagógico institucional. À luz de autores da área, defende-se que a aprendizagem universitária é atravessada por dimensões cognitivas, afetivas e institucionais, exigindo ações preventivas e remediativas articuladas a docentes e setores de apoio. Conclui-se pela urgência da institucionalização de serviços psicopedagógicos, com ênfase em programas de acolhimento a calouros, grupos regulares de leitura e escrita acadêmica, parcerias com docentes e monitoramento de indicadores de permanência e desempenho.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Ensino superior; Psicopedagogia; Leitura e escrita; Apoio ao estudante.

INTRODUÇÃO

A expansão do acesso ao Ensino Superior no Brasil, acompanhada de maior heterogeneidade de trajetórias escolares, tem dado visibilidade a desafios de aprendizagem que, muitas vezes, se aprofundam na transição do ensino médio para a universidade. No cotidiano acadêmico, são recorrentes queixas de leitura não compreensiva, escrita com baixa coesão e coerência, lacunas em argumentação, além de dificuldades na gestão do tempo e na construção de hábitos de estudo. Nesse cenário, a Psicopedagogia, com sua tradição interdisciplinar, oferece referenciais para compreender o aprender como fenômeno simultaneamente cognitivo, afetivo e institucional.

Este artigo emerge de uma prática de Psicopedagogia Institucional realizada na PUC-SP, materializada em grupos de apoio a universitários com queixas em leitura, escrita e organização de estudos. O estudo investiga em que medida um serviço psicopedagógico universitário, articulado a setores institucionais, pode prevenir o fracasso escolar universitário e favorecer a autoria acadêmica dos estudantes.

Objetiva-se (i) descrever e analisar o projeto de atendimento psicopedagógico implementado; (ii) apresentar resultados de um levantamento com ingressantes de Pedagogia sobre dificuldades de aprendizagem e procura por apoio; e (iii) discutir recomendações institucionais para a implantação de serviços psicopedagógicos em universidades. Como contribuição, o trabalho integra relato de experiência, dados descritivos e uma proposta de modelo de serviço com diretrizes de avaliação contínua.

PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

O desenvolvimento da Psicopedagogia no Brasil estabelece um diálogo significativo com influências latino-americanas e europeias, especialmente a partir das contribuições de autores argentinos e franceses, que trouxeram importantes reflexões sobre a aprendizagem como fenômeno complexo e multifacetado. No contexto brasileiro, a consolidação da área ocorre de maneira mais expressiva a partir das décadas de 1970 e 1980,

período marcado pela criação de cursos pioneiros, como os do Instituto Sedes Sapientiae e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que desempenharam papel fundamental na formação de profissionais e na sistematização de práticas psicopedagógicas.
Nesse processo de constituição, a Psicopedagogia firma-se como um campo interdisciplinar, sustentado na articulação entre Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, incorporando também contribuições da Linguística, da Neurociência e das Ciências da Educação. Essa característica interdisciplinar permite compreender a aprendizagem não apenas como aquisição de conteúdos, mas como um processo que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.
Paralelamente à formação acadêmica, a organização associativa da área, com destaque para a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), contribuiu para o fortalecimento da identidade profissional, promovendo a produção científica, a definição de diretrizes éticas e a regulamentação das práticas. Esse movimento foi essencial para legitimar a atuação do psicopedagogo em diferentes contextos educacionais e clínicos.
Ao longo dessa trajetória, consolidaram-se dois campos principais de atuação, que, embora distintos, são complementares. O campo clínico centra-se no sujeito e em sua modalidade de aprender, buscando compreender os processos internos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem, bem como suas relações com aspectos emocionais e históricos. Já o campo institucional volta-se para os contextos educativos, analisando práticas pedagógicas, dinâmicas escolares e condições de ensino que podem favorecer ou dificultar a aprendizagem.
Atualmente, observa-se uma ampliação do campo de atuação da Psicopedagogia, especialmente no Ensino Superior, onde as demandas relacionadas à permanência acadêmica, à diversidade de perfis estudantis e às exigências de letramentos acadêmicos tornam ainda mais evidente a necessidade de intervenções especializadas. Nesse sentido, a Psicopedagogia reafirma sua relevância ao contribuir tanto para o acompanhamento individual dos estudantes quanto para a transformação das práticas institucionais, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

DIFICULDADE, PROBLEMA E FRACASSO NA APRENDIZAGEM: BASES CONCEITUAIS

No âmbito da Psicopedagogia, 'dificuldade de aprendizagem' refere-se a um impasse situado e temporal, que emerge quando o sujeito, diante de um objetivo, encontra obstáculos na trajetória para alcançá-lo. Trata-se, portanto, de um estado relacional e contextual, não de uma qualidade fixa do aluno (CHABANNE, 2006). Nesse sentido, não existem 'alunos com dificuldade em si', mas alunos 'com dificuldade para' realizar determinadas tarefas, em certos contextos e momentos.
O 'problema de aprendizagem', por sua vez, implica um bloqueio mais persistente que pode anular capacidades e cercear possibilidades de aprender, afetando a modalidade de aprender do sujeito (FERNÁNDEZ, 1991). Ao discutir a etiologia desses problemas, Fernández propõe compreender a aprendizagem como articulação dinâmica entre organismo e corpo — dimensões biológica e experiencial — e entre inteligência e desejo — dimensões lógicas-cognitiva e simbólico-afetiva. Tal articulação é sempre mediada por vínculos: com os ensinantes, com o saber, com a família e com a instituição escolar (FERNÁNDEZ, 1991, 2001).
Já o 'fracasso escolar' diz respeito à resposta insuficiente do estudante às demandas da escola ou universidade, devendo ser analisado em três perspectivas interligadas: a social (condições políticas-econômicas e culturais), a institucional (qualidade do ensino, organização didático-metodológica, reconhecimento do papel docente) e a do aluno (condições internas, história pessoal e familiar) (WEISS, 2007). Atribuir o fracasso exclusivamente ao indivíduo produz um viés reducionista e desresponsabiliza a instituição por suas práticas e políticas.
Essa distinção conceitual evita tanto a patologização precipitada quanto a diluição das responsabilidades institucionais. No recorte universitário, dificuldades episódicas tendem a emergir em momentos de aumento de exigências (por exemplo, na escrita de gêneros acadêmicos) e podem evoluir para problemas de aprendizagem quando se cronificam, articulando-se a crenças de ineficácia, ansiedade e histórias de fracasso. A

literatura psicopedagógica enfatiza que intervenções efetivas precisam integrar dimensões cognitivas (estratégias de leitura e escrita), afetivas (trabalho com ansiedade, autoestima e autoria) e institucionais (ajustes didáticos-avaliativos e clareza de expectativas) (BOSSA, 1994; WEISS, 2007).

No estudo de campo deste artigo, os achados corroboram essa matriz conceitual: parcela dos estudantes relatou dificuldades sobretudo em 'produção de texto' e 'compreensão leitora'; alguns descrevem experiências anteriores de reprovação e baixa orientação vocacional; e muitos reconhecem a importância de apoio institucional. Tais evidências sugerem que o fracasso universitário não se reduz a 'déficits do aluno', mas emerge do encontro entre trajetórias escolares desiguais, práticas pedagógicas pouco explicitadas e vínculos com o aprender atravessados por ansiedade — panorama em que a Psicopedagogia pode operar de modo preventivo e remediativo (FERNÁNDEZ, 1991; JOLY; SANTOS; SISTO, 2005; WITTER, 1985).

ENSINO SUPERIOR COMO RITO DE PASSAGEM: ADAPTAÇÃO, LETRAMENTOS E AUTORIA

O ingresso na universidade pode ser compreendido como um rito de passagem que exige importantes reposicionamentos acadêmicos, pessoais e sociais por parte dos estudantes. No plano cognitivo, observa-se um aumento significativo nas exigências relacionadas à autonomia intelectual, à capacidade de análise crítica e à produção escrita em gêneros acadêmicos. No plano afetivo, emergem ansiedades associadas à avaliação, ao desempenho e ao sentimento de pertencimento ao espaço universitário. Já no âmbito institucional, os estudantes se deparam com dinâmicas didáticas e avaliativas mais complexas, muitas vezes pouco explicitadas, o que pode intensificar as dificuldades de adaptação.

Nesse contexto, a autoria acadêmica constitui um dos principais desafios do estudante universitário. Produzir um texto autoral implica não apenas dominar aspectos formais da escrita, mas também posicionar-se criticamente diante do conhecimento, articular ideias próprias com referenciais teóricos e assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem. No entanto, estudos realizados em universidades brasileiras indicam a presença de déficits significativos na leitura compreensiva e na produção escrita em parcela expressiva dos estudantes, o que impacta diretamente sua capacidade de elaboração textual, argumentação e continuidade dos estudos.

A dificuldade em assumir a autoria está frequentemente relacionada a trajetórias escolares marcadas por práticas reprodutivistas, nas quais a memorização e a repetição de conteúdos são privilegiadas em detrimento da construção de pensamento crítico e da produção de sentido. Ao ingressarem no Ensino Superior, esses estudantes se deparam com exigências para as quais, muitas vezes, não foram suficientemente preparados, gerando insegurança, bloqueios na escrita e sentimentos de inadequação.

A literatura especializada também destaca a importância de programas institucionais de acolhimento e nivelamento, bem como de ações voltadas aos letramentos acadêmicos — entendidos como o conjunto de práticas sociais de leitura, escrita e argumentação situadas em contextos disciplinares específicos. Tais ações configuram-se como estratégias fundamentais para favorecer a inserção dos estudantes na cultura acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento da autoria, para a melhoria do desempenho e para a redução de índices de reprovação, evasão e prolongamento do tempo de conclusão dos cursos.

Nesse sentido, promover a autoria acadêmica implica não apenas atuar sobre as habilidades individuais dos estudantes, mas também repensar as práticas pedagógicas e institucionais, tornando mais explícitas as expectativas acadêmicas e criando espaços de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento de forma ativa, crítica e significativa.

PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

No âmbito institucional, a intervenção psicopedagógica tem como ponto de partida um diagnóstico breve e contextualizado, que busca compreender a queixa acadêmica em sua complexidade. Esse processo inclui entrevista inicial, levanta-

mento da história escolar do estudante, análise das dificuldades apresentadas no contexto universitário e aplicação de tarefas que mobilizam leitura, escrita e organização do pensamento. Mais do que identificar déficits, o diagnóstico visa compreender a relação do sujeito com o aprender, considerando aspectos cognitivos, afetivos e institucionais.

A partir desse diagnóstico, elabora-se um plano de intervenção que articula estratégias de diferentes temporalidades. No curto prazo, destacam-se ações como grupos focados em leitura e argumentação, oficinas de escrita acadêmica com feedback formativo, e orientações voltadas à gestão do tempo e dos estudos. Essas atividades buscam oferecer instrumentos concretos para que o estudante possa enfrentar suas dificuldades imediatas, ao mesmo tempo em que desenvolve maior autonomia no processo de aprendizagem.

Em uma perspectiva de médio prazo, a intervenção amplia seu alcance ao envolver o contexto institucional. Nesse sentido, são estabelecidas parcerias com docentes, com o objetivo de alinhar expectativas de desempenho, tornar mais explícitos os critérios de avaliação e promover práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão e a participação dos estudantes. Além disso, pode-se atuar na revisão de instrumentos avaliativos e na orientação de práticas de leitura e escrita mais adequadas às demandas acadêmicas.

Outro princípio central da intervenção psicopedagógica institucional é o desenvolvimento de competências metacognitivas, tais como planejamento, monitoramento e avaliação do próprio desempenho. Ao favorecer que o estudante reflita sobre seu modo de aprender, a intervenção contribui para a construção de estratégias mais eficazes e para o fortalecimento de sua autonomia intelectual.

O trabalho em grupo constitui um recurso privilegiado nesse contexto, pois favorece a troca de experiências entre os participantes, possibilita a identificação de dificuldades comuns e contribui para a redução de sentimentos de isolamento e inadequação. Além disso, o ambiente grupal promove a aprendizagem colaborativa, estimula a participação ativa e fortalece a autoria do estudante, ao criar um espaço seguro para a experimentação, o erro e a reconstrução do conhecimento.

Por fim, destaca-se que a intervenção psicopedagógica institucional deve ser compreendida como um processo contínuo e articulado, que ultrapassa ações pontuais e se integra às políticas de permanência acadêmica. Sua efetividade depende não apenas das estratégias aplicadas diretamente aos estudantes, mas também do compromisso institucional em reconhecer a aprendizagem como um fenômeno complexo, que exige ações integradas entre diferentes setores da universidade.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PUC-SP: DIRETRIZES E O PAPEL DO PAC

A PUC-SP, instituição comunitária sem fins lucrativos, explicita em seus documentos institucionais a missão de formar profissionais e promover inclusão social, reconhecendo a diversidade de perfis estudantis. Nesse arranjo, a Vice-Reitoria Comunitária articula o Setor de Atendimento Comunitário (PAC), que estrutura atendimentos, projetos e serviços de apoio à comunidade universitária. Foi nesse âmbito que o projeto psicopedagógico aqui descrito se desenvolveu, em 2008, alinhado ao compromisso de oferecer suporte acadêmico e psicossocial ao corpo discente.

DESENHO DO PROJETO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

O projeto teve como objetivos: (a) acolher e mapear demandas de aprendizagem de estudantes de diferentes cursos/semestres; (b) desenvolver competências de leitura, escrita e estudo por meio de encontros semanais; e (c) subsidiar a universidade com dados sobre dificuldades recorrentes e sobre a aceitabilidade de um serviço psicopedagógico permanente.

Fluxo e público: os estudantes eram encaminhados pelo PAC e por docentes. Grupos foram constituídos segundo disponibilidade de horários, com ênfase em queixas de produção textual, leitura compreensiva e hábitos de estudo. As atividades incluíram entrevistas, instrumentos projetivos para compreensão de vínculos com o aprender, exercícios graduais de leitura e tarefas de escrita com feedback escrito e oral, além de discus-

sões sobre planejamento e organização do tempo.
Materiais e tarefas: foram utilizados artigos e reportagens, charges e textos acadêmicos curtos para mobilizar compreensão global, inferências e sínteses. As tarefas de escrita contemplaram gêneros frequentes na graduação (resumo, resenha, relatório curto, texto argumentativo), com ênfase em coesão, coerência e progressão temática.

LEVANTAMENTO DESCRITIVO COM CALOUROS DE PEDAGOGIA (N = 54)
Procedimentos: aplicou-se questionário com questões fechadas e abertas sobre trajetória escolar, existência de dificuldades no Ensino Fundamental/Médio e no Ensino Superior, busca de apoios anteriores e intenção de procurar apoio psicopedagógico na universidade.
Resultados quantitativos (síntese): a amostra foi majoritariamente feminina e jovem (até 19 anos), com predominância de ensino médio cursado em escolas

mento e triagem no ingresso (entrevista, instrumentos breves e encaminhamentos); (E2) Programas de desenvolvimento acadêmico (grupos de leitura/escrita, oficinas de estudo, orientação vocacional quando pertinente); e (E3) Parceria com docentes e avaliação institucional (formação continuada, revisão de práticas avaliativas e monitoramento de indicadores de permanência).
Recomenda-se estabelecer metas e métricas: taxa de participação, satisfação dos estudantes, evolução em rubricas de escrita, variação nas taxas de reprovação/abandono em componentes com maior leitura e escrita, e análises de custo-efetividade. Tais indicadores sustentariam uma cultura de melhoria contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reforça a urgência de serviços psicopedagógicos nas universidades brasileiras, especialmente voltados a calouros e a estudantes com dificuldades de leitura e escrita. A proposta de um serviço multimodal — triagem inicial, grupos de aprendizagem, parcerias com docentes e avaliação institucional — oferece um caminho consistente para prevenir o fracasso e apoiar a permanência com qualidade. Ao reconhecer a aprendizagem como fenômeno simultaneamente cognitivo, afetivo e institucional, a Psicopedagogia amplia a potência formativa da universidade e contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes.
A falta de atuação de serviços psicopedagógicos no Ensino Superior deixa uma enorme lacuna no que diz respeito à orientação, ajuda e apoio aos universitários, principalmente pensando que este é um momento de transição de vida, tanto em termos acadêmicos (mudança do Ensino médio para o superior), profissional, pessoal e social, tornando-se um período de passagem e gerador de crise, pois exige diversas adaptações a uma nova realidade.
Ignorar as características e dificuldades próprias do Nível Superior, sem oferecer nenhum apoio aos estudantes faz com que a própria universidade perca excelentes potenciais, e desta maneira o lugar que deveria ser celeiro de desenvolvimento e criatividade produtiva torna-se um espaço de angustia e exclusão para aqueles que não conseguiram sozinhos superar suas dificuldades e acabam abandonando o curso, ou até se formam mas de modo insatisfatório, e por falta de um serviço que os auxilie, acabam assim reproduzindo este modelo e perpetuando um ciclo de dificuldades e exclusão pela vida afora.
Um aspecto muito importante que um serviço psicopedagógico pode gerar é o da pesquisa na área da Educação. Conhecendo de perto o público universitário e suas questões, é possível realizar pesquisas para melhor compreender e refletir sobre como está nosso ensino de forma ampla, pensando não apenas no Ensino Superior, mas olhando para toda a trajetória de ensino pelo qual passamos. E assim abrir espaços para pensar propostas que intervenham nessa realidade e a possam melhorá-la.
Com base no relato de experiências de outras universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Ceará que já possuem serviços de atendimento psicopedagógico há alguns anos, enfatizam algumas propostas de trabalho que perceberam ser de fundamental importância. Uma delas é o trabalho realizado junto aos primeiro-anistas. A experiência tem mostrado a necessidade de programas voltados a oferecer apoio aos alunos ingressantes

existe entre o Ensino Médio e o Superior. Infelizmente existe uma enorme lacuna na Educação brasileira, de modo geral o Ensino Básico, Fundamental e Médio não proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências que são exigidos no Ensino Superior. E quando se deparam com exigências para os quais não foram preparados os estudantes tentam sozinhos driblar suas dificuldades, e aqueles que conseguem sucesso nesta tentativa vão seguindo o caminho, porém o número dos que não conseguem é grande, e estes por sua vez, fazem um percurso de várias repetências, por vezes desistência ou troca de curso, até chegarem ao abandono e não concluírem nenhuma formação. Pensamos que nestas situações de fracasso não é apenas o aluno o único prejudicado, mas também a universidade, a família e a sociedade, pois todos sofrem um prejuízo financeiro, administrativo, emocional, de tempo, organização, entre outros. Lembrando que as funções da universidade, está a tarefa da formação profissional, o alargamento da mente humana, a busca por novos saberes, a pesquisa e a transmissão da cultura comum. Sendo assim, como a universidade pode desempenhar a função de formação profissional sem oferecer subsídios para que os alunos gozem de uma formação plena? E como proporcionar a busca pelo conhecimento, o alargamento de novos saberes, se seus alunos mal conseguem compreender um texto? E como realizar pesquisas e formar pesquisadores se os alunos não se sentem competentes para produzir textos argumentativos, críticos e compreensivos?
Sendo assim, pensando no desenvolvimento da própria universidade que se faz urgente a criação de serviços psicopedagógicos para que esta possa desempenhar todas suas funções para qual foi criada de maneira plenamente satisfatória, sem perpetuar a exclusão que acontece na sociedade daqueles que por algum motivo tem dificuldade de aprendizagem, formando profissionais diferenciados, capazes de intervir no meio que estão para auxiliar outros que porventura também apresentem dificuldades em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conto. Programa de apoio psicopedagógico a estudantes universitários 'PAPEU'/UFC. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1990, v. 9, n. 18.

BOSSA, Nadia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

CHABANNE, Jean-Luc. Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FUNDAÇÃO São Paulo. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da PUC-SP 2005–2009. Disponível em: <www.pucsp.br/redesenho/downloads/PDI-PUC-SP.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2008.
HOIRISCH, Adolpho; BARROS, Dolores Izabel M.; SOUZA, Ingrid S. Orientação psico-pedagógica no ensino superior. São Paulo: Cortez, 1993.

JOLY, Maria Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; SISTO, Fermino Fernandes. Questões do cotidiano universitário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

NOFFS, Neide de Aquino. Psicopedagogia na rede de ensino: a trajetória institucional de atores-autores. São Paulo: Elevação, 2003.

PASCUAL, Jesus Garcia; ALTERNE, Maria Claudia Mont'; PESSOA, Soraya Moreira; ABREU, Maria Betânia Cavalcante. Intervenção psicopedagógica no ensino superior: um relato de experiências. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2000, v. 19, n. 52.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MENDES, Mônica Hoehne. A psicopedagogia no Brasil: evolução histórica. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1987, v. 6, n. 13.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WITTER, Geraldina Porto. O psicopedagogo no ensino superior: um campo a ser conquistado. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1985, v. 4, n. 8.

A ÉTICA E A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

DENISE YARA BISPO DOS SANTOS RIBEIRO

RESUMO
O presente artigo analisa a importância da Filosofia no processo de formação humana e no desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educacional contemporâneo. O estudo apresenta reflexões acerca do papel da Filosofia na construção da consciência ética, da autonomia intelectual e da capacidade reflexiva dos estudantes, especialmente no âmbito da educação básica e da formação docente. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando contribuições teóricas de filósofos e estudiosos da educação, como Paulo Freire, Marilena Chauí, Immanuel Kant e Saviani, buscando compreender a relação entre ensino filosófico, cidadania e emancipação humana. O trabalho discute ainda os desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia nas escolas brasileiras, considerando aspectos sociais, culturais e pedagógicos que influenciam o processo educativo. Observa-se que a Filosofia contribui significativamente para o desenvolvimento da argumentação, da reflexão crítica e da formação ética dos indivíduos, favorecendo a construção de sujeitos conscientes e participativos na sociedade. Conclui-se que o ensino de Filosofia possui função essencial na educação, pois promove a valorização do diálogo, do questionamento e da autonomia intelectual, elementos indispensáveis para a formação integral do ser humano e para o fortalecimento da cidadania em uma sociedade democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Educação; Pensamento crítico; Ética; Formação humana.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of Philosophy in the process of human formation and in the development of critical thinking within the contemporary educational context. The study presents reflections on the role of Philosophy in the construction of ethical awareness, intellectual autonomy, and students' reflective capacity, especially in basic education and teacher training. The research is based on a qualitative bibliographic review, using theoretical contributions from philosophers and education scholars such as Paulo Freire, Marilena Chauí, Immanuel Kant, and Saviani, seeking to understand the relationship between philosophical teaching, citizenship, and human emancipation. The paper also discusses the challenges faced by Philosophy teaching in Brazilian schools, considering social, cultural, and pedagogical aspects that influence the educational process. It is concluded that Philosophy plays an essential role in education by promoting dialogue, critical reflection, and intellectual autonomy.
KEY-WORDS: Philosophy; Education; Critical thinking; Ethics; Human formation.

INTRODUÇÃO

A Filosofia possui papel fundamental na construção do pensamento humano e na formação crítica dos indivíduos. Desde a Antiguidade, a reflexão filosófica busca compreender questões relacionadas à existência, à ética, à política, ao conhecimento e à convivência social. Nesse contexto, o ensino de Filosofia apresenta-se como importante instrumento para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade reflexiva dos estudantes.

Na sociedade contemporânea, marcada pelo avanço tecnológico, pela circulação rápida de informações e pelas constantes transformações sociais, torna-se cada vez mais necessário estimular nos sujeitos a capacidade de questionar, analisar e interpretar a realidade de maneira crítica. Dessa forma, o ensino filosófico contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade e de refletir sobre problemas éticos, sociais e políticos.

Segundo Chauí (2000), a Filosofia possibilita ao indivíduo romper com o senso comum, desenvolvendo uma postura investigativa diante da realidade. A autora destaca que o pensamento filosófico promove o exercício da reflexão crítica e da problematização das relações humanas. Nesse sentido, a Filosofia não se limita à transmissão de conteúdos teóricos, mas

constitui um processo de formação intelectual e ética.

Paulo Freire (1996) afirma que a educação deve favorecer a construção da autonomia e da consciência crítica dos educandos. Para o autor, o processo educativo deve estimular o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento.

transformados por meio da participação coletiva e da consciência crítica.
Outro aspecto importante refere-se à contribuição da Filosofia para o desenvolvimento da autonomia intelectual. O estudante aprende a construir suas próprias opiniões e a analisar diferentes ideias antes de aceitá-las como verdade. Em tempos de intensa circulação de informações nas redes sociais e nos meios digitais, essa capacidade crítica torna-se cada vez mais necessária. A Filosofia ajuda os indivíduos a identificarem manipulações, preconceitos e discursos intolerantes presentes na sociedade.
A Filosofia também permite ao estudante compreender a importância da ética nas relações humanas. Questões relacionadas ao respeito, à responsabilidade, à liberdade e à convivência social tornam-se objetos de reflexão no processo educativo. Assim, o ensino filosófico ultrapassa a dimensão teórica e contribui para a formação integral do ser humano.
Além disso, o ensino de Filosofia favorece o desenvolvimento da sensibilidade humana e da consciência social. Ao refletir sobre temas como desigualdade, preconceito, violência, direitos humanos e cidadania, os estudantes ampliam sua visão de mundo e desenvolvem maior empatia em relação ao outro. Esse processo contribui para a construção de relações mais humanas e solidárias dentro e fora da escola.
Outro ponto relevante é que a Filosofia estimula a curiosidade e o desejo pelo conhecimento. O ato de filosofar envolve questionar a realidade, investigar problemas e buscar respostas fundamentadas. Dessa forma, os estudantes tornam-se mais participativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo postura investigativa e reflexiva diante dos conteúdos escolares e das situações cotidianas.
A Filosofia também possui importante papel na formação política dos indivíduos. Ao discutir conceitos relacionados à democracia, poder, justiça e participação social, os estudantes compreendem melhor seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Isso favorece a construção de uma sociedade mais democrática, consciente e participativa.
Nesse contexto, o professor de Filosofia assume papel fundamental como mediador do conhecimento. Cabe ao educador incentivar o diálogo, os debates e os questionamentos, criando um ambiente favorável à reflexão crítica. O ensino filosófico deve aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, tornando as aulas mais significativas e estimulando a participação ativa dos educandos.
Portanto, a Filosofia desempenha papel essencial na construção do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação ética dos indivíduos. Sua presença no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, reflexivos e capazes de compreender criticamente a realidade social em que vivem. Dessa maneira, o ensino filosófico torna-se fundamental para a formação humana e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

A ÉTICA E A FORMAÇÃO HUMANA

A ética constitui um dos principais campos de estudo da Filosofia e possui grande relevância na formação dos indivíduos. A reflexão ética busca compreender os princípios que orientam as ações humanas e as relações sociais, promovendo valores como respeito, justiça e solidariedade.
Aristóteles (1991) afirma que a ética está relacionada à busca do bem e da felicidade humana. Para o filósofo, a virtude é construída por meio das práticas sociais e das ações cotidianas, sendo resultado do desenvolvimento moral do indivíduo.
No contexto educacional, a ética assume papel fundamental na formação cidadã. A escola não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos, mas também contribuir para a construção de valores humanos e sociais. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos educandos, promovendo uma educação fundamentada no diálogo e na ética.
A Filosofia contribui significativamente para essa formação ética, pois estimula a reflexão sobre comportamentos, valores e responsabilidades sociais. Ao discutir dilemas morais e questões sociais, os estudantes desenvolvem maior consciência crítica acerca de suas ações e de seu papel na sociedade.
Além disso, o ensino filosófico favorece a valorização da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Em uma sociedade marcada por conflitos, preconceitos e

desigualdades, torna-se essencial promover práticas educativas voltadas para a convivência democrática e para a formação humanizada.
Conforme Chauí (2000), a ética não deve ser compreendida apenas como conjunto de normas, mas como reflexão crítica sobre as ações humanas e suas consequências sociais. Dessa maneira, o ensino de Filosofia contribui para a construção de sujeitos éticos, conscientes e participativos.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE

A ética constitui um dos principais campos de estudo da Filosofia e possui gran-

social.
A ética também desempenha papel fundamental no combate à violência, ao preconceito e à intolerância. Muitas situações de discriminação e exclusão presentes na sociedade resultam da ausência de valores relacionados ao respeito e à convivência democrática. Nesse contexto, a escola possui importante função na promoção de práticas educativas que valorizem a cultura da paz, o diálogo e a solidariedade.
Além disso, a formação ética contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente escolar. O respeito entre professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar favorece a construção de um ambiente mais acolhedor, democrático e inclusivo. O diálogo ético permite resolver conflitos de maneira pacífica e fortalece a convivência social.
Outro ponto relevante é a influência da ética no uso das tecnologias e das redes sociais. Na sociedade contemporânea, marcada pelo avanço tecnológico e pela rápida circulação de informações, torna-se fundamental desenvolver nos estudantes a capacidade de agir de maneira responsável no ambiente digital. Questões relacionadas ao respeito nas redes sociais, ao combate às fake news e ao uso consciente da internet fazem parte dos desafios éticos atuais.
A ética também está relacionada à responsabilidade ambiental e social. A reflexão filosófica permite compreender a importância da preservação do meio ambiente, da sustentabilidade e do compromisso coletivo com as futuras gerações. Dessa forma, o ensino de Filosofia contribui para a formação de indivíduos mais conscientes acerca dos impactos de suas ações na sociedade e na natureza.
No ambiente escolar, o professor exerce importante papel na formação ética dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, o educador deve atuar como mediador de valores humanos, incentivando atitudes de respeito, cooperação e solidariedade. A prática pedagógica ética contribui para o fortalecimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência crítica dos educandos.
Portanto, a ética constitui elemento essencial na formação humana e cidadã. Por meio da reflexão filosófica, os indivíduos desenvolvem capacidade crítica para compreender suas ações e suas responsabilidades sociais. O ensino de Filosofia, ao promover valores éticos e humanizadores, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária e respeitosa com as diferenças humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a importância da Filosofia na formação humana e no desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educacional. Observou-se que o ensino filosófico contribui significativamente para a construção da autonomia intelectual, da consciência ética e da participação cidadã dos estudantes. Ao estimular a reflexão, o questionamento e a análise crítica da realidade, a Filosofia possibilita que os indivíduos desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre si mesmos, sobre a sociedade e sobre os desafios presentes no mundo contemporâneo.
A Filosofia favorece o desenvolvimento da reflexão crítica, da argumentação e da capacidade de questionamento, elementos fundamentais para a formação integral do indivíduo. Além disso, promove discussões relacionadas à ética, à cidadania e aos valores humanos, possibilitando aos estudantes compreenderem melhor a realidade social em que estão inseridos. O ensino filosófico permite que os educandos deixem de ser apenas receptores de informações e passem a atuar de maneira mais consciente, reflexiva e participativa diante das questões sociais, políticas e culturais.
Ao longo do estudo, percebeu-se que a Filosofia possui papel essencial na construção da consciência ética e na valorização dos direitos humanos. Em uma sociedade marcada por desigualdades, intolerância e conflitos sociais, torna-se indispensável promover uma educação voltada para o respeito às diferenças, para a convivência democrática e para a formação cidadã. Nesse sentido, a Filosofia contribui para o fortalecimento de atitudes de solidariedade, justiça, responsabilidade e empatia, auxiliando os estudantes na construção de relações humanas mais éticas e respeitosas.
Outro aspecto relevante identificado refere-se à contribuição da Filosofia para o fortalecimento da democracia. O pensamento filosófico incentiva o diálogo, a ar-

gumentação e a liberdade de expressão, permitindo que os indivíduos desenvolvam capacidade de analisar criticamente discursos, opiniões e informações. Em tempos de intensa circulação de conteúdos digitais e crescimento da desinformação, a Filosofia torna-se ainda mais necessária para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade de maneira crítica e consciente.

Verificou-se também que o ensino de Filosofia enfrenta desafios importantes na atualidade, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais. A desvalorização das disciplinas humanísticas, as dificuldades estruturais das escolas e a necessidade de formação continuada dos professores representam obstáculos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e participativas. Além disso, o predomínio de uma educação voltada apenas para interesses técnicos e mercadológicos muitas vezes reduz o espaço destinado à reflexão crítica e à formação humanizada.

Apesar desses desafios, sua presença no ambiente escolar permanece essencial para a construção de uma educação democrática, crítica e humanizadora. A Filosofia possibilita ao estudante compreender que a educação não deve limitar-se apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas também contribuir para a formação ética, intelectual e social dos indivíduos. Dessa maneira, o ensino filosófico amplia a visão de mundo dos estudantes e fortalece sua capacidade de participação ativa na sociedade.

Outro ponto importante refere-se ao papel do professor no processo de ensino da Filosofia. O educador deve atuar como mediador do conhecimento, incentivando debates, questionamentos e reflexões que favoreçam a participação dos estudantes. A prática pedagógica filosófica precisa aproximar os conteúdos da realidade social dos educandos, tornando as aulas mais significativas e estimulando o interesse pela investigação e pela construção do conhecimento.

Além disso, a Filosofia possui importante contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao entrar em contato com diferentes correntes filosóficas e perspectivas de pensamento, os estudantes aprendem a formular opiniões fundamentadas, respeitando diferentes pontos de vista e desenvolvendo maior independência crítica. Essa capacidade é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Conclui-se que a Filosofia possui papel indispensável na educação contemporânea, pois contribui para a formação de sujeitos conscientes, reflexivos e capazes de atuar de maneira ética e participativa na sociedade. Sua presença no ambiente escolar favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da consciência ética e da cidadania, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer práticas pedagógicas que valorizem o pensamento filosófico e promovam a formação humana em sua totalidade. Também é fundamental ampliar os investimentos na valorização da educação e na formação dos professores, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento do ensino filosófico nas escolas. Somente por meio de uma educação crítica, ética e reflexiva será possível formar indivíduos capazes de transformar a realidade social e contribuir para a construção de um futuro mais humano, consciente e democrático.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

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

GALLO, Sílvio. Metodologia do Ensino de Filosofia. Campinas: Papirus, 2012.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

NUNES, César. Aprendendo Filosofia. Campinas: Papirus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia

do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2010.

RESUMO
O presente artigo propõe uma análise aprofundada das manifestações artísticas urbanas (grafite, pichação e muralismo) sob a perspectiva de narrativas críticas da cidade, debatendo suas relações complexas com a estética, a ética, a apropriação do espaço público e o enquadramento legal, com foco especial no contexto brasileiro. O estudo é desenvolvido a partir da análise dos discursos de grafiteiros e da fundamentação teórica que abrange a história do muralismo mexicano como arte pública engajada, a gênese sociocultural do grafite e as tensões legais e sociais que cercam a prática da pichação. Busca-se ir além da dicotomia simplista entre arte versus vandalismo, explorando como essas práticas se hibridizam e se constituem mutuamente como formas legítimas de intervenção. O trabalho conclui que as artes urbanas funcionam como poderosas ferramentas pedagógicas e de reflexão para a crítica social, mobilizando a transformação da realidade e a redefinição do direito à cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Urbana; Grafite; Pichação; Crítica Social; Direito à Cidade; Contexto Brasileiro.

ABSTRACT
The present article proposes an in-depth analysis of urban artistic manifestations (graffiti, pichação, and muralism) from the perspective of critical narratives of the city, debating their complex relationships with aesthetics, ethics, the appropriation of public space, and the legal framework, with a specific focus on the Brazilian context.The study is developed through the analysis of graffiti artists' discourses and a theoretical foundation encompassing the history of Mexican muralism as engaged public art, the sociocultural genesis of graffiti, and the legal and social tensions surrounding the practice of pichação (a distinctive form of Brazilian street tagging/inscription). The research seeks to go beyond the simplistic dichotomy of art versus vandalism, exploring how these practices hybridize and mutually constitute themselves as legitimate forms of intervention. The work concludes that urban arts function as powerful pedagogical and reflective tools for social critique, mobilizing the transformation of reality and the redefinition of the right to the city.

KEYWORDS: Urban Art; Graffiti; Pichação; Social Critique; Right to the City; Brazilian Context.

INTRODUÇÃO

A estética das grandes cidades é inegavelmente moldada por uma miríade de elementos que interagem com a população, e entre eles, o grafite, o muralismo e a pichação se destacam como intervenções que irrompem a ordem urbana estabelecida. Tais manifestações contemporâneas de comunicação urbana, não planejadas, ganharam as ruas como uma forma de expressão popular. Embora a aproximação entre arte e psicologia não seja um fenômeno recente, o diálogo é fundamental, uma vez que são seres humanos que produzem arte e se relacionam sensivelmente com o mundo, transformando a realidade e criando possibilidades de existência.

O grafite e a pichação são intervenções urbanas contemporâneas que implicam discursos divergentes acerca de suas manifestações. Os grafiteiros e pichadores trazem suas falas para o espaço urbano a partir de um lugar marginal, geralmente à margem dos discursos oficialmente veiculados. A introdução, como parte inicial do artigo, expõe a delimitação do assunto que será abordado, focando na discussão das relações entre arte, estética, intervenção e a constituição dos sujeitos nos contextos urbanos.

O objetivo central deste trabalho é debater as formas pelas quais o muralismo, o grafite e a pichação se configuram como narrativas da cidade, refletindo sobre a tênue fronteira entre a arte e o vandalismo, a legalidade e a transgressão, e o potencial pedagógico e de transformação social inerente a essas práticas. A delimitação do assunto se concentra na análi-

se das diferenças e hibridizações entre grafite e pichação, e na contextualização do muralismo como um precursor dessa arte crítica em larga escala.

DESENVOLVIMENTO

O muralismo estabeleceu uma base histórica fundamental para a arte pública como narrativa da cidade, especialmente no que tange à contestação política e social. O movimento Muralista moderno nasceu no México no início do século XX, procurando a unificação dos povos indígenas e camponeses após a queda de Porfirio Dias, cuja postura ditatorial comandou o México por mais de três décadas. Com o advento da Revolução Mexicana (1910), o muralismo ganhou notável valorização, sendo, inclusive, integrado ao contexto educacional.

O muralismo estabeleceu uma base histórica fundamental para a arte pública como narrativa da cidade, sobretudo ao transformar muros em espaços de memória, identidade e contestação política. Ao ocupar edifícios governamentais, escolas e espaços urbanos, o movimento deslocou a arte do ambiente elitizado das galerias para o cotidiano do povo, democratizando o acesso à cultura e convertendo a cidade em um verdadeiro livro aberto de imagens e discursos sociais.

O movimento muralista moderno nasceu no México no início do século XX, em um contexto de intensas transformações políticas e sociais. Após a longa ditadura de Porfirio Díaz — marcada por concentração de terras, desigualdade social e repressão — o país mergulhou na Revolução Mexicana, que buscava reformas agrárias, justiça social e maior participação popular. Nesse cenário, o muralismo emergiu como ferramenta pedagógica e ideológica, voltada à construção de uma identidade nacional que valorizasse os povos indígenas, os camponeses e a classe trabalhadora.

Com o apoio do Estado pós-revolucionário, especialmente sob a liderança do então ministro da Educação José Vasconcelos, os murais passaram a integrar escolas, universidades e prédios públicos. A arte assumiu, assim, um papel educativo: ensinar história, exaltar a cultura indígena e reforçar os ideais revolucionários por meio de imagens acessíveis à população, inclusive à parcela analfabeta.

Entre os principais expoentes do movimento destacam-se Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros. Cada um, à sua maneira, explorou temas como luta de classes, exploração do trabalhador, crítica ao imperialismo e tensões sociais. Rivera, por exemplo, enfatizava a valorização do trabalhador e das tradições indígenas; Orozco apresentava uma visão mais dramática e crítica da condição humana; já Siqueiros incorporava técnicas inovadoras e uma linguagem fortemente política.

Ele consolidou a ideia de que a arte pública pode ser instrumento de transformação social, memória coletiva e resistência. Sua influência ultrapassou as fronteiras mexicanas, impactando movimentos artísticos na América Latina e inspirando práticas contemporâneas como o grafite e outras formas de intervenção urbana.

Dessa forma, o muralismo reafirma o potencial da arte como linguagem social ativa — não apenas como expressão estética, mas como meio de educar, questionar e mobilizar a sociedade.

O muralismo moderno mexicano constituiu-se em uma escola de arte política que cumpriu seu papel junto à revolução. Artistas como Diego Rivera (1886–1957), Davi Siqueiros (1896–1974) e Clemente Orozco (1883–1949) foram de suma importância para propagar essa arte, revelando a inclusão dos campesinatos na sociedade de forma justa, igualitária e democrática. A iconografia do muralismo, ao recriar a imagem da revolução operária e camponesa, foi usufruída pelo Estado em seu processo de legitimação e homogeneização nacional. Com o término da Revolução Mexicana (1924), os murais passaram a ser vistos como verdadeiras obras de arte expostas em prédios públicos, como o museu de belas artes.

Diego Rivera é reconhecido como um dos maiores artistas em destaque na arte muralista da história. Em suas obras, ele expressava seu posicionamento político e ideológico, transmitindo críticas à sociedade industrializada e ao "trabalho alienado".

A Indústria de Detroit: Na década de 1930, nos Estados Unidos, Rivera e sua esposa, Frida Kahlo, pintaram vinte e sete painéis no Instituto de Artes de Detroit, incluindo A Indústria de Detroit,

que representava uma reflexão sobre a alegoria fordista e a exploração do trabalho.
O Homem e a Encruzilhada (Incidente Rockefeller Center): O posicionamento político de Rivera levou-o a ser convidado por Nelson Rockefeller para pintar um mural no Rockefeller Center, em Nova York. Durante a execução, foi evidente seu posicionamento político e ideológico, causando furor público pela inclusão do rosto de Lênin na pintura. O Jornal Telegram, em 24 de abril de 1933, publicou a manchete “Rivera pinta cenas comunistas”. Após o artista se recusar a remover a imagem de Lênin, a obra foi transformada em ruínas por trabalhadores americanos em 1934. Mesmo assim, Rivera teria usado o dinheiro dos Rockefeller "a favor das massas".
O Homem e a Encruzilhada (Palácio Belas Artes): Após o incidente, Rivera retornou ao México para concluir a pintura do afresco "O homem e a encruzilhada" no Palácio Belas Artes, obra que está disponível para admiração até os dias atuais. A composição desse mural é dividida em três partes, representando o operário controlando a máquina, a crítica à sociedade capitalista e, à direita, a representação do mundo socialista, com as imagens de Vladimir Lênin, Karl Marx, Leon Trotsky e Friedrich Engels.
A Catarse (Orozco): Outro exemplo de arte engajada é o mural "A Catarse" (1934), de José Clemente Orozco, no Palácio Belas Artes do México. Esta obra demonstra a possível destruição renova-

O debate sobre a arte urbana é fortemente influenciado pela legislação, que busca determinar o que é aceitável e o que é crime. No Brasil, a Lei nº 12.408/2011 alterou o Art. 65 da Lei nº 9.605/98 para descriminalizar o ato de grafitar, desde que seja realizado com o objetivo de valorizar o patrimônio (público ou privado) e seja consentido pelo proprietário ou órgão competente. Se a pintura não é autorizada previamente, é classificada como pichação e continua sendo crime, passível de detenção e multa.

Essa diferenciação legal demonstra que o grafite passa por um processo de "institucionalização", com artistas ganhando notoriedade e sendo remunerados para pintar. A concessão de espaços e apoio financeiro pelo poder público, em vez de gastar com limpeza, faz com que murais sejam incorporados à paisagem urbana, sobre os quais dificilmente outros grafiteiros pintarão.

No entanto, a absorção do grafite pela cultura dominante levanta dúvidas sobre sua importância transgressora. A institucionalização do grafite contraria sua origem marginal de crítica à sociedade do consumo e ao sistema capitalista. O debate estético no urbano implica, fundamentalmente, uma discussão ética em relação aos modos como os espaços da cidade podem ser utilizados e por quem. A repressão à pichação, por outro lado, é implacável. Campanhas como a "Pichação é crime. Denuncie" em Curitiba, buscam associar pichadores à imagem de vândalos criminosos (representados pelo personagem "Zé Sujeira"), reforçando o discurso dominante e o esforço em incutir normas e conceitos. Tais campanhas, ao "sujarem" a paisagem com propaganda institucional, levantam o questionamento sobre se a cidade é para as pessoas ou para as empresas, e o que constitui de fato poluição visual.

A estreita relação e confusão entre grafite e pichação são evidentes, como no caso da dupla Os Gêmeos, cuja pichação com a frase "É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença" (Artigo 5º. da CF) foi feita sem autorização, sendo, portanto, ilegal perante a lei, mesmo tendo conteúdo artístico e político.

MURALISMO, GRAFITE E PICHAÇÃO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS E DE RESISTÊNCIA

As manifestações urbanas funcionam como instrumentos de resistência às dinâmicas impostas pelos poderes hegemônicos. O muralismo e o grafite, em particular, têm um potencial significativo para a transformação da escola, servindo como ferramentas pedagógicas para transcender a educação tradicional.

A ocupação do espaço escolar para a realização de murais pode auxiliar na autonomia dos estudantes e na valorização da escola como espaço de aprendizagem e socialização. A metodologia propõe que os alunos sejam protagonistas na pesquisa das histórias locais e figuras que dão voz à comunidade, contando com a colaboração de um grafiteiro profissional, preferencialmente da região, para a execução do mural.

O grafite, a pichação e o muralismo no Brasil manifestam uma estética natural e interligada entre diversos grupos, comunicando-se por meio de desenhos e letras, criando uma pedagogia autônoma das ruas onde os agentes criam suas próprias regras e sentidos.
O muralismo e o grafite são reconhecidos como poderosas ferramentas pedagógicas que possibilitam transcender a educação tradicional e incorporar um ensino comprometido com a transformação da realidade social, especialmente em escolas públicas. Essas manifestações estéticas urbanas são indicadas como um "grito de resistência perante as opressões sociais, culturais e economicamente impostas", o que as torna valiosas para a reflexão crítica em sala de aula.
A seguir, são detalhadas as potencialidades do muralismo e do grafite como ferramentas pedagógicas para as artes e para o desenvolvimento dos estudantes:
O processo educativo contemporâneo exige metodologias que transcendam a transmissão passiva de conteúdo, buscando promover o engajamento ativo e a reflexão crítica dos estudantes. Neste contexto, as manifestações artísticas urbanas, como o grafite e o muralismo, emergem como poderosas ferramentas pedagógicas. Este artigo propõe analisar o potencial do diálogo entre arte e psicologia para a transformação da escola e da aprendizagem, utilizando a arte de rua como um instrumento para conectar o currículo escolar à realidade social e desigual vivenciada pelos alunos.
A articulação entre arte e psicologia é fundamental por reconhecer que os seres humanos se relacionam sensivelmente com o mundo através da produção artística. Essa relação não é meramente estética, mas um ato de criação de novas possibilidades de existência e de transformação da realidade. A arte, sob uma perspectiva psicológica, funciona como um canal privilegiado para a expressão da subjetividade, o desenvolvimento da imaginação e a mobilização de processos cognitivos e emocionais essenciais.
Quando transportamos essa compreensão para o espaço público, encontramos na arte de rua um espelho das tensões sociais. O grafite e o muralismo, ao ocuparem o espaço urbano, inserem narrativas visuais que criticam, questionam e propõem novas ordens, servindo intrinsecamente como um instrumento de diálogo sobre a cidade e suas contradições.
A arte de rua possui características que a tornam singularmente apta a favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente em escolas públicas, cujos estudantes frequentemente vivenciam diretamente as realidades contraditórias e desiguais da sociedade.
Reflexão Crítica e Conteúdo Social: Ao abordar temas de exclusão, identidade, política ou história local, a arte de rua oferece material bruto e contextualizado para reflexões críticas. Ela permite que o estudante utilize o conteúdo escolar (História, Sociologia, Geografia) para decodificar e intervir no seu próprio entorno, transformando o muro de uma escola ou a fachada de um prédio vizinho em uma página de discussão ativa.
Metodologias Diferenciadas e Engajamento: A incorporação da arte como uma alternativa de linguagem pedagógica rompe com a rigidez de metodologias tradicionais. O planejamento, a criação e a execução de murais ou projetos de grafite promovem a aprendizagem pela experiência, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.
O grande potencial dessa abordagem reside na capacidade de promover um olhar crítico aos estudantes.
Ao analisar a arte de rua, o aluno é incentivado a questionar: Quem tem o direito de se manifestar no espaço público? Qual é a mensagem por trás dessa cor ou dessa imagem? Como essa intervenção reflete a realidade do nosso bairro? Esse questionamento ativo é o cerne da formação cidadã.
Além disso, a arte de rua facilita uma maior aproximação dos conteúdos escolares com a sua realidade. A História não é mais apenas um conjunto de fatos distantes, mas uma narrativa que pode ser contada nas paredes da sua comunidade; a Matemática pode estar presente na escala e na geometria de um stencil; e a Língua Portuguesa, na poesia e na força das tags e frases grafitadas. Dessa forma, o conhecimento torna-se uma ferramenta de interpretação e intervenção no mundo.
O diálogo entre arte e psicologia é fundamental, pois os seres humanos produzem arte e se relacionam sensivelmente

com o mundo, transformando a realidade e criando novas possibilidades de existência. A arte de rua, como o grafite e o muralismo, possui potencial para ser um instrumento de diálogo, favorecendo os processos de ensino e de aprendizagem, e pode proporcionar reflexões críticas e metodologias diferenciadas sobre as realidades contraditórias e desiguais vividas pelos estudantes de escolas públicas.

A implantação da arte como alternativa pedagógica de linguagem pode promover um olhar crítico aos estudantes e uma maior aproximação dos conteúdos escolares com a sua realidade.

A construção de murais utilizando o grafite no ambiente escolar é uma estratégia didática que visa auxiliar na autonomia dos discentes e na valorização da escola enquanto espaço coletivo de aprendizagem e socialização. Essa metodologia amplia as possibilidades de construção de conhecimento para além das salas de aula, utilizando os espaços externos para reescrever a história das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Nessa abordagem, os alunos são os protagonistas: Eles são orientados pelos professores desde a pesquisa inicial para desvendar as histórias e as figuras locais que representam e dão voz à comunidade.

Podem auxiliar na escolha e desenvolvimento das imagens. Ao dar voz aos alunos, a atividade transforma-os em atores sociais e em produtores daquele espaço, e não mais apenas em produtos das relações de poder ali estabelecidas.

É recomendado que a escola conte com a colaboração e experiência de um grafiteiro, preferencialmente pertencente àquela região, para dar apoio profissional na construção efetiva da obra em parceria com a direção.

O muralismo nas escolas pode ser uma opção pedagógica para retratar nos murais a evolução socioespacial histórica do bairro. A arte pode:

Expressar as estruturas territoriais e as relações de poder que oprimem e calam a maioria dos cidadãos ali instalados.

Respeitar a importância do muralismo como instrumento de reflexão social e política. Viabilizar outras formas de comunicação, ensino e aprendizagem, para além das tradicionais, oportunizando um trabalho pedagógico com vistas a transformar a escola em um território de transformação da identidade social dos seus alunos.

O trabalho com grafite e muralismo tem potencial para a construção de um trabalho multidisciplinar com momentos interdisciplinares no âmbito escolar. Por exemplo, na Geografia, os murais podem ser usados para análises socioespaciais por meio das categorias de paisagem, lugar, região e território. O grafite pode ser trabalhado em oficinas, nas quais os estudantes realizam pesquisas preliminares a partir de conteúdos escolares específicos, ou de relatos provenientes da própria comunidade, que servirão de pano de fundo para as imagens que formarão os murais. Os fazeres artísticos podem ser exercitados na escola para que o estudante possa ter contato com a prática e exercer a sensibilização da criticidade, como por meio de pinturas de culturas indígenas e povos oriundos do território.

Dessa forma, o espaço escolar pode se tornar um "laboratório social" de reflexão conjunta, podendo trabalhar pedagogicamente as questões territoriais, políticas e sociais através de imagens. O trabalho com grafite e muralismo está atrelado à perspectiva de luta pelo direito à educação, o que transforma os espaços escolares em territórios de luta e comprometimento com a transformação e a justiça social.

CONCLUSÃO

O graffiti, o muralismo e a pichação são, inegavelmente, narrativas poderosas da cidade, refletindo as complexas dinâmicas sociais, econômicas e culturais dos

zar patrimônios, a pichação se mantém como a expressão marginalizada, cujo ato de transgredir é a própria mensagem. A pichação, com seus traços firmes e retos, simboliza a indignação e o desejo de retomar os espaços, atuando como um grito dos excluídos que afirma que a cidade não tem dono.

No entanto, essa distinção não é absoluta, pois ambas as práticas são linguagens dinâmicas e intercambiantes, que se desenvolveram e ainda se desenvolvem de maneira interdependente. O surgimento do "grapicho", que é a junção das duas atividades, demonstra essa hibridização. A fronteira entre o autorizado e o não autorizado, o legal e o ilegal, é tênue. A legalidade do grafite (se consentido) e a criminalização da pichação (se sem autorização) demonstram que o grafite passa por um processo de "institucionalização", levantando dúvidas sobre a sua importância transgressora na medida em que é absorvido pela cultura dominante. A linha que separa arte e depredação depende não apenas das determinações legais, mas também do imaginário coletivo e da valorização que as pinturas geram. A repressão à pichação, inclusive com campanhas institucionais que buscam associar os pichadores à imagem de vândalos criminosos (como o personagem "Zé Sujeira"), insere o debate no campo das disputas ideológicas. A pichação, contudo, pode ser entendida como um nervo exposto da sociedade de classes, que resiste e se comunica por códigos próprios. A percepção das pessoas sobre o trabalho desenvolvido no muralismo, grafite e pichação vem mudando nas últimas décadas, o que tem levado essas práticas a alcançar o status de arte moderna, apesar da resistência de parte da elite que busca criminalizar e reprimir esse movimento.

Em última análise, as práticas permitem que os sujeitos se expressem na cidade, estabelecendo outras normas e uma ordem simbólica própria. O muralismo e o grafite, juntamente com a pichação, são ferramentas com potencial para a construção de um trabalho multidisciplinar e para a reflexão conjunta sobre as questões territoriais, políticas e sociais. Ao serem utilizados em espaços formais de educação, eles transformam a escola em um território de luta e comprometimento com a transformação e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pedro Paulo de; FRANZI, Juliana; ROCHA, Marcelo Augusto. Muralismo, grafite e pichação: potencialiodades para a transformação da escola. PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, Niterói/RJ, Ano 12, n. 23, p. 59-82, set. 2022.

BANKSY. Guerra e spray. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis /l9605.htm.

BRASIL. Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011. Altera a Lei nº 9.605/1998. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm.

CASTRO, Andrea Carolina Camargo; GAMBA JUNIOR, Nilton Gonçalves. O grafite e sua ressignificação: linha tênue entre o vandalismo e a arte de rua.

FORT, Mônica Cristine; GOHL, Fernando César. Conflitos urbanos: grafite e pichação em confronto devido à legislação repressiva. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

FURTADO, Janaína Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. Graffiti e Pichação: Relações estéticas e intervenções urbanas. VISUALIDADES. REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM CULTURA VISUAL - FAV UFG.

MAN AT THE CROSSROADS. In: Wikipedia. Disponível em: en.wikipedia.org. Acesso em: dia mês ano.

MANDEL, Claudia. Muralismo mexicano: arte público/identidad/memoria colectiva. ESCENA. Revista de las artes, v. 61, n. 2, 2007.

MUSEO DEL PALACIO DE BELLAS ARTES. Diego Rivera: New Life into the Destroyed Mural, 1933/1934. Disponivel em: museo

palaciodebellasartes.inba.gob.mx. Acesso em: dia mês ano.

RAMOS, Célia Maria A. Grafite, pichação & Cia. São Paulo: Annablume. 1994.

SCHLECHT, Neil E. Resistance and appropriation in Brazil: how the media and “official culture” institutionalized Paulo’ s grafite. Studies in Latin American Popular Culture: 14, p. 147-170. 1995.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. América Latina no século XX: revoluções, muralismos, imperialismo e dependência. Revista Katálysis 22, n. 3, p. 566-576.

ALÉM DO CADERNO E DO LÁPIS: O PAPEL DAS ATIVIDADES PRÁTICAS E EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA

RESUMO
Este artigo discute a importância das atividades práticas e experimentais no ensino de Ciências, argumentando que tais práticas são fundamentais para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do pensamento científico. Partindo da crítica ao ensino tradicional baseado exclusivamente na transmissão verbal de conteúdos, o texto explora os fundamentos teóricos que embasam a experimentação no contexto educacional, seus benefícios para a compreensão conceitual, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a motivação dos estudantes. São apresentadas diferentes modalidades de atividades práticas, desde experimentos demonstrativos até investigações abertas, bem como estratégias para sua implementação em contextos de recursos limitados. O artigo também aborda os desafios enfrentados pelos professores para incorporar a experimentação em sua prática e propõe caminhos para superá-los. Conclui- se que as atividades práticas, quando bem planejadas e integradas ao currículo, são ferramentas poderosas para tornar o ensino de Ciências mais significativo, despertar vocações científicas e formar cidadãos capazes de compreender e atuar em um mundo cada vez mais marcado pela ciência e pela tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Experimentação; Atividades práticas; Aprendizagem significativa; Pensamento científico.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências nas escolas brasileiras enfrenta um paradoxo. Vivemos em um mundo profundamente marcado pela ciência e pela tecnologia, em que questões científicas estão presentes no cotidiano de todos os cidadãos, desde decisões sobre saúde e alimentação até discussões sobre mudanças climáticas e energias renováveis. No entanto, o ensino de Ciências na educação básica permanece, em grande medida, distante dessa realidade, baseado na memorização de nomes, fórmulas e classificações, em aulas expositivas que pouco se conectam com a experiência dos alunos e com o fazer científico autêntico.

Esse modelo de ensino, que privilegia a transmissão de informações prontas e acabadas, tem se mostrado ineficaz para formar cidadãos cientificamente alfabetizados, capazes de compreender e participar dos debates que envolvem a ciência em sua vida cotidiana. Mais do que isso, tem afastado os jovens do interesse pela carreira científica, justamente quando o país precisa formar novas gerações de pesquisadores e profissionais para enfrentar os desafios do século XXI.

Em contraposição a esse modelo, as atividades práticas e experimentais emergem como estratégia fundamental para um ensino de Ciências mais significativo e engajador. Quando os alunos têm a oportunidade de observar fenômenos, manipular materiais, formular hipóteses, testar previsões e discutir resultados, eles não apenas compreendem melhor os conceitos científicos, mas também vivenciam o processo de construção do conhecimento, aproximando-se da forma como os cientistas realmente trabalham.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel das atividades práticas e experimentais no ensino de Ciências. Busca-se compreender seus fundamentos teóricos, seus benefícios para a aprendizagem, as diferentes formas de incorporá-las ao currículo e os desafios para sua implementação nas escolas brasileiras. Acredita-se que, ao recolocar a experimentação no centro do ensino de Ciências, estamos não apenas qualificando a aprendizagem, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, curiosos e preparados para compreender e atuar no mundo contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A defesa das atividades práticas no ensino de Ciências não é recente. Já no final do século XIX, pensadores como John Dewey propunham uma educação baseada na experiência e na ação, em contraposição ao ensino livresco e memorístico. Para Dewey, o conhecimento

não é algo que se transmite passivamente, mas algo que se constrói ativamente na interação com o mundo. Aprender é, fundamentalmente, aprender a pensar, e isso só é possível quando o aluno é colocado diante de situações-problema que desafiam seu pensamento e exigem ação investigativa.

No campo específico do ensino de Ciências, as ideias de Dewey influenciaram profundamente o movimento da redescoberta, que, a partir da década de 1960, propunha que os alunos aprendessem ciências fazendo ciências, ou seja, reproduzindo em sala de aula os métodos e procedimentos da investigação científica. Embora essa abordagem tenha sido criticada posteriormente por sua visão simplificada do método científico, ela teve o mérito de recolocar a experimentação no centro das discussões sobre o ensino de Ciências.

Contribuições mais recentes da psicologia cognitiva e da epistemologia vêm aprofundar a compreensão do papel da experimentação na aprendizagem. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel destaca que o conhecimento novo só se fixa de forma duradoura quando se ancora em conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. As atividades práticas podem funcionar como organizadores prévios, fornecendo experiências concretas que servirão de base para a compreensão de conceitos mais abstratos.

Jean Piaget, como vimos em artigos anteriores, enfatiza o papel da ação na construção do conhecimento. Para Piaget, é agindo sobre os objetos que a criança e o adolescente constroem as estruturas lógicas do pensamento. No ensino de Ciências, isso significa que a manipulação de materiais, a observação de fenômenos e a realização de experimentos são fundamentais para que o aluno construa ativamente os conceitos científicos, em vez de apenas recebê- los prontos.

A epistemologia de Gaston Bachelard traz outra contribuição importante com seu conceito de "obstáculo epistemológico". Bachelard mostra que o conhecimento científico não se constrói a partir do senso comum, mas sim em ruptura com ele. As ideias prévias dos alunos, muitas vezes baseadas em percepções intuitivas e experiências cotidianas, podem funcionar como obstáculos à compreensão dos conceitos científicos. A experimentação, nesse contexto, tem o papel de confrontar essas ideias prévias com a realidade, criando conflitos cognitivos que impulsionam a construção de novos conceitos.

Mais recentemente, as discussões sobre alfabetização científica têm destacado que o objetivo do ensino de Ciências não é formar pequenos cientistas, mas sim cidadãos capazes de compreender e participar de debates que envolvem a ciência e a tecnologia. Nessa perspectiva, as atividades práticas não visam apenas à aprendizagem de conceitos, mas também à compreensão da natureza da ciência, dos processos de construção do conhecimento científico e das relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

As atividades práticas e experimentais trazem benefícios que vão muito além da simples ilustração de conceitos teóricos. Quando bem planejadas e integradas ao currículo, elas contribuem para a aprendizagem em múltiplas dimensões.

Compreensão conceitual: O primeiro e mais evidente benefício é a contribuição para a compreensão dos conceitos científicos. Fenômenos que, descritos verbalmente, podem parecer abstratos e distantes, tornam-se concretos e compreensíveis quando observados e manipulados. A relação entre pressão e temperatura dos gases, por exemplo, pode ser memorizada como uma fórmula, mas só é verdadeiramente compreendida quando o aluno observa o comportamento de um gás em diferentes condições e estabelece relações entre as variáveis.

Desenvolvimento de habilidades cognitivas: As atividades práticas exigem que o aluno observe, registre, compare, classifique, formule hipóteses, planeje procedimentos, analise resultados, tire conclusões. Todas essas são habilidades cognitivas fundamentais, que transcendem o conteúdo específico da ciência e são úteis para qualquer área do conhecimento. Um aluno habituado a realizar experimentos desenvolve uma postura investigativa diante do mundo, uma disposição para questionar, testar e buscar evidências.

Motivação e engajamento: Há algo intrinsecamente motivador em colocar a mão na massa, em ver um fenômeno acontecendo diante dos olhos, em ter con-

trole sobre materiais e procedimentos. Alunos que se mostram desinteressados nas aulas expositivas muitas vezes se transformam quando têm a oportunidade de realizar atividades práticas. Esse engajamento não é apenas afetivo, mas cognitivo: o aluno motivado presta mais atenção, persiste diante das dificuldades, busca compreender o que está acontecendo.

Compreensão da natureza da ciência: Talvez o benefício mais importante, e frequentemente negligenciado, seja a contribuição para a compreensão de como a ciência realmente funciona. Ao realizar experimentos, os alunos vivenciam que o conhecimento científico não é um conjunto de verdades absolutas, mas uma construção humana, provisória, sujeita a revisões. Percebem que a observação é orientada pela teoria, que os resultados nem sempre são os esperados, que a interpretação dos dados envolve escolhas e que o conhecimento avança pelo diálogo entre teoria e evidência.

Desenvolvimento de atitudes científicas: Curiosidade, ceticismo saudável, abertura para duvidar, respeito pelas evidências, disposição para mudar de opinião diante de novos dados, paciência, persistência, trabalho em equipe – essas são atitudes fundamentais para a prática científica e para a vida em geral. Atividades práticas bem conduzidas são oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento dessas atitudes.

Conexão com o cotidiano: Atividades práticas que partem de problemas reais e contextuais ajudam os alunos a perceber a relevância da ciência para sua vida. Experimentos com materiais do dia a dia, investigações sobre fenômenos que eles observam em casa, discussões sobre questões científicas presentes na mídia, tudo isso contribui para que a ciência deixe de ser vista como algo distante e se torne parte da vida dos estudantes.

As atividades práticas no ensino de Ciências podem assumir diferentes formatos, cada um com suas potencialidades e limitações. A escolha da modalidade mais adequada depende dos objetivos de aprendizagem, do nível de desenvolvimento dos alunos, dos recursos disponíveis e do tempo disponível.

Experimentação demonstrativa: Nesta modalidade, o professor realiza o experimento diante dos alunos, que observam e acompanham. É útil quando os materiais são escassos, quando o experimento envolve riscos ou quando se quer garantir que todos observem o fenômeno simultaneamente. Embora não ofereça a manipulação direta, permite que o professor oriente a observação, faça perguntas e promova discussões. Para ser eficaz, é fundamental que não se limite a uma mera exibição, mas que envolva ativamente os alunos na formulação de previsões, na observação orientada e na interpretação dos resultados.

Experimentação em pequenos grupos: Os alunos, organizados em pequenos grupos, realizam eles mesmos o experimento, seguindo roteiros mais ou menos estruturados. Esta é a modalidade mais comum e oferece a oportunidade de manipulação direta, de trabalho colaborativo e de vivência mais próxima do fazer científico. O desafio é garantir que todos os membros do grupo se envolvam ativamente e que a atividade não se reduza a seguir receitas sem compreensão.

Investigação aberta: Nesta modalidade, mais próxima do trabalho científico autêntico, os alunos partem de um problema ou questão e precisam planejar seus próprios procedimentos para investigá-lo. O professor atua como orientador, ajudando a formular questões investigáveis, a planejar procedimentos viáveis, a interpretar resultados. Esta abordagem desenvolve ao máximo a autonomia e o pensamento investigativo, mas exige mais tempo e maior preparo do professor para lidar com a imprevisibilidade.

Projetos de longo prazo: Os alunos desenvolvem investigações que se estendem por semanas ou meses, envolvendo planejamento, coleta sistemática de dados, análise e comunicação dos resultados. Esta modalidade permite o aprofundamento, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e a vivência do caráter processual da ciência. Pode ser integrada a feiras de ciências e mostras escolares, dando aos alunos a oportunidade de comunicar seus resultados.

Atividades práticas com simulações e laboratórios virtuais: Quando o experimento real é inviável por razões de segurança, custo ou complexidade, simulações computacionais e laboratórios virtuais podem ser alternativas valiosas. Permitem que os alunos explorem fenômenos, manipulem variáveis e observem resul-

tados de forma interativa, embora não substituam completamente a experiência com materiais concretos.

Atividades práticas investigativas com materiais de baixo custo: Uma abordagem particularmente relevante para a realidade brasileira é a utilização de materiais alternativos e de baixo custo para a realização de experimentos. Garrafas PET, copos descartáveis, balões, canudos, alimentos, materiais recicláveis, podem ser transformados em equipamentos científicos e permitir investigações ricas e significativas.

O pensamento científico não se reduz à aplicação de um método rígido e linear, como frequentemente é apresentado nos livros didáticos. Envolve, antes, um conjunto de habilidades e atitudes que podem e devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade. As atividades práticas são terreno fértil para esse desenvolvimento.

Formulação de questões investigáveis: Uma das habilidades fundamentais do pensamento científico é a capacidade de transformar curiosidades e observações em questões que possam ser investigadas empiricamente. Atividades práticas bem orientadas incentivam os alunos a ir além das perguntas factuais ("o que é isso?") para perguntas investigáveis ("o que acontece se...?", "como posso descobrir...?").

Formulação de hipóteses: Antes de realizar um experimento, é fundamental que os alunos explicitem suas expectativas, o que acham que vai acontecer e por quê. Esse exercício de formulação de hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios e em raciocínio, é essencial para que a experimentação não seja uma mera observação passiva, mas um teste de ideias.

Planejamento de procedimentos: Um experimento não é uma receita pronta, mas uma construção que envolve escolhas: o que observar, como medir, que materiais utilizar, como controlar variáveis, quantas repetições fazer. Envolver os alunos nessas decisões, mesmo que de forma gradual, desenvolve a capacidade de planejamento e a compreensão de que o método científico é uma construção, não uma camisa de força.

Observação sistemática e registro: A observação científica não é um olhar ingênuo, mas orientado por questões e conceitos. Ensinar os alunos a observar sistematicamente, a registrar dados de forma organizada, a distinguir observações de interpretações, são aprendizagens fundamentais que as atividades práticas podem proporcionar.

Análise e interpretação de dados: Os dados não falam por si mesmos; precisam ser interpretados à luz das questões e hipóteses que orientaram a investigação. Esta etapa, frequentemente negligenciada quando o experimento é visto apenas como ilustração, é central para o desenvolvimento do pensamento científico. O que os dados nos dizem? Confirmam ou refutam nossas hipóteses? Que explicações alternativas podem ser consideradas?

Comunicação científica: A ciência é uma atividade coletiva, e o conhecimento só se estabelece quando é comunicado e submetido ao escrutínio da comunidade. Incentivar os alunos a comunicar seus resultados, seja oralmente, por meio de relatórios ou em feiras de ciências, desenvolve habilidades de argumentação, de organização do pensamento e de utilização da linguagem científica.

Argumentação baseada em evidências: Uma das características fundamentais do pensamento científico é a disposição para basear conclusões em evidências, e não em opiniões, preferências ou autoridades. As atividades práticas oferecem oportunidades constantes para exercitar essa forma de argumentação: "como você sabe disso?", "que evidências sustentam sua conclusão?", "que outras explicações poderiam ser consideradas?".

Apesar do reconhecimento generalizado da importância das atividades práticas, sua presença efetiva nas escolas brasileiras ainda é limitada. Diversos desafios contribuem para essa realidade.

Falta de infraestrutura e materiais: Muitas escolas não possuem laboratórios de Ciências, e quando possuem, muitas vezes estão desativados, sem manutenção ou com materiais obsoletos. A falta de recursos para aquisição de equipamentos e reagentes é uma realidade em grande parte das escolas públicas.

Turmas numerosas: Com turmas de 30, 40 ou mais alunos, a realização de atividades práticas em pequenos grupos torna-se extremamente desafiadora. A gestão da sala, a distribuição de materiais, o acompanhamento dos grupos, tudo se complica com turmas muito grandes.

Carga horária reduzida: A carga horária destinada às Ciências é frequentemente insuficiente para cobrir os conteúdos previstos, o que leva muitos professores a optarem por aulas expositivas, consideradas mais "eficientes" para dar conta do programa. Atividades práticas, que exigem mais tempo, acabam sendo preteridas.
Formação deficiente dos professores: Muitos professores de Ciências tiveram formação inicial com pouca ênfase em atividades práticas e experimentais. Sentem-se inseguros para realizá-las, temem acidentes, não sabem como integrá-las ao currículo ou como lidar com a imprevisibilidade que elas trazem.
Pressão por cumprimento de conteúdo: O currículo de Ciências é frequentemente extenso e conteudista, e os professores sentem-se pressionados a "dar conta" de todo o programa. Atividades práticas são vistas como "perda de tempo" que poderia ser usado para transmitir mais informações.
Avaliação tradicional: Os sistemas de avaliação, baseados em provas que cobram memorização de informações, não incentivam a realização de atividades práticas. Professores que investem tempo nelas podem ver seus alunos em desvantagem em avaliações que não consideram as habilidades desenvolvidas nessas atividades.
Riscos e segurança: A preocupação com acidentes, especialmente em escolas com pouca infraestrutura e turmas numerosas, leva muitos professores a evitar experimentos que envolvam qualquer tipo de risco.
Apesar dos desafios, muitas escolas e professores têm encontrado formas criativas de incorporar atividades práticas em sua prática pedagógica. Algumas estratégias podem ser úteis:
Experimentação com materiais alternativos e de baixo custo: A ausência de laboratório equipado não impede a realização de atividades práticas. Muitos experimentos significativos podem ser realizados com materiais do cotidiano, como garrafas PET, copos, balões, alimentos, materiais recicláveis. A internet está repleta de sugestões de experimentos com materiais alternativos, e os próprios alunos podem ser envolvidos na coleta e preparação dos materiais.
Atividades práticas demonstrativas: Quando não é possível que todos os alunos manipulem, o professor pode realizar demonstrações, desde que as faça de forma interativa, envolvendo os alunos na formulação de previsões, na observação orientada e na discussão dos resultados. A demonstração bem conduzida pode ser tão rica quanto a experimentação em grupos.
Rodízio de atividades: Com turmas numerosas, uma estratégia possível é organizar um rodízio de atividades, com diferentes estações pelas quais os grupos passam ao longo de várias aulas. Isso permite que todos realizem as atividades, mesmo que em momentos diferentes.
Integração com o currículo: Em vez de ver a experimentação como um "extra", é importante integrá-la organicamente ao currículo, planejando as atividades práticas em função dos conceitos que se quer ensinar. Um currículo pensado a partir de problemas e questões investigáveis naturalmente incorpora a experimentação como parte do processo, não como ilustração.
Trabalho em parceria: Professores podem organizar-se para compartilhar materiais, planejar atividades conjuntas, dividir turmas para atividades práticas. A parceria com universidades e institutos de pesquisa também pode trazer recursos e conhecimentos para a escola.
Uso de tecnologias digitais: Simulações e laboratórios virtuais podem complementar as atividades práticas, especialmente quando o experimento real é inviável.

teúdos tem se mostrado insuficiente para formar cidadãos cientificamente alfabetizados e para despertar vocações científicas. As atividades práticas e experimentais, quando bem planejadas e integradas ao currículo, oferecem um caminho promissor para superar as limitações desse modelo.

Mais do que ilustrar teorias ou motivar alunos momentaneamente, a experimentação no ensino de Ciências tem o potencial de desenvolver o pensamento científico, de aproximar os alunos da forma como o conhecimento científico é realmente construído, de conectá-los com questões reais e de formar uma atitude investigativa diante do mundo.

Os desafios para a implementação generalizada dessas práticas são reais e não podem ser minimizados. Falta de infraestrutura, turmas numerosas, formação deficiente, currículos extensos, são obstáculos que precisam ser enfrentados com políticas públicas adequadas, investimento em formação e condições de trabalho dignas para os professores.

No entanto, mesmo diante desses desafios, muitos professores têm demonstrado que é possível fazer diferente. Com criatividade, parcerias, uso de materiais alternativos e, sobretudo, com a convicção de que seus alunos merecem um ensino de Ciências mais significativo, eles vêm construindo práticas inspiradoras que mostram o caminho.

Que possamos, como sociedade, valorizar e apoiar esses esforços. Que as escolas possam ser equipadas e as turmas reduzidas. Que os currículos possam ser repensados para dar espaço à investigação. Que a formação de professores possa prepará-los para essa tarefa.

Porque é assim que a ciência avança: perguntando, testando, errando, corrigindo, perguntando de novo. E é assim que nossos alunos podem aprender ciência: não como um amontoado de respostas prontas, mas como uma aventura do pensamento, uma forma de interrogar o mundo e buscar compreendê-lo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HODSON, Derek. Aprendizagem de Ciências e o trabalho prático. In: CACHAPUZ, António et al. (Orgs.). A necessária renovação do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: pesquisa em educação em ciências, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

POZO, Juan Ignácio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

ELENICE CRISTINA FEREIRA DOS SANTOS ANDRADE

RESUMO
A Educação Infantil, constitui a etapa inaugural da educação básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento global da criança pequena, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, afetivas e socioculturais, em articulação complementar às funções formativas da família e da comunidade. A partir dessa concepção, e reconhecendo que tal etapa representa o alicerce estruturante dos processos iniciais de aprendizagem, este estudo direciona sua atenção às crianças de 0 a 3 anos, bem como às implicações pedagógicas e éticas que recaem sobre o trabalho docente no âmbito do binômio educar e cuidar. Embora exista um conjunto expressivo de pesquisas dedicadas a essa temática, e apesar dos avanços normativos que consolidaram o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade desde o nascimento, ainda se observa uma lacuna significativa no que diz respeito à análise das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, especialmente no contexto das creches. Em outras palavras, a produção acadêmica nem sempre tem se debruçado sobre a materialidade cotidiana do trabalho docente, o que dificulta compreender como os princípios legais e teóricos se traduzem — ou deixam de se traduzir — em ações educativas concretas. Diante desse cenário, emergem as seguintes questões investigativas: Como se configura o papel do professor da Educação Infantil quando se considera a indissociabilidade entre educar e cuidar? De que modo as práticas pedagógicas vêm sendo efetivamente implementadas pelas profissionais que atuam com crianças pequenas? Quais concepções de criança e infância orientam o fazer pedagógico dessas educadoras? Como as profissionais compreendem as tensões, desafios e implicações que atravessam o binômio educar e cuidar no cotidiano institucional? Essas indagações derivam da necessidade de compreender a realidade concreta para além de formulações abstratas, reconhecendo as singularidades, limitações e potencialidades que caracterizam o contexto das creches. Portanto, a motivação central deste trabalho reside na busca por analisar, de forma crítica e fundamentada, tanto o papel desempenhado pelo professor da Educação Infantil quanto as práticas pedagógicas que se constituem no interior dessa etapa educativa, especialmente no que se refere à articulação entre cuidado e educação como dimensões constitutivas e inseparáveis do processo formativo da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar; Educar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Considerando que as exigências legais que regulamentam a Educação Infantil impõem ao docente responsabilidades cada vez mais amplas, torna-se imprescindível que esse profissional disponha de uma formação inicial consistente, eticamente orientada e alinhada às especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Além disso, exige-se uma postura de atualização contínua, uma vez que a atuação docente nesse campo demanda um conjunto articulado de saberes e competências que abrange tanto os cuidados essenciais à sobrevivência e ao bem-estar da criança quanto o domínio de conhecimentos provenientes de diferentes áreas, capazes de sustentar práticas educativas que promovam autonomia, participação e inserção em experiências sociais significativas.

Nesse sentido, o estudo adquire relevância tanto para os futuros profissionais que pretendem atuar na Educação Infantil quanto para aqueles que já se encontram inseridos nesse contexto. A análise reforça a urgência de formar educadores qualificados, conscientes da centralidade dessa etapa no percurso formativo da criança pequena e preparados para assumir a complexidade inerente ao processo educativo que articula cuidado e aprendizagem como dimensões indissociáveis. Com base nessa perspectiva, o presente trabalho estabelece como objetivo geral examinar de que maneira as práticas

pedagógicas dos professores da Educação Infantil vêm sendo desenvolvidas à luz do binômio educar e cuidar, tomando como referência o cotidiano institucional de uma creche. Para alcançar tal finalidade, definem-se os seguintes objetivos específicos: Compreender como o professor da Educação Infantil concebe seu papel diante da articulação entre cuidado e educação; Caracterizar as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no contexto da creche; Investigar como os docentes interpretam os desafios, tensões e implicações que permeiam a relação entre cuidar e educar no âmbito da Educação Infantil.

Ao problematizar essas questões, busca-se não apenas descrever práticas, mas compreender os fundamentos que as sustentam, as concepções que as orientam e as condições institucionais que as moldam, reconhecendo que a qualidade da Educação Infantil depende diretamente da capacidade do professor de integrar, de forma crítica e reflexiva, as múltiplas dimensões que constituem o desenvolvimento da criança pequena.

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo do entendimento de que toda modalidade de educação formal é concebida, historicamente, por sujeitos sociais e, portanto, desempenha um papel estruturante na constituição humana, torna-se evidente que o modelo educacional vigente não emergiu de maneira espontânea. Ao contrário, ele resulta de um longo processo de disputas políticas, reivindicações sociais e acumulação de aportes teóricos provenientes de diferentes campos do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada pelo documento oficial do Ministério da Educação, que destaca que a educação destinada às crianças pequenas, tal como se configura atualmente, é fruto de uma construção histórica marcada pela contribuição de inúmeros pensadores, pesquisadores e profissionais de áreas como psicologia do desenvolvimento, biologia, medicina, pedagogia, sociologia, antropologia, artes e neurociências, além de agentes políticos e instituições governamentais e não governamentais.

A Educação Infantil se constituiu ao longo do tempo e quais transformações foram decisivas para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à criança pequena. Tal compreensão exige um movimento analítico que retome processos históricos, identifique rupturas e permanências e reconheça que a realidade educacional contemporânea só pode ser interpretada à luz de seu percurso formativo. Assim, refletir sobre o passado não é um exercício meramente descritivo, mas uma condição necessária para interpretar criticamente os desafios atuais que atravessam o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Nessa direção, tomamos como referência inicial as contribuições de Paschoal e Machado (2009), que situam a gênese da Educação Infantil no contexto europeu, especialmente a partir das transformações desencadeadas pela Revolução Industrial. As autoras destacam que esse período histórico foi determinante para a emergência de instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas, uma vez que a reorganização do trabalho, a urbanização acelerada e as mudanças nas dinâmicas familiares produziram novas demandas sociais e educacionais.

Na Europa, o processo de transição do feudalismo para o capitalismo desencadeou transformações estruturais profundas, especialmente no que se refere à reorganização dos modos de produção. A passagem do trabalho artesanal e doméstico para o sistema fabril, marcada pela substituição progressiva das ferramentas manuais por máquinas e pela troca da força humana pela força motriz, produziu uma reconfiguração radical das dinâmicas sociais. A Revolução Industrial, ao impor um novo regime de trabalho baseado na disciplina fabril, submeteu a classe trabalhadora a condições inéditas de exploração e controle. Nesse contexto, a incorporação massiva das mulheres ao mercado de trabalho industrial alterou significativamente as formas tradicionais de cuidado e educação das crianças, como destacam Paschoal e Machado (2009):

> Com o advento da indústria moderna, não apenas a organização econômica foi transformada, mas também os hábitos, valores e práticas familiares. Segundo as autoras, a intensificação da participação dos pais no ambiente fabril gerou uma demanda crescente por alternativas de cuidado infantil. Muitas mulheres que não ingressaram nas fábricas passaram a

oferecer seus serviços como cuidadoras, constituindo o que ficou conhecido como "mães mercenárias". Essas mulheres vendiam sua força de trabalho cuidando dos filhos de outras trabalhadoras, configurando uma solução informal, porém amplamente utilizada, para suprir a ausência materna durante a jornada laboral. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 79).

Com o aumento da procura por esse tipo de serviço, começaram a surgir formas mais organizadas de acolhimento infantil. Essas iniciativas, embora ainda distantes de uma proposta pedagógica sistematizada, incorporavam atividades como cantos, memorização de orações e práticas voltadas à formação de hábitos considerados moralmente adequados. No entanto, a ausência de formação específica e de diretrizes educativas claras também contribuiu para a ampliação de situações de negligência e maus-tratos, uma vez que muitas dessas cuidadoras não possuíam preparo para lidar com as necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças pequenas.
A recorrência de situações de negligência, violência e abandono dirigidas às crianças tornou-se tão naturalizada no contexto social da época que determinados grupos passaram a organizar iniciativas de caráter filantrópico com o intuito de acolher, proteger e assistir aquelas que se encontravam em situação de extrema vulnerabilidade (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Essas ações, motivadas por princípios humanitários e por uma crescente sensibilidade social diante da precariedade vivida pela infância pobre, constituíram o embrião das primeiras instituições destinadas ao atendimento da criança pequena.
Segundo as autoras:

As primeiras organizações criadas na Europa e nos Estados Unidos tinham como finalidade primordial garantir a guarda e a proteção das crianças durante o período em que as mães estavam submetidas ao trabalho fabril. Dessa forma, sua emergência e posterior expansão estiveram diretamente vinculadas às transformações estruturais da família, que passou de um modelo extenso para uma configuração nuclear. Nesse estágio inicial, creches, escolas maternais e jardins de infância assumiram um caráter essencialmente assistencialista, centrado em práticas de higiene, alimentação, cuidados físicos e vigilância (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 80-81).

Apesar de sua origem marcada pela função custodial, essas instituições também incorporaram, ainda que de maneira incipiente, elementos de natureza educativa. Como destacam as autoras, apoiando-se em Kuhlmann (2001), algumas experiências pioneiras já apresentavam intencionalidade pedagógica, mesmo antes da consolidação de propostas formais de educação infantil. Entre os exemplos citados encontram-se: a Escola de Principiantes, também conhecida como escola de tricotar, criada pelo Pastor Oberlin na França em 1769 para crianças de dois a seis anos; a instituição fundada por Robert Owen em New Lanark, na Escócia, em 1816, destinada a crianças de dezoito meses a vinte e cinco anos; e a Sala de Asilo francesa, concebida para promover cuidados, formação moral e desenvolvimento intelectual.
Contudo, como observa Kuhlmann (2001), essas instituições desempenhavam simultaneamente duas funções centrais: por um lado, retirar das ruas crianças expostas a riscos e situações de abandono; por outro, oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento intelectual e de formação de hábitos considerados socialmente desejáveis (apud PASCHOAL e MACHADO, 2009). Assim, mesmo que marcadas por forte viés assistencial, tais iniciativas constituíram um marco importante na construção histórica da educação destinada à infância, ao articular, ainda que de modo embrionário, práticas de cuidado e ações educativas.
Embora parte da literatura apresente o jardim de infância como uma instituição essencialmente pedagógica, desvinculada das funções de cuidado, Paschoal e Machado (2009) destacam que essa interpretação não contempla a totalidade de sua constituição histórica. As autoras lembram que o primeiro Jardim de Infância, criado por Friedrich Froebel por volta de 1840, em Blankenburgo, não se limitava à instrução formal. Sua proposta articulava educação e cuidado, ao mesmo tempo em que buscava transformar a dinâmica familiar, incentivando práticas parentais mais qualificadas no

trato com as crianças. Assim, ainda que a tradição historiográfica frequentemente atribua ao jardim de infância um caráter exclusivamente educativo, sua gênese revela uma concepção mais ampla, que integra dimensões pedagógicas, afetivas e sociais.

Nesse cenário, as instituições voltadas à infância no século XIX — como creches, jardins de infância e outras modalidades emergentes — foram se consolidando como modelos de atendimento em diferentes países. Entretanto, conforme observam Paschoal e Machado (2009), o caso brasileiro apresenta uma particularidade significativa: ao contrário das experiências europeias e norte-americanas, que desde cedo incorporaram objetivos pedagógicos, as primeiras creches brasileiras foram instituídas predominantemente sob uma lógica assistencialista. Seu propósito inicial era atender mulheres trabalhadoras, viúvas ou em situação de vulnerabilidade, além de acolher crianças órfãs ou abandonadas, muitas vezes com o intuito de ocultar a maternidade considerada socialmente vergonhosa.

O documento oficial do Ministério da Educação, A educação infantil nos países do MERCOSUL, reforça que, apesar dessas especificidades, o desenvolvimento histórico das instituições de Educação Infantil nos países do bloco apresenta forte proximidade com o modelo europeu. Segundo o documento, três elementos estruturam essa semelhança: a) a cisão entre assistência e educação; b) a precedência histórica do modelo assistencial; c) a determinação da classe social ou renda familiar como fator que definia o tipo de atendimento ao qual a criança teria acesso (BRASIL, 2013, p.17).

Ainda assim, Paschoal e Machado (2009) ressaltam que, no Brasil, a emergência dessas instituições esteve profundamente relacionada às condições adversas enfrentadas pelas crianças, como altos índices de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos. Diante desse quadro, diferentes setores da sociedade passaram a defender a criação de espaços institucionais destinados ao cuidado infantil fora do ambiente doméstico. Essas iniciativas, embora fundamentais para a proteção das crianças, mantiveram-se ancoradas em uma lógica assistencial, priorizando ações de higiene, saúde e alimentação, enquanto a dimensão educativa permanecia atribuída à família.

Ao longo do século XIX, diversas iniciativas alternativas foram sendo estruturadas com o propósito de atender crianças pobres e em situação de abandono. Entre essas iniciativas, uma das mais duradouras na história brasileira foi a roda dos expostos — também chamada de roda dos excluídos — que, segundo Paschoal e Machado (2009), antecedeu a criação das creches e permaneceu em funcionamento por mais de um século como a principal forma institucional de acolhimento de crianças abandonadas, sendo extinta apenas na década de 1950. As autoras destacam ainda que o Brasil foi o último país a abolir esse sistema.

Ainda no final do século XIX, paralelamente ao trabalho desenvolvido pelas Santas Casas de Misericórdia por meio da roda dos enjeitados, surgiram iniciativas isoladas de proteção à infância e, de maneira mais expressiva, a criação de creches de caráter filantrópico. Essas instituições não foram implantadas pelo poder público, mas por grupos sociais que buscavam responder às necessidades emergentes decorrentes da urbanização, da pobreza e da ausência de políticas estatais voltadas à infância.

Durante o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, três tendências passaram a orientar a implantação de creches e jardins de infância no Brasil: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Conforme apontam Paschoal e Machado (2009), essas três vertentes tinham como objetivo central enfrentar os elevados índices de mortalidade infantil, tanto no ambiente doméstico quanto nas instituições de atendimento. Nesse período, destaca-se a criação do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, idealizado pelo médico Arthur Moncorvo, cuja finalidade era prestar assistência às gestantes pobres e aos recém-nascidos. Essa iniciativa antecedeu a criação do Departamento da Criança, órgão responsável por fiscalizar instituições de atendimento infantil e combater práticas precárias realizadas por cuidadoras voluntárias.

Com o avanço da industrialização no

pais, novos fatores passaram a influenciar a criação de instituições voltadas à infância. A inserção crescente da mão de obra feminina no mercado de trabalho, a chegada de imigrantes europeus e a expansão dos centros urbanos contribuíram para o fortalecimento dos movimentos operários. Esses movimentos, organizados sobretudo nas regiões mais industrializadas, passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, incluindo a criação de espaços educativos e de cuidado para os filhos das trabalhadoras (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.83).

Embora algumas dessas reivindicações tenham sido atendidas pelos proprietários das fábricas, tais concessões tinham como objetivo estratégico reduzir a força dos movimentos trabalhistas e exercer controle disciplinar sobre as operárias, tanto dentro quanto fora do ambiente fabril.
Com o avanço progressivo da industrialização e a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, a demanda por instituições destinadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas cresceu de forma significativa. Esse cenário impulsionou também o fortalecimento dos movimentos feministas, que passaram a reivindicar o acesso universal a creches e pré escolas como um direito das mulheres trabalhadoras, independentemente de sua condição socioeconômica. Conforme observam Paschoal e Machado (2009), tais reivindicações contribuíram para a expansão do número de instituições mantidas e administradas pelo poder público.
Entretanto, o atendimento destinado às crianças pobres, no discurso estatal, assumia um caráter nitidamente compensatório. Kramer (1995) destaca que:
Essa concepção estava ancorada em uma visão hierarquizada de infância, segundo a qual as crianças das camadas populares eram percebidas como carentes, deficientes ou inferiores aos padrões socialmente valorizados. Essa perspectiva produziu práticas educativas diferenciadas: enquanto as crianças das classes mais favorecidas tinham acesso a propostas pedagógicas que estimulavam criatividade, autonomia e sociabilidade, aquelas pertencentes aos grupos menos privilegiados eram submetidas a ações voltadas à correção de supostas deficiências, reforçando desigualdades históricas (KRAMER apud PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.84).

Portanto, a educação infantil no Brasil, especialmente em seu início, foi marcada por uma lógica que reproduzia distinções sociais profundas. A ideia de que a infância pobre necessitava de intervenções compensatórias legitimava práticas pedagógicas restritivas, enquanto a infância das elites era associada ao desenvolvimento pleno de potencialidades. Essa diferenciação evidencia como as políticas e instituições destinadas à criança pequena foram moldadas por concepções sociais desiguais, que influenciaram tanto a organização das creches quanto a natureza das práticas educativas nelas desenvolvidas.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os avanços conquistados no campo da Educação Infantil não se consolidaram de maneira linear ou pacífica; ao contrário, resultaram de intensos embates políticos, disputas discursivas e mobilizações sociais. Inicialmente impulsionadas pelas reivindicações das mães operárias, essas lutas foram, ao longo do tempo, incorporadas por diferentes segmentos da sociedade civil, que passaram a defender o atendimento universal às crianças pequenas, independentemente de sua origem social. A consolidação desse direito exigiu sua formalização na legislação brasileira, de modo a assegurar às crianças o acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.
O reconhecimento jurídico da Educação Infantil como direito da criança pequena foi um processo lento e historicamente marcado por omissões e resistências. Como destacam Paschoal e Machado (2009), até o final da década de 1970 praticamente não havia dispositivos legais que garantissem a oferta desse nível de ensino. Somente na década de 1980, com a articulação de organizações não governamentais, pesquisadores da área da infância, setores acadêmicos e movimentos sociais, emergiu um esforço coletivo para sensibilizar a sociedade sobre a importância da educação desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi necessário quase um século para que esse direito fosse efetivamente re-

conhecido, o que ocorreu apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.
A legislação anterior evidencia essa marginalização. A LDB de 1961 mencionava a educação da criança de até seis anos de forma superficial, inserindo-a como um apêndice da educação primária, sem lhe atribuir relevância pedagógica. A Lei 5.692/71, embora cite a educação pré escolar, reforça o caráter periférico atribuído à infância menor de sete anos e ao trabalho de seus profissionais (ALVES, 2011). Esse cenário revela a ausência de políticas estruturadas e a persistência de uma visão preparatória e secundária da Educação Infantil.

A Constituição de 1988, por sua vez, representou uma inflexão decisiva. Fruto de amplo debate público e participação social, ela conferiu às crianças o estatuto de sujeitos de direitos e estabeleceu a Educação Infantil como direito da criança e da família, além de dever do Estado. Para a área, esse marco significou uma abertura inédita na política educacional brasileira, ao reconhecer a necessidade de garantir, proteger e efetivar o acesso das crianças pequenas a práticas educativas qualificadas (PASCHOAL e MACHADO, 2009; ALVES, 2011).

Dessa forma, a Constituição de 1988 não apenas consolidou juridicamente a Educação Infantil, mas também redefiniu seu lugar na estrutura educacional do país, atribuindo-lhe centralidade na formação humana e exigindo do Estado políticas que assegurem sua oferta com qualidade social.
A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, creches e pré escolas passaram a integrar formalmente o sistema educacional brasileiro. O artigo 208, inciso IV, estabelece que o dever do Estado com a educação deve ser concretizado mediante a garantia do atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988). Esse dispositivo jurídico inaugura uma nova compreensão da Educação Infantil, reconhecendo-a como um direito social da criança e vinculando-a à oferta de práticas educativas de qualidade. Como afirmam Paschoal e Machado (2009), a partir desse marco legal as creches, antes subordinadas ao campo da assistência social, foram incorporadas à esfera educacional, assumindo a responsabilidade de desenvolver ações pedagógicas e não apenas práticas de cuidado.
Essa conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990 pela Lei 8.069/90, que regulamentou o artigo 227 da Constituição e inseriu a criança no âmbito dos direitos humanos. O ECA assegura às crianças e adolescentes o acesso a todos os direitos fundamentais, garantindo condições para seu desenvolvimento físico, cognitivo, moral, espiritual e social, em um ambiente pautado pela dignidade e pela liberdade (BRASIL, 2008). Assim, o Estatuto consolida juridicamente a criança como sujeito de direitos e amplia a responsabilidade do Estado na proteção integral da infância.

Nos anos subsequentes à aprovação do ECA, especialmente entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou um conjunto de documentos fundamentais para a consolidação da Educação Infantil no país. Entre eles destacam-se: Política Nacional de Educação Infantil; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; por uma política de formação do profissional de educação infantil; Educação infantil: bibliografia anotada; e Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85 e 86).

Conforme observam Paschoal e Machado (2009), esses documentos estabeleceram diretrizes pedagógicas, orientações para formação docente e parâmetros de qualidade, contribuindo para a ampliação da oferta e para a qualificação do atendimento nas instituições de Educação Infantil. Além disso, forneceram subsídios importantes para a organização do trabalho pedagógico, fortalecendo a identidade educacional das creches e pré escolas.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também incorporou, em seu artigo 58, §3º, a Educação Especial como modalidade integrante dos sistemas de ensino, assegurando sua oferta desde a Educação Infantil. O texto legal estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que sua garantia,

enquanto dever constitucional do Estado, inicia-se na faixa etária de zero a seis anos (BRASIL, 1996). Esse dispositivo amplia significativamente o escopo dos direitos da criança pequena, ao reconhecer que o atendimento educacional especializado deve ocorrer desde os primeiros anos de vida, assegurando condições de desenvolvimento integral às crianças com necessidades específicas.

A partir desse marco normativo, observa-se um avanço expressivo no reconhecimento e na efetivação dos direitos da criança pequena, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Como destacam Paschoal e Machado (2009), a legislação passou a conceber essa etapa como a primeira fase da Educação Básica e, ainda que não seja obrigatória, ela constitui um direito da criança, orientado para a promoção de seu bem-estar e para o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual, além da ampliação de suas experiências.

Embora a Educação Infantil seja um direito da criança, um dever do Estado e uma escolha facultativa da família, sua efetivação não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos pais. Trata-se de uma prioridade social, uma vez que a educação formal — especialmente na primeira infância — deve assegurar não apenas o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, mas também a construção de vínculos, a socialização e o acesso a práticas culturais e interações significativas com seus pares e com o meio em que vivem.

Em 1998, dois anos após a promulgação da nova LDB, o Ministério da Educação publicou documentos fundamentais para a consolidação da Educação Infantil no país, entre eles Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esses materiais representaram um avanço importante ao estabelecer parâmetros de qualidade, orientações pedagógicas e diretrizes para a organização institucional, contribuindo para a qualificação do trabalho docente e para a consolidação da identidade educacional da Educação Infantil no Brasil.

Diante desse panorama, torna se eviden-

postura ética comprometida com o de-

modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 02 abr.2026.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 10 abr.2026.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa-Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, nº 3, 1996. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acesso em 03 abr.2026.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 10 abr.2026.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ª. Ed. SP: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho cientifico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU ENSINAR? UM NOVO OLHAR. 2011. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1- SM[1].pdf. Acesso em: 04 abr.2026.

TIRIBA, Léo. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sônia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 66 a. 86.

A IMPORTÂNCIA DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESISTÊNCIA, ARTE E MUSICALIDADE

ELENICE NEVES ROMUALDO

RESUMO
A capoeira constitui uma importante manifestação cultural afro-brasileira que articula corpo, música, oralidade, ancestralidade e resistência histórica. No contexto da educação infantil, sua inserção pedagógica contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e identitário das crianças, além de fortalecer práticas educativas antirracistas e interculturais. Este artigo discute a importância da capoeira na educação infantil, enfatizando sua dimensão histórica, artística e musical, bem como seu papel na valorização da cultura afrobrasileira e na construção de identidades positivas. Fundamentado em autores que discutem educação, cultura afro-brasileira e infância, o estudo evidencia que a capoeira ultrapassa a dimensão esportiva, configurando-se como ferramenta pedagógica capaz de promover inclusão, pertencimento cultural, respeito à diversidade e desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira; Educação Infantil; Cultura Afro-Brasileira; Musicalidade; Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma das etapas mais importantes na formação humana, pois é durante a infância que as crianças constroem valores, percepções culturais, identidades e formas de se relacionar com o mundo. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural tornam-se fundamentais para a construção de uma educação democrática, inclusiva e antirracista.

A educação infantil representa uma das etapas mais importantes na formação humana, pois é durante a infância que as crianças constroem valores, percepções culturais, identidades e formas de se relacionar com o mundo. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural tornam-se fundamentais para a construção de uma educação democrática, inclusiva e antirracista. É nesse período que as crianças começam a compreender as diferenças existentes na sociedade, atribuindo significados às características físicas, culturais, sociais e étnicas presentes em seu cotidiano. Por isso, a escola possui um papel essencial na formação de sujeitos capazes de respeitar a pluralidade e reconhecer a riqueza das diferentes culturas que constituem a sociedade brasileira.

A valorização da diversidade cultural na educação infantil contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças, especialmente das crianças negras, indígenas e pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Quando o ambiente escolar oferece representatividade por meio de brinquedos, histórias, músicas, imagens, danças e práticas culturais diversas, promove-se o reconhecimento positivo das múltiplas identidades presentes na sala de aula. Dessa maneira, a escola deixa de reproduzir padrões eurocêntricos excludentes e passa a atuar como espaço de resistência às desigualdades e aos preconceitos estruturais.

Além disso, práticas pedagógicas fundamentadas na diversidade cultural favorecem experiências de convivência baseadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. A criança aprende, desde cedo, que não existe uma cultura superior à outra, mas sim diferentes formas de viver, sentir, falar, brincar e produzir conhecimento. Esse processo é fundamental para o enfrentamento do racismo, da discriminação e das violências simbólicas que ainda persistem no espaço escolar e na sociedade. Conforme defende Paulo Freire, a educação deve ser um instrumento de libertação e conscientização, possibilitando que os sujeitos compreendam criticamente a realidade e atuem na transformação social.

Nesse sentido, torna-se indispensável que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e multicultural. Isso implica repensar currículos, materiais didáticos e metodologias que, muitas vezes, invisibilizam ou estereotipam as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação histórica e cultural do Brasil. A implementação das

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 reforça essa necessidade ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil.
Portanto, promover a diversidade cultural na educação infantil significa reconhecer a infância como espaço legítimo de formação cidadã e transformação social. Ao proporcionar vivências que valorizem diferentes culturas, saberes e identidades, a escola contribui para a formação de crianças mais conscientes, respeitosas e preparadas para conviver em uma sociedade plural. Assim, a educação infantil deixa de ser apenas um espaço de cuidado e socialização e assume também o compromisso ético e político de combater preconceitos e construir relações mais justas e igualitárias desde os primeiros anos de vida.
Entre as manifestações culturais afro-brasileiras que podem contribuir significativamente para esse processo, destaca-se a capoeira. Muito além de uma luta ou atividade física, a capoeira constitui expressão cultural complexa que reúne dança, música, oralidade, ancestralidade, resistência e coletividade. Originada no período escravista como forma de resistência dos africanos escravizados no Brasil, ela carrega marcas históricas da luta pela liberdade e preservação das identidades culturais negras.
Segundo Soares (2004), a capoeira nasceu como prática de resistência diante das violências impostas pelo sistema escravista, tornando-se símbolo de sobrevivência cultural e afirmação identitária da população negra. Dessa maneira, sua presença no ambiente escolar ultrapassa a dimensão recreativa, assumindo papel político e pedagógico.
Além disso, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, reforça a necessidade de práticas educativas comprometidas com a valorização das matrizes africanas. Nesse sentido, a capoeira apresenta-se como importante instrumento pedagógico, capaz de integrar movimento corporal, musicalidade, ludicidade e consciência histórica.
Este artigo tem como objetivo analisar a importância da capoeira na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, para o fortalecimento da identidade cultural afro-brasileira e para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

A CAPOEIRA COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

A capoeira possui profundas raízes na história da população negra no Brasil. Desenvolvida pelos africanos escravizados e seus descendentes, constituiu-se como forma de resistência cultural, corporal e política diante das opressões do período colonial e escravista.
Durante muito tempo, a capoeira foi criminalizada e associada à marginalidade. O Código Penal de 1890 chegou a proibir sua prática, demonstrando como manifestações culturais negras eram perseguidas pelo Estado brasileiro. Entretanto, apesar da repressão, a capoeira resistiu e preservou elementos fundamentais da ancestralidade africana, como a musicalidade, a oralidade, os rituais e o sentido comunitário.

CAPOEIRA COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

A capoeira constitui uma das mais expressivas manifestações da cultura afro-brasileira, configurando-se não apenas como prática corporal, mas como patrimônio histórico, político e simbólico profundamente enraizado na trajetória de resistência da população negra no Brasil. Forjada no contexto da escravidão colonial, a capoeira emergiu como linguagem de sobrevivência e afirmação identitária dos africanos escravizados e de seus descendentes, articulando corporeidade, musicalidade, ancestralidade e luta em uma complexa rede de saberes transmitidos entre gerações. Sua existência revela, portanto, a potência criadora das culturas africanas diante dos processos de opressão, desumanização e silenciamento impostos pelo regime escravista.
Historicamente, a capoeira desenvolveu-se nos espaços marginalizados das cidades e dos engenhos, tornando-se símbolo da resistência negra contra a violência colonial. Conforme analisa Carlos Eugênio Líbano Soares, a prática da capoeira esteve intimamente associada às experiências de sociabilidade, defesa e organização dos sujeitos negros no Brasil oitocentista. Em suas pesqui-

sas, o autor demonstra que os capoeiras não eram meros "desordeiros", como frequentemente representados pelos discursos oficiais, mas agentes históricos que construíam formas coletivas de enfrentamento às estruturas de dominação racial e social.

Nesse contexto, a criminalização da capoeira revela as profundas marcas do racismo estrutural na formação do Estado brasileiro. O Código Penal de 1890, ao tipificar a "capoeiragem" como crime, institucionalizou a perseguição às manifestações culturais negras, evidenciando a tentativa de controlar corpos, práticas culturais e formas de organização popular oriundas da população afrodescendente. Tal repressão não se limitava à dimensão jurídica, mas integrava um projeto de embranquecimento cultural que buscava apagar referências africanas da identidade nacional. Conforme argumenta Kabengele Munanga, o racismo brasileiro operou historicamente por meio da negação simbólica das culturas negras, produzindo mecanismos de exclusão que atingiam não apenas os sujeitos, mas também suas formas de expressão, religiosidade e memória coletiva.

Apesar das inúmeras tentativas de apagamento, a capoeira resistiu e consolidou-se como espaço de preservação da ancestralidade africana. Seus cantos, instrumentos, rituais e movimentos corporais constituem verdadeiros arquivos vivos da memória afro-brasileira, mantendo vínculos profundos com tradições culturais oriundas do continente africano. O berimbau, os atabaques, as ladainhas e as rodas traduzem modos de existência fundamentados na oralidade, na coletividade e na circularidade do conhecimento — elementos centrais das epistemologias africanas e afro-diaspóricas.

Sob essa perspectiva, a capoeira ultrapassa a compreensão reducionista de luta ou esporte, afirmando-se como prática civilizatória e pedagógica. Para Paulo Freire, os saberes populares constituem instrumentos legítimos de produção de conhecimento e conscientização crítica. A capoeira, enquanto expressão cultural nascida da resistência popular negra, carrega potencial educativo capaz de promover pertencimento, valorização identitária e emancipação social. Sua dimensão pedagógica manifesta-se tanto na transmissão oral dos ensinamentos quanto na construção coletiva de valores como respeito, solidariedade, disciplina e consciência histórica.

Do mesmo modo, Nestor Capoeira afirma que a roda de capoeira representa um território simbólico de partilha cultural, no qual o corpo se converte em linguagem de memória e resistência. Cada movimento, canto ou toque ritualiza experiências históricas da diáspora africana, transformando a roda em espaço de continuidade ancestral e reafirmação identitária. Trata-se, portanto, de uma prática que articula estética, política e espiritualidade em um mesmo universo cultural.

O reconhecimento institucional da capoeira como patrimônio cultural representa, nesse sentido, uma conquista histórica dos movimentos negros e dos mestres que mantiveram viva essa tradição ao longo dos séculos. Em 2008, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) registrou a roda de capoeira e o ofício dos mestres como patrimônio cultural brasileiro. Posteriormente, em 2014, a UNESCO reconheceu a capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, legitimando internacionalmente sua relevância histórica e civilizatória.

Assim, compreender a capoeira como patrimônio histórico e cultural implica reconhecer sua centralidade na formação da identidade brasileira e sua relevância enquanto expressão de resistência negra. Mais do que manifestação artística ou corporal, a capoeira constitui um legado ancestral que preserva memórias de luta, liberdade e pertencimento. Sua inserção nos espaços educacionais, especialmente na educação infantil, representa um importante instrumento de valorização da cultura afro-brasileira e de enfrentamento ao racismo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a justiça social e a democratização do conhecimento.

De acordo com Rego (1968), a capoeira representa uma síntese cultural afro-brasileira construída na resistência e na preservação das tradições africanas em território brasileiro. Sua prática envolve não apenas movimentos corporais, mas também cantos, instrumentos musicais, narrativas históricas e formas coletivas

fundamental na construção de uma pedagogia antirracista, pois possibilita que a criança negra se reconheça como sujeito histórico, cultural e político.
Conforme afirma Nilma Lino Gomes, "a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural" (GOMES, 2005). A autora argumenta que a escola possui papel central na forma como crianças negras constroem sua autoimagem e compreendem sua posição na sociedade. Dessa maneira, práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da cultura afrobrasileira tornam-se instrumentos de resistência ao racismo e de promoção da igualdade racial.
A capoeira, enquanto expressão ancestral afro-brasileira, preserva elementos simbólicos profundamente ligados à memória coletiva da população negra. Seus cantos, ritmos, instrumentos e movimentos corporais carregam marcas históricas da diáspora africana e das estratégias de resistência desenvolvidas pelos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil. Assim, a roda de capoeira transforma-se em espaço de transmissão cultural, reafirmação identitária e valorização da ancestralidade africana.
Para Kabengele Munanga, "a recuperação da identidade negra começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais e morais" (MUNANGA, 2009). Tal reflexão evidencia que o enfrentamento do racismo exige não apenas mudanças legais ou institucionais, mas também a valorização simbólica das culturas negras nos espaços educativos. Nesse contexto, a capoeira contribui para desconstruir representações negativas historicamente associadas à população negra, promovendo referências positivas de beleza, força, inteligência e criatividade.
Além disso, a dimensão coletiva da capoeira favorece práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na cooperação e na construção compartilhada do conhecimento. A roda de capoeira constitui um espaço de interação em que o aprendizado ocorre por meio da oralidade, da escuta, da musicalidade e da convivência comunitária. Tal perspectiva aproxima-se das concepções pedagógicas de Paulo Freire, para quem "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Pedagogia da Autonomia, 1996). Sob essa ótica, a capoeira possibilita experiências educativas nas quais a criança participa ativamente do processo de aprendizagem, valorizando saberes culturais muitas vezes excluídos do currículo escolar tradicional.
A dimensão ancestral presente na capoeira também pode ser compreendida a partir das reflexões de bell hooks, que defende a educação como prática de liberdade e instrumento de transformação social. Para a autora, "a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade mais radical da academia" (Ensinando a Transgredir, 2013). Ao incorporar manifestações culturais afro-brasileiras no cotidiano escolar, a educação infantil amplia essas possibilidades de transformação, criando espaços de reconhecimento e pertencimento para crianças historicamente marginalizadas.
Do mesmo modo, Conceição Evaristo enfatiza a importância da memória e da ancestralidade na constituição da identidade negra. Em sua perspectiva, narrar experiências negras significa romper silêncios históricos e afirmar existências constantemente negadas pela lógica colonial. Embora sua produção literária esteja centrada na escrevivência, suas reflexões dialogam profundamente com a proposta pedagógica da capoeira enquanto prática de resistência cultural e valorização das memórias afro-brasileiras.
Portanto, inserir a capoeira na educação infantil significa reconhecer o espaço escolar como território de disputa simbólica e transformação social. Mais do que atividade corporal ou recreativa, a capoeira constitui uma prática educativa capaz de fortalecer identidades, preservar ancestralidades e promover uma educação efetivamente antirracista. Ao valorizar as culturas afro-brasileiras e proporcionar referências positivas às crianças negras, a escola contribui para a construção de relações mais justas, democráticas e humanizadoras desde os primeiros anos da infância.
Nilma Lino Gomes (2012) destaca que a valorização das culturas afrobrasileiras no ambiente escolar constitui elemento essencial para a construção de uma educação antirracista. Nesse contexto, a capoeira possibilita que crianças negras se reconheçam como sujeitos históricos

e culturais, rompendo com representações estigmatizadas construídas ao longo da história.

Ao mesmo tempo, crianças não negras aprendem a reconhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira, desenvolvendo atitudes mais empáticas e democráticas.

A roda de capoeira também favorece práticas educativas baseadas na coletividade, no respeito e na solidariedade. Valores como cooperação, escuta, diálogo e respeito às diferenças são constantemente vivenciados durante as atividades. Assim, a capoeira contribui para a formação ética e cidadã das crianças, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a justiça social.

A CAPOEIRA E A LEI Nº 10.639/2003

A implementação da Lei nº 10.639/2003 representou importante avanço na educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Entretanto, muitos desafios ainda dificultam a efetivação dessa legislação, especialmente no que se refere à formação docente e à construção de práticas pedagógicas permanentes. Nesse cenário, a capoeira apresenta-se como importante recurso interdisciplinar para o trabalho com a cultura afro-brasileira na educação infantil.

Por meio da capoeira, é possível integrar diferentes áreas do conhecimento, como música, movimento, história, linguagem e artes. Além disso, sua prática favorece abordagens interdisciplinares que articulam ludicidade, cultura e formação cidadã.

Por meio da capoeira, é possível integrar diferentes áreas do conhecimento, como música, movimento, história, linguagem e artes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, dinâmico e contextualizado. Sua prática permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais de maneira articulada, respeitando as múltiplas formas de expressão presentes na infância. Nesse sentido, a capoeira ultrapassa a dimensão da atividade física e consolida-se como importante instrumento pedagógico na educação infantil, favorecendo experiências educativas pautadas na ludicidade, na criatividade e na valorização da cultura afro-brasileira.

A musicalidade presente na roda de capoeira, expressa por meio do berimbau, dos atabaques, das palmas e das cantigas, contribui para o desenvolvimento da oralidade, da percepção rítmica, da memória e da linguagem. As canções entoadas durante a prática carregam elementos históricos e culturais que possibilitam às crianças o contato com narrativas da resistência negra, da ancestralidade africana e das tradições populares brasileiras. Ao mesmo tempo, os movimentos corporais estimulam coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, expressão corporal e consciência do próprio corpo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na infância.

Além disso, a capoeira favorece abordagens interdisciplinares ao articular cultura, corporeidade e formação cidadã em uma mesma prática educativa. Por meio dela, é possível trabalhar conteúdos relacionados à história da escravidão, à cultura afro-brasileira, às manifestações artísticas populares e às relações étnico-raciais, promovendo reflexões sobre respeito, diversidade e combate ao preconceito. Dessa forma, a capoeira contribui para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas e para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Segundo Kabengele Munanga, a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar constitui elemento essencial para o enfrentamento do racismo e para a construção de identidades positivas entre crianças negras. O autor afirma que "o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas" (MUNANGA, 2005), pois permite compreender a contribuição dos povos africanos na formação histórica e cultural do Brasil. Sob essa perspectiva, a capoeira atua como prática educativa capaz de romper silenciamentos históricos e ampliar o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

As contribuições de Paulo Freire também dialogam com essa perspectiva interdisciplinar e humanizadora da educação. Para Freire, ensinar exige o reconhecimento dos saberes culturais dos educandos e a construção de práticas pedagógicas conectadas à realidade social dos sujeitos. Em Pedagogia da Autonomia

(1996), o autor afirma que "não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes". A capoeira, nesse sentido, legitima conhecimentos historicamente marginalizados pela lógica eurocêntrica escolar, valorizando saberes corporais, orais e populares como formas legítimas de produção de conhecimento.
Do mesmo modo, Nilma Lino Gomes destaca que a educação antirracista exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. Para a autora, trabalhar a cultura afro-brasileira na escola significa romper com currículos excludentes e construir experiências educativas comprometidas com a igualdade racial e a valorização das diferenças.
Nesse contexto, a capoeira apresenta-se como potente ferramenta pedagógica, pois possibilita aprendizagens que articulam corpo, memória, cultura e identidade de maneira sensível e coletiva.
Assim, ao integrar música, arte, movimento, história e linguagem, a capoeira transforma o espaço escolar em ambiente de troca cultural, pertencimento e formação cidadã. Sua presença na educação infantil contribui não apenas para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para a construção de uma pedagogia comprometida com a valorização da ancestralidade africana, com o respeito à diversidade e com o enfrentamento das desigualdades raciais desde os primeiros anos da infância.
Segundo Munanga (2005), o combate ao racismo na escola exige mudanças curriculares e valorização das matrizes africanas como parte constitutiva da identidade brasileira. A capoeira, nesse sentido, atua como ferramenta concreta de valorização da cultura negra e de construção de práticas educativas antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capoeira constitui uma importante ferramenta pedagógica na educação infantil, uma vez que articula desenvolvimento corporal, musicalidade, ancestralidade, identidade cultural e formação ética em uma perspectiva educativa ampla e humanizadora. Mais do que simples atividade física ou prática recreativa, a capoeira representa uma manifestação cultural profundamente vinculada à história de resistência da população negra no Brasil, preservando tradições afro-brasileiras que durante séculos foram marginalizadas e silenciadas pelas estruturas sociais e institucionais marcadas pelo racismo.
Ao integrar corpo, música, oralidade, arte e memória coletiva, a capoeira possibilita experiências educativas significativas, nas quais a criança aprende por meio da ludicidade, da interação e da vivência cultural. Sua presença no ambiente escolar amplia as possibilidades pedagógicas da educação infantil ao valorizar múltiplas linguagens e diferentes formas de produção de conhecimento, rompendo com perspectivas eurocêntricas que historicamente desconsideraram os saberes afro-brasileiros nos currículos escolares.
Nesse sentido, a inserção da capoeira na escola contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças negras, oferecendo referências positivas de pertencimento étnico-racial e valorização cultural. Em uma sociedade atravessada pelas desigualdades raciais e pela permanência do racismo estrutural, práticas pedagógicas fundamentadas na cultura afro-brasileira tornam-se fundamentais para a construção de uma educação antirracista, democrática e inclusiva. Conforme defende Nilma Lino Gomes, a valorização da identidade negra no espaço escolar constitui elemento essencial para o enfrentamento das práticas discriminatórias e para a promoção da igualdade racial na educação.
Além disso, a capoeira favorece o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas de maneira coletiva e interdisciplinar. Seus movimentos corporais contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da consciência corporal, enquanto a musicalidade e a oralidade presentes na roda ampliam experiências relacionadas à linguagem, à memória e à expressão artística. Simultaneamente, a dinâmica coletiva da capoeira fortalece valores como respeito, solidariedade, cooperação e convivência comunitária, fundamentais para a formação cidadã desde os primeiros anos da infância.
As reflexões de Paulo Freire permitem compreender a relevância de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes culturais populares como formas legítimas de educação e emancipação social. Para o autor, a educação deve

possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo e a valorização de suas identidades culturais. Sob essa perspectiva, a capoeira configura-se como prática educativa capaz de promover pertencimento, consciência histórica e transformação social, especialmente ao inserir no espaço escolar conhecimentos historicamente marginalizados.

Portanto, a presença da capoeira na educação infantil ultrapassa a dimensão pedagógica tradicional e assume caráter social, político e cultural. Trata-se de uma prática educativa que promove inclusão, pertencimento e valorização da diversidade, contribuindo para a formação de crianças mais conscientes, respeitosas e preparadas para conviver em uma sociedade plural. Inserir a capoeira no cotidiano escolar significa, assim, reconhecer a educação como espaço de resistência, memória e transformação, no qual diferentes culturas e identidades possam ser valorizadas de forma igualitária e humanizadora.

Ao integrar música, movimento e oralidade, a capoeira amplia experiências educativas significativas e promove aprendizagens que ultrapassam os limites do currículo tradicional. Dessa forma, sua presença na educação infantil reafirma a importância de uma escola comprometida com a pluralidade cultural, com a inclusão e com a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

REGO, Waldeloir. Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850). Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

SODRÉ, Muniz. Mestre Bimba: corpo de mandinga. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

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

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 em ambientes escolares regulares. A primeira infância é compreendida como um período crucial para o desenvolvimento humano, tornando a escola regular o espaço primordial para a socialização, o acolhimento das diferenças e a estimulação precoce necessária para o desenvolvimento cognitivo e social. O objetivo central deste artigo consiste em compreender como a atuação intencional do professor e a organização estratégica do ambiente escolar podem favorecer o aprendizado, a comunicação e o sentimento de pertencimento do aluno autista no ensino comum. A problemática investigada aborda as barreiras pedagógicas, os preconceitos estruturais e a frequente carência de formação específica que dificultam a efetivação dos direitos educacionais e a inclusão plena no cotidiano escolar. Metodologicamente, realizou-se uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em autores contemporâneos cujas obras foram publicadas prioritariamente entre 2020 e 2025. Os resultados indicam que a mediação pedagógica qualificada, aliada ao uso de recursos visuais e à estruturação de rotinas previsíveis, atua como ferramenta indispensável para reduzir a ansiedade e promover a autonomia funcional da criança. Observou-se que a adaptação curricular não deve ser vista como uma simplificação de conteúdo, mas como um ajuste metodológico que respeita o ritmo de cada estudante. Verificou-se, ainda, que a organização do espaço físico, visando a redução de estímulos sensoriais excessivos, contribui diretamente para a regulação emocional do aluno com TEA. Considera-se que a inclusão efetiva depende de uma rede de apoio robusta que envolva a gestão escolar, a formação continuada dos docentes e a parceria estreita 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 e construção de uma sociedade mais justa. Conclui-se que o sucesso do processo inclusivo está intrinsecamente ligado à sensibilidade docente e à capacidade da instituição em remover as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento.

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 quali-

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

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 cons-

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 educador 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 Melo (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 significativos 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 por parte de todos os envolvidos. A análise realizada demonstrou que, quando a instituição de ensino se propõe a ser um espaço de acolhimento genuíno, o aluno 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. É nesse estágio que as bases para uma convivência harmoniosa e para o respeito às diferenças são estabelecidas de forma mais sólida e duradoura.

Os desafios identificados no cotidiano escolar, como a carência de formação continuada e a falta de recursos específicos, não devem ser interpretados como impedimentos intransponíveis, mas como pontos de partida para a inovação do fazer docente. A preparação técnica e emocional do professor é o alicerce que permite transformar a ansiedade diante do desconhecido em estratégias pedagógicas assertivas e humanizadas dentro da sala de aula. É urgente que as políticas públicas avancem no suporte efetivo às redes de ensino, garantindo que o educador não atue de forma isolada, mas sim amparado por uma rede multidisciplinar e por recursos que favoreçam a acessibilidade curricular. A inclusão efetiva pressupõe que o ambiente escolar se adapte às necessidades da criança, e não o contrário, respeitando o ritmo próprio e a singularidade de cada estudante durante todo o processo educativo.

A mediação pedagógica surge como a ferramenta mais potente para promover o engajamento do aluno com autismo nas rotinas escolares e nas interações com seus pares. O uso constante de suportes visuais, a estruturação cuidadosa do ambiente físico e a flexibilização das atividades lúdicas são caminhos que conferem previsibilidade e segurança, elementos vitais para o bem-estar da criança. O professor mediador atua como um facilitador do mundo social, promovendo conexões que, sem a devida intervenção planejada, poderiam não ocorrer de forma espontânea ou satisfatória. Dessa forma, a prática docente inclusiva acaba por qualificar 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, de agir e de aprender no coletivo.

A parceria com a família consolidou-se, nesta investigação, como um pilar indispensável para o sucesso da trajetória escolar na etapa da Educação Infantil. A troca de informações entre o ambiente doméstico e a escola permite que as estratégias de autorregulação e comunicação sejam coerentes e eficazes em ambos os contextos de vida da criança. Quando a escola valoriza o saber dos pais e os inclui no processo de planejamento e acompanhamento, cria-se uma rede de apoio que fortalece a confiança do aluno e otimiza os resultados das intervenções pedagógicas realizadas. O diálogo constante é o que permite personalizar o atendimento e garantir que as potencialidades do estudante sejam exploradas ao máximo, respeitando sempre os seus limites sensoriais e emocionais dentro das atividades propostas pelo grupo.

Em suma, a inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil representa um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e plenamente democrática para todos os cidadãos. As perspectivas apontadas indicam que o futuro da educação inclusiva depende da capacidade das instituições em desconstruir visões puramente clínicas e focar nas capacidades humanas e no potencial de aprendizado de cada indivíduo. Este trabalho cumpre seu objetivo ao sistematizar os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica, oferecendo uma base teórica sólida para que novas práticas sejam desenvolvidas no chão da escola. Conclui-se que a celebração da diversidade na primeira infância é a semente necessária para uma convivência social mais empática, onde o direito à educação de qualidade seja uma realidade acessível a todas as crianças, sem distinções.

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, Myslene 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; MÉLO, 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: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 4., 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

O USO DA TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

RESUMO
O objetivo deste é refletir, não só sobre o uso destas tecnologias, mas também sobre os meios necessários para torná-las um instrumento eficaz no processo ensino aprendizagem, desafio este que vem sendo estudado e aprimorado por gestores, professores, enfim, todos que se sentem envolvidos com a educação. Este estudo tem como foco o uso da tecnologia e sua relação com a melhoria da qualidade do ensino, principalmente na rede pública, visto que esta, se encontra menos favorecida quanto à apropriação das tecnologias da informação e comunicação. O procedimento bibliográfico desta análise baseou-se nos autores Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2011) e José Carlos Libâneo (2009) e descreve em síntese, o conceito para a tecnologia educacional; a trajetória do computador, que é uma ferramenta educacional e as mudanças que ele pode provocar no processo de aprendizagem, além dos desafios para o seu uso, ou seja, os meios que deverão ser vencidos para facilitar o processo. Entre outras questões, concluiu-se com esta análise que a escola tem ampliado seus investimentos para se equipar com diferentes tecnologias, bem como buscado um melhor aproveitamento do potencial desses materiais. A escola entendeu a poderosa ferramenta comunicativa que está à disposição de todos para ser usada como instrumento de posicionamento dos sujeitos no mundo, e sabe que é sua função assumir tarefas nessa direção.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; desafios; gestão escolar.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o uso da tecnologia e os meios para torná-la um instrumento eficaz vem com o conhecimento da tecnologia que é aplicada à educação, bem como os desafios que o seu uso provoca no espaço escolar.

No entanto, identificar os caminhos necessários para que essa tecnologia seja eficiente e contribua de forma positiva no processo ensino aprendizagem requer permanente busca na construção coletiva do processo educacional em toda sua amplitude. Sendo assim, este trabalho se propõe a trazer reflexões fundamentais almejando o uso saudável da tecnologia no ensino público, de modo que seja empregado para a emancipação humana.

Este é um trabalho que tem como foco o uso da tecnologia e sua relação com a melhoria da qualidade do ensino na rede pública.

Convivemos no nosso dia a dia com distintas tecnologias de forma tão natural que, talvez nem nos demos conta. Daí a necessidade de explorar, na atualidade, essa invasão provocada pela convivência cotidiana com as tecnologias, no sentido de interpretar corretamente o seu conceito, de forma que não seja uma ameaça, mas sim uma benfeitoria para a educação.

Evidente que tornar o uso da tecnologia um instrumento eficaz para que melhore a qualidade do ensino numa rede pública, constitui uma longa caminhada, começando por entender os diferentes aspectos dessa integração, desde o seu início na educação.

Fica claro que a evolução das tecnologias de informação e comunicação exerce um papel muito importante na sociedade atual e, também na organização do trabalho escolar, pois provoca modificações no modo de ser, agir e pensar de todas as gerações. E tem sido um desafio para muitos educadores.

A abordagem realizada foi com referência no método qualitativo, priorizando-se a análise qualitativa dos dados e, para além da pesquisa bibliográfica realizada durante a execução deste trabalho foram feitas entrevistas com pai, aluno e professor da rede pública de ensino sobre o tema em questão.

E, finalmente, ao lado de todas as reflexões apresentadas neste trabalho, está também a contribuição que um trabalho em pequena escala poderá trazer ao desenvolvimento dos estudos sobre tecnologia e sua relação com a prática pedagógica.

O GESTOR MEDIANTE OS ALUNOS NA ERA TECNOLÓGICA

As novas tecnologias e o aumento extraordinário da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário e imprescindível a especialização dos saberes, a colaboração interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso, de utilidade na vida social.

Quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação.

Atualmente não há como dizer que a tecnologia não faz parte do universo escolar, com a chegada das novas tecnologias é necessário perceber que há um novo papel que precisa ser criado e incorporado pelos educadores, exigindo que as escolas e professores se dediquem cada vez mais em alcançar o seu objetivo que é a formação de cidadãos críticos.

Porém para que haja essa nova perspectiva escolar faz-se necessário que os educadores se preparem continuamente para a utilização desta nova tecnologia e cabe ao coordenador pedagógico contribuir para essa nova formação e preparação. É necessário que o coordenador também tenha essa preparação, pois é através dele que os educadores poderão ter apoio e orientações necessários para contribuir na preparação de suas aulas.

Para os professores essa formação e preparação adequada se fazem necessário para que os mesmos possam perceber as diversas possibilidades de aprendizagem que propiciarão aos alunos, uma educação que os motivará tanto quanto hoje o fazem os jogos computadorizados, os desenhos animados, os filmes de ação, mas para isso é importante terem a intimidade que hoje têm com o livro, pois assim descobrirão ou inventarão maneiras de inseri-lo em suas rotinas de sala de aula, encontrarão formas de criar em torno do computador.

Para que todo esse processo ocorra, o coordenador pedagógico deve ter consciência da importância de sua contribuição no processo contínuo de sua formação para que o mesmo possa contribuir também para a formação contínua dos educadores.

É necessário que o mesmo tenha intimidade com o computador em diversos aspectos, tais como conhecer alguns dos softwares chamados de aplicativos além de ser necessário o conhecimento no uso dos aplicativos mais utilizados como, por exemplo, o Word que é editor de textos, o Excel que são planilhas eletrônicas e Power Point que é um software de apresentação de slides. Esses softwares se bem utilizados podem aumentar a produtividade e qualidade do trabalho. Conhecendo essas ferramentas o coordenador poderá orientar os professores no planejamento de suas aulas e também utilizá-las como ferramentas pedagógicas.

As novas tecnologias da informação e da comunicação estão provocando profundas mudanças em todas as dimensões da nossa vida. Fazemos parte de uma revolução tecnológica, onde os avanços alavancam modificações significativas também na Escola, uma vez que esta está inserida em um contexto social, político e cultural determinante na formação integral do ser humano. É notório o fato de que, diante desse novo quadro, os educadores apresentem certa resistência à inovação tecnológica, e há razões culturais, sociais e políticas para essa atitude. Isto é preocupante, pois, nesta Escola inovada, o papel do professor é fundamental.

De acordo com a sua atuação, ajudará o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas, das mais diversas formas. É certo que os recursos tecnológicos devem ser utilizados como mais uma ferramenta na construção de conhecimentos, e o professor deve reconhecer que faz parte desse processo, gerando autonomia e facilitando a construção de aprendizagem. Essa Escola inovada busca a educação básica de qualidade para todos. O contato e uso adequado das tecnologias ampliam o horizonte de educadores e educandos, e acena para novas possibilidades pedagógicas.

Atualmente, a maioria das escolas estão equipadas em termos de tecnologias, com vistas na melhoria da qualidade do ensino. Hoje, temos uma Escola que, há menos de vinte anos, não acreditávamos ter: equipada com laboratórios de informática e com internet, com receptores, TV, DVD, filmadoras, data show, entre

outros. Sabemos que as mídias, por si sós, não são suficientes, no sentido de trazer contribuições pedagógicas. As mídias não são determinantes do processo educativo, pois necessitam da ação e reflexão humanas.
Os benefícios das tecnologias, na esfera educacional, devem ajustar-se às necessidades de determinado projeto político-pedagógico, colocando-se a serviço de seus objetivos e, nunca, determinando-os.
Embora a tecnologia não seja a solução de todos os problemas de ordem educacional, representa uma aliada na criação de situações que favoreçam a aprendizagem. Este momento de inserção das mídias na escola, portanto, é oportuno, para discutirmos um novo paradigma de ensino e utilizá-lo para incorporar novos referenciais teóricos à prática pedagógica, visto que as novas tecnologias podem propiciar novas concepções de ensino-aprendizagem.
Os equipamentos já estão nas escolas. Inseri-los numa prática educativa de professores e alunos é estar coerente com a realidade global, uma vez que a maioria dos alunos já utiliza as tecnologias, embora para outros fins. Cabe, agora, à escola e ao professor, apropriar-se dessa relação e utilizá-la no contexto educacional. E, diante desse fato, nos deparamos com uma questão inquietadora: como as escolas se prepararam para receber as TIC? E os professores? Eles têm atendido às exigências educacionais atuais?
Segundo Prado:

"A reconstrução da prática requer a sua compreensão e a articulação de novos referenciais pedagógicos que envolvem os conhecimentos das especificidades das mídias, entre outras competências que o paradigma da sociedade atual demanda. Em síntese, o processo de reconstrução do conhecimento e da prática abarca a concepção de aprender a aprender ao longo da vida, numa rede colaborativa que, por sua vez, é viabilizada pela rede tecnológica, integrando as diversas mídias. (PRADO, 2001. pag.6.)"

Fazendo uma reflexão sobre a mudança no cenário educacional, em consonância com o advento das novas tecnologias na escola, constatamos que o professor, hoje, tem a consciência da necessidade da inserção das TIC na sua práxis pedagógica.
Apesar disso, ele mostra-se fragilizado e inseguro em relação ao seu uso, uma vez que faz parte de uma geração onde o acesso à tecnologia era restrito. Portanto, é imprescindível que a escola defina, claramente, o seu objetivo, quanto ao uso da tecnologia em seu ambiente. Não oferecer acesso a esse meio é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico vivenciado pelos educadores e educandos.
Neste sentido, o contexto globalizado em que vivemos hoje traz uma reflexão sobre o papel da escola na atualidade. Nesta conjuntura, ela busca manter a sua função social, que é a formação integral do educando, agregando os valores e necessidades atuais, visto que ela não mais representa a única forma de obter conhecimentos.
Ante a essas novas realidades, a escola deve ser um veículo de informações e conteúdos, e deve transformar-se num local de análises críticas e de produção de informação; um local onde os alunos procurem as informações nas aulas, nos livros, nos meios de comunicação, e que haja elementos para analisar, criticamente, estas informações recebidas, para poderem dar, a elas, um significado pessoal, o que chamamos de "construção da autonomia". E esta deve ser pauta dana construção de saberes necessários à conscientização dos fatos, da análise crítica dentro de uma perspectiva da ética e do conhecimento.
Segundo Freire, na obra Pedagogia da Autonomia:

"A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade". (FREIRE, 1998, p. 121)

A escola, portanto, deve habilitar os educandos a pensar de maneira reflexiva, sendo necessário, a eles, não somente o domínio da linguagem, como, também, a criação da informação. A expressão "Tecnologia na Educação" nos adverte que as tecnologias foram inventadas para

outras finalidades alheias à educação; no entanto, atualmente, é praticamente inconcebível a educação sem essas tecnologias. Entretanto, o uso do computador integrado a softwares educativos não garante o uso adequado desta tecnologia como ferramenta pedagógica. O fato de o professor utilizar o computador em suas aulas, não implica em dizer que ele está desenvolvendo uma metodologia inovadora. A aula poderá ser tão tradicional quanto uma aula expositiva com quadro e giz, pois não representam desafios, não estimulam a curiosidade nem a resolução de problemas.
Segundo FREIRE, no "V Colóquio Internacional Paulo Freire", em Recife, de 19 a 22 setembro 2005

"O problema é saber a serviço de quem eles (computadores) entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que ar evolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais." (FREIRE, 1984a, p.1)

A construção das competências tecnológicas, por parte dos professores, vem acontecendo de forma branda, pois apesar dos vários programas educacionais de inclusão digital para docentes, e das TIC estarem presentes no contexto escolar, o processo de formação do professor não acompanha o ritmo acelerado das inovações. Este fator ainda representa uma barreira, uma vez que a apropriação da nova tecnologia e a quebra de paradigmas não se dá de forma imediata. Há toda uma construção ao longo da vida, e a desconstrução de conceitos requer mais conscientização do que as construções.
Segundo Moran:

"Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nós voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal". (MORAN, 2000, p. 23).

Portanto, "inovar" requer, do professor, uma reflexão ininterrupta sobre sua ação pedagógica, ampliação de seus conhecimentos e aperfeiçoamento de suas habilidades; mas, também, a aceitação do novo, a conscientização da necessidade de mudanças, para oferecer uma boa educação. Exige capacitação, estudos e pesquisas, que permitam reorganizar novos conhecimentos, que orientem suas ações pedagógicas. A respeito disso, diz FREIRE:

"Por isso é que, na formação permanente dos professores, o fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que se confunda com a prática". (FREIRE, 2008, p.39).

Antes de aplicar em sala de aula, é importante que o professor use as novas tecnologias para fins pessoais; antes de aplicar o conhecimento tecnológico em sua prática pedagógica, é importante que ele o utilize em seu dia-a-dia, de forma autônoma. Esses conhecimentos prévios podem ser adquiridos em cursos, oficinas, palestras e são importantes para que o professor esteja inserido no contexto tecnológico, tendo em vista que seus alunos já fazem uso e dominam essas ferramentas digitais. Desta forma, ele estará construindo um conhecimento técnico e é também uma forma de conhecer o mundo do aluno, sua linguagem, suas habilidades e competências. Portanto, os educadores necessitam, urgentemente, de formação inicial e continuada, como forma de promover a mudança que necessita. As escolas já estão equipadas tecnologicamente; resta, agora, investir mais no professor.
Não basta ter acesso às mídias; é preciso utilizá-las, de forma que garanta a formação do cidadão autônomo, com as competências necessárias para o atual mundo globalizado.
A tecnologia permite colocar pessoas em contato com pessoas e todas em contato com a informação, em qualquer tempo e de qualquer lugar. Há alguns anos, insistir nessa modernização seria uma fantasia, em face de custos inaceitáveis dos equipamentos e carências tão mais graves.
Mas os tempos e os preços mudaram e não se justifica continuar as práticas

antigas já que estão sendo substituídas até mesmo na loja da esquina. As tecnologias estão aí para tornar o ensino mais prazeroso e eficiente.
Os alunos já estão na era digital: computadores, internet, celulares, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda larga são termos que caíram no gosto da garotada.
Estas infinidades de engenhocas do dia a dia provocam reações variadas entre os professores: expectativa pela chegada

radas.
Vale a pena considerar o uso desses aplicativos já que permitem aliar vários conteúdos: coleta de dados, inserção de fórmulas algébricas para cálculos, elaboração de tabelas e tratamento da informação, mas com atividades que incluam desafios que questionem e ampliam o conhecimento da turma.
Os alunos podem acessar e modificar os trabalhos a qualquer momento, inclusive simultaneamente, o que facilita o planejamento das atividades, porém a turma precisa saber que fatos históricos não são contados de maneira neutra, trazem embutido certa dose de opinião do autor e que registros de história local podem ser produzidos e compartilhados com facilidade.
O impacto das novas invenções sobre o espaço, o principal objeto de estudo da Geografia constitui numa revolução, com mapas virtuais, praticamente todos os lugares do mundo estão acessíveis aos olhares da turma em sites como Google Maps e programas como Google Earth possibilitando a visualização de partes do globo em versão cartográfica, imagens de satélite, fotos aéreas e até em 3D.
O maior diferencial dos mapas virtuais é a interatividade, onde o aluno torna-se o sujeito ativo do processo de construção da informação geográfica.
Quando os alunos têm a possibilidade de registrarem nesse meio uma apresentação de dança ou uma partida de basquete na escola, mostra a eles como avaliar a própria prática e assim a apreciação deixa de ser a única alternativa em relação aos vídeos.
Já em Ciências, além da internet, simuladores online, telescópios e microscópios eletrônicos são as novas tecnologias que ampliam a experimentação e a observação, procedimentos indispensáveis ao método científico.
Como não é todo tipo de experiência que dá para fazer no ambiente escolar, os simuladores online permitem testar hipóteses e reproduzir resultados de investigações complexas. Imagens e vídeos de microscópios potentes são disponibilizados em diversos sites de universidades e museus possibilitando ver e entender melhor as características de microrganismos. Entre outras oportunidades, estão os sites de astronomia que transforma a tela do computador em um planetário.
Não podemos deixar de lado os editores de imagens e programas de desenhos para as aulas de Arte. Saber tratar e modificar imagens de softwares de edição é uma competência cada vez mais valorizada, principalmente por chamar a atenção do aluno, que naturalmente gosta de Arte.
Câmeras digitais e celulares popularizaram a fotografia, sendo preciso incluir a indispensável etapa de familiarização com os diferentes gêneros para conseguir os objetivos com a ampliação de repertório, não de maneira apressada, mas antes de tudo com uma boa discussão.
Essas novas tecnologias vêm promovendo uma espécie de redescoberta da comunicação oral nas aulas, além das propostas mais comuns – pesquisa na internet, criação de blogs, troca de e-mails ou mensagens instantâneas.
Hoje em dia os contatos entre empregados de diferentes países de uma multinacional, antes restritos a viagens e conversas telefônicas, são muito mais rotineiros com as imagens transmitidas por programas como Skype e Google Talk constituindo um grande estímulo na possibilidade de realizar videoconferências pela rede mundial.
Em todas as disciplinas, as maiores redes sociais o Orkut e o Facebook permitem a criação de comunidades para discussão de assuntos específicos de cada disciplina, sendo possível determinar quem acessa os conteúdos e acompanhar a interação de cada estudante.
Até o aprendizado de alunos com deficiência se beneficia das novas tecnologias, estas chamadas de tecnologia assistiva, ou seja, qualquer recurso digital ou não que vise aumentar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência.
O aluno que apresenta limitações em grau severo devido à paralisia cerebral pode fazer uso de um teclado virtual, com um mouse adaptado que, seleciona as letras na tela e escreve direto no laptop permitindo assim que ele possa interagir com o conhecimento.
Este mecanismo também permite ouvir o que foi escrito e aprimorar a ortografia, assim o aluno passa a ter condições de fazer anotações e outras atividades sozinhas.
Para o aluno deficiente visual com visão periférica de um dos olhos, por exemplo, pode usar uma lupa eletrônica, seme-

lhante a um mouse, e passando o aparelho sobre o texto, as letras aparecem ampliadas na tela do monitor facilitando a leitura do aluno. E dá até para escutar os textos com o fone acoplado ao notebook, que tem leitor de voz.
O fator que impacta a contribuição da tecnologia para o desenvolvimento de um estudante com deficiência é o desempenho, em conjunto, dos vários profissionais que o atendem: precisam identificar a barreira a ser superada e unirem para buscar soluções. Como tendência para o futuro nas salas de aula terá a computação em nuvem, o ambiente colaborativo, o celular, o jogo educativo, a realidade aumentada e a tela flexível.
A computação em nuvem permite aos usuários manipular via internet, documentos armazenados em servidores remotos como nos trabalhos feitos por alunos e ainda facilitam as participações em comunidades virtuais por projetos de pesquisa. O ambiente colaborativo são espaços virtuais onde os participantes podem interagir e trabalhar em conjunto até mesmo à distância com alunos de outras classes ou até de outros países.
O celular, hoje proibido na maioria das escolas, está sendo apontado como ferramenta pedagógica do futuro. Eles são rápidos, alguns desfilam telas gigantes, oferecem câmeras respeitáveis e podem guardar muitos arquivos.
É mais do que um instrumento de comunicação, é uma plataforma móvel de internet que vem sendo usado como gravador de imagens e som além de ferramenta para pesquisa e para baixar material didático, permitindo fazer a lição de casa em qualquer lugar. A diferença entre o aparelho para fazer ligação e ser uma máquina multiuso são os pequenos programas, normalmente baixados em lojas virtuais, conhecidos como apps.
O jogo educativo inclui também simuladores de experimentos de laboratórios e jogos de realidade alternativa, possibilitando resolver enigmas procurando pistas em anúncios de jornal, internet e até nas ruas.
Como a oferta de boas ferramentas na internet não é grande, algumas escolas têm criado os seus próprios jogos, inclusive com a ajuda dos alunos. Neste processo, o estudante não só aprende a matéria, como entra em contato com a informática e desenvolve habilidades ligadas à lógica e raciocínio.
A realidade aumentada permite por meio de um celular ou de um notebook, fornece informações sobre locais, objetos e imagens.
Ao apontar o celular para uma imagem impressa num livro, o aplicativo poderia fazer um vídeo ou um mapa complementar ao assunto estudado na sala de aula.
A tela flexível é um monitor portátil feito de plástico ou outro material que seja maleável utilizado em capas de cadernos ou livros didáticos, que trariam vídeos complementares aos textos. Na robótica, a tela poderia ser moldada na forma de um rosto ou outra parte do corpo humano.
É preciso também pensar nas éticas das comunicações virtuais, em como lidar com aspectos sociais, legais e éticos relacionados principalmente ao seu uso, à segurança das informações e à reflexão sobre as regras básicas de condutas nas atividades online, nas informações privadas.
Discutir precauções e até mesmo pensar em intervir no uso da internet é essencial, sobretudo na comunicação online, principalmente por fazer parte do meio escolar.
O uso das tecnologias na escola inclui a compreensão das características dos recursos disponíveis, de suas potencialidades e limitações, relacionadas às formas de interação e construção de sentido e significado.
Incorporar o ambiente eletrônico à nossa rotina não significa uma adesão incondicional, mas, ao contrário, pressupõe recebê-lo criticamente, conhecer suas vantagens e desvantagens, seus riscos e possibilidades, só assim podemos transformá-lo em ferramenta e parceiro. Com ou sem o auxílio da tecnologia, o papel do professor é transformar toda essa informação em conhecimento.
Assim, torna-se necessário que o professor deixe de ser conservador e não fique apreensivo por entender menos de tecnologia que os próprios alunos, mas utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, protagonista da ação, de modo que possa usar esse suporte para a criação de experiências educacionais relevantes para uma aprendizagem verdadeiramente efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o meio em que vivemos está

permeado pelo uso de técnicas e recursos tecnológicos, fazendo do computador uma ferramenta que vem auxiliar o processo ensino/aprendizagem nas questões do cotidiano trazidas até a sala de aula. É muito importante o compromisso do docente e a escola deve impor-se de questionar e discutir os aspectos da informática dentro da evolução da sociedade juntando nesse processo as transformações às vezes não percebíveis. Os meios de comunicação são verdadeiras "extensões do homem", devemos usá-los desde a infância num sentido construtivo. Desde o pré-escolar até o 2º grau, a matéria da comunicação e expressão deveria receber uma ênfase maior, promovendo o crescimento integral das pessoas de todas as classes sociais adotando para tanto várias formas de comunicação. Através das relações diárias, o homem pensa, sente e age a todo instante através das relações sociais de que fazem parte. É preciso haver uma educação voltada para a cidadania. As pessoas agem a partir de uma relação de trocas culturais, modificam a si mesmas, aos outros e à natureza. Interage o tempo todo.

No mundo inteiro o rádio e a TV e os computadores passaram a formar parte da bagagem instrumental da chamada Tecnologia Educativa. O desafio da escola hoje é preparar as crianças para enfrentarem o mundo do trabalho. Mesmo antes de chegarem a escola, as crianças recebem informações em suas casas. O educador não pode se neutralizar diante da forte influência lançada pela mídia, é necessário cuidado. Afinal, informação não é sinônimo de conhecimento.

É importante que educador e educando aprendam a selecionar as informações apropriadas, verificando e identificando suas proveniências, quem as criou, divulgou-as e qual a intenção das mesmas. Informação ou consumismo?

Entretanto, torna-se necessário relacionar teoria e prática para que possamos perceber-nos mais diversos meios das tecnologias a importância de avançarmos enquanto educadores e educandos. Dessa forma, o uso da tecnologia vem proporcionar a todos uma nova forma de pensar e de transformar diante desse novo mundo globalizado.

É indiscutível a necessidade da presença dos novos recursos ao cotidiano escolar. Não é possível mais imaginar uma escola sem a presença, de tecnologias, não só a área administrativa, mas para serem utilizados por alunos e professores. O objetivo é valorizar primeiramente o educador, oferecendo-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico, que estimule a vontade de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem alcançados em seu fazer pedagógico. Um professor seguro e ciente de seu papel de mediador do conhecimento, mesmo utilizando novas tecnologias, demonstra como a recolocação do professor em seu lugar de agente cultural lhe dá novo espaço para criar novas situações pedagógicas, para socializar o conhecimento. Não se deve achar que a simples distribuição de equipamentos resolve o problema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM. Editora Takano, 2001.

_____. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Formação de educadores à distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007, cap. 10, p.159 – 169.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Tecnologias e Currículo: Trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Editora Paulus, 2011.

DE LA TORRE, Saturnino. Transdisciplinaridade e eco formação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. Inovações. Aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 11ª edição, 2009.

MORAN, José Manuel. A educação que

desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Editora Papirus, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 223. Junho/julho 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 42. Julho 2012. Edição especial.

VALENTE, José Armando. Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas: Gráfica Central da Universidade Estadual de Campinas, 1991, p.32 - 43.

_____. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, José Armando. Computadores na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999, p.89 - 110.

RESUMO
O presente artigo discute a importância do protagonismo juvenil no contexto educacional contemporâneo, destacando o papel da escola na formação integral dos estudantes. Nesse cenário, o processo educativo ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e passa a valorizar dimensões cognitivas, sociais, emocionais e físicas, promovendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A educação esportiva é apresentada como um importante instrumento para o desenvolvimento da educação integral, uma vez que o esporte contribui para a formação de valores como cooperação, respeito, responsabilidade e trabalho em equipe. Além disso, possibilita o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência social, como a resolução de conflitos, a tomada de decisões e a superação de desafios. O estudo também destaca a metodologia de formação de alunos líderes como estratégia pedagógica fundamental para o fortalecimento do protagonismo juvenil. Por meio da participação em atividades esportivas e escolares, os estudantes desenvolvem autonomia, liderança e responsabilidade, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático, participativo e inclusivo. O estudo analisa a relevância do protagonismo juvenil no contexto educacional atual, ressaltando a importância da escola na formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a educação é compreendida de forma ampliada, indo além da transmissão de conteúdos e contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, o que favorece a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A educação esportiva aparece como uma ferramenta significativa nesse processo, pois contribui para a construção de valores essenciais como cooperação, respeito, responsabilidade e trabalho coletivo, além de estimular habilidades socioemocionais importantes para a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo juvenil; Educação esportiva; Educação integral; Liderança estudantil; Formação de alunos.

ABSTRACT
This article discusses the importance of youth protagonism in the contemporary educational context, highlighting the role of the school in the integral development of students. In this scenario, the educational process goes beyond the mere transmission of content and begins to value cognitive, social, emotional, and physical dimensions, promoting students' active participation in knowledge construction. Sports education is presented as an important tool for the development of integral education, as sport contributes to the formation of values such as cooperation, respect, responsibility, and teamwork. It also enables the development of essential socio-emotional skills for social life, such as conflict resolution, decision-making, and overcoming challenges. The study also highlights the methodology of training student leaders as a key pedagogical strategy for strengthening youth protagonism. Through participation in sports and school activities, students develop autonomy, leadership, and responsibility, contributing to the construction of a more democratic, participatory, and inclusive school environment. The study analyzes the relevance of youth protagonism in the current educational context, emphasizing the importance of schools in the holistic development of students. In this sense, education is understood in a broader way, going beyond the mere transmission of content and encompassing cognitive, social, emotional, and physical aspects, which encourages students' active participation in the learning process. Sports education emerges as a significant tool in this process, as it contributes to the development of essential values such as cooperation, respect, responsibility, and teamwork, in addition to fostering socio-emotional skills that are important for life in society.

KEYWORDS: Youth protagonism; Sports

education; Integral education; Student leadership; Student training.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o protagonismo juvenil tem ganhado cada vez mais relevância no campo educacional contemporâneo, especialmente diante da necessidade de formar sujeitos autônomos, críticos e participativos. Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida apenas como

realidade social. Dessa forma, o esporte escolar deixa de ser apenas uma prática corporal e passa a se constituir como um poderoso instrumento educativo, capaz de promover valores essenciais para a convivência em sociedade e para o exercício pleno da cidadania.

A EDUCAÇÃO ESPORTIVA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Esportiva, compreendida como uma abordagem pedagógica que ultrapassa a mera prática técnica de modalidades esportivas, tem se consolidado como uma importante estratégia na promoção da educação integral no contexto escolar. Ao considerar o esporte como fenômeno social, cultural e educativo, essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito, articulando aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e éticos. Nesse sentido, a escola assume o papel de espaço formativo ampliado, no qual o esporte deixa de ser apenas um fim em si mesmo e passa a constituir um meio para a formação humana integral.

A educação integral, conforme discutida por autores da área da educação, busca o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas diversas dimensões, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo uma formação mais crítica, autônoma e cidadã. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o processo educativo deve contemplar competências gerais que envolvem o autoconhecimento, o pensamento crítico, a responsabilidade, a empatia e a cooperação. Nesse cenário, a Educação Esportiva se apresenta como uma ferramenta pedagógica potente, uma vez que possibilita experiências coletivas que envolvem tomada de decisão, convivência com regras, resolução de conflitos e respeito às diferenças.

A prática esportiva, quando orientada pedagogicamente, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a formação de valores fundamentais à vida em sociedade. Segundo Darido e Rangel (2017), a Educação Física escolar deve ir além da execução técnica dos movimentos, promovendo a compreensão crítica das práticas corporais e de seus signifi-i cados sociais. Assim, o esporte na escola deve ser trabalhado de forma contextualizada, permitindo que os estudantes compreendam suas regras, sua história, suas dimensões culturais e suas implicações sociais.

Além disso, a Educação Esportiva favorece o protagonismo estudantil, na medida em que os alunos passam a assumir diferentes papéis dentro das atividades esportivas, como jogadores, árbitros, organizadores, líderes e mediadores de conflitos. Essa diversificação de funções contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de liderança, aspectos fundamentais para a formação integral. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico e participativo, no qual o estudante é sujeito ativo na construção do conhecimento, e não apenas receptor de informações.

Outro aspecto relevante da Educação Esportiva na promoção da educação integral refere-se à valorização do trabalho em equipe e da cooperação. Ao vivenciar situações de jogo e competição, os estudantes são constantemente desafiados a lidar com vitórias, derrotas, frustrações e superações, o que contribui para o desenvolvimento da resiliência emocional e da convivência social. Nesse contexto, o esporte escolar pode ser compreendido como um espaço privilegiado para a aprendizagem de valores éticos e democráticos, como respeito, justiça, solidariedade e inclusão.

A formação de alunos líderes dentro da perspectiva da Educação Esportiva também se destaca como elemento central para a educação integral. Ao assumir responsabilidades dentro das atividades esportivas, os estudantes desenvolvem competências de organização, comunicação e tomada de decisão. Essa experiência contribui para a construção da autonomia e para a preparação dos jovens para a vida em sociedade, ampliando suas possibilidades de atuação em diferentes contextos sociais. Segundo Nóvoa (2009), a formação de sujeitos críticos e participativos está diretamente relacionada à capacidade da escola de criar espaços de protagonismo e participação efetiva.

No entanto, para que a Educação Esportiva cumpra seu papel na promoção da educação integral, é fundamental que haja intencionalidade pedagógica por parte dos professores. Isso significa pla-

nejar as atividades esportivas de forma a garantir não apenas a prática motora, mas também a reflexão sobre os valores, as regras e os significados envolvidos.

A atuação docente torna-se, portanto, essencial na mediação das experiências, promovendo situações de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico e a construção de valores.

A implementação de metodologias ativas na Educação Física, como o ensino por meio de jogos, projetos e situações-problema, também contribui para o fortalecimento da Educação Esportiva como prática formativa. Essas metodologias permitem que os estudantes participem de forma mais ativa do processo de aprendizagem, tomando decisões, criando estratégias e refletindo sobre suas ações. Dessa forma, o esporte escolar deixa de ser uma prática repetitiva e passa a se constituir como um espaço de investigação, criação e desenvolvimento humano.

Além disso, é importante destacar que a Educação Esportiva deve estar alinhada às diretrizes curriculares nacionais, especialmente à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece a Educação Física como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse documento, as práticas corporais são compreendidas como manifestações culturais diversas, que devem ser valorizadas em suas múltiplas dimensões. Assim, o esporte escolar deve ser trabalhado de forma inclusiva, crítica e reflexiva, respeitando as diferenças e promovendo a participação de todos.

A Educação Esportiva, portanto, não se limita ao ensino de técnicas esportivas, mas se configura como uma abordagem pedagógica ampla, capaz de contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes. Ao articular movimento, cultura, valores e convivência social, o esporte na escola torna-se um poderoso instrumento de educação para a cidadania.

Educação Esportiva desempenha um

instrumento de formação ética e cidadã.
Além disso, a Educação Esportiva con-

emocionais e éticas. Ao ultrapassar a visão tradicional do esporte como mera competição, essa abordagem possibilita a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e transformadoras. Dessa forma, o esporte escolar assume um papel central na formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a convivência social (NÓVOA, 2009).

Conclui-se que a Educação Esportiva é um elemento essencial na Educação Física escolar contemporânea, contribuindo de maneira significativa para a formação humana integral. Sua implementação, no entanto, exige intencionalidade pedagógica, formação docente adequada e compromisso com uma educação voltada para a cidadania, a inclusão e a transformação social.

METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DE ALUNOS LÍDERES

A formação de alunos líderes no contexto escolar tem se consolidado como uma estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente quando articulada a práticas educativas que valorizam a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa no processo de aprendizagem. A escola contemporânea, diante das demandas sociais atuais, não pode mais se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve assumir o compromisso de formar sujeitos críticos, participativos e capazes de intervir positivamente em sua realidade. Nesse sentido, a metodologia de formação de alunos líderes emerge como uma abordagem que contribui para o fortalecimento da cidadania e para a construção de ambientes escolares mais democráticos e colaborativos.

A liderança estudantil, quando trabalhada de forma intencional e pedagógica, não deve ser compreendida como um atributo inato ou restrito a poucos indivíduos, mas como uma competência que pode ser desenvolvida ao longo do processo educativo. Essa perspectiva está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que enfatiza o desenvolvimento de competências gerais como responsabilidade, empatia, cooperação, pensamento crítico e autonomia. Assim, formar alunos líderes significa criar condições para que todos os estudantes possam desenvolver habilidades de organização, comunicação, tomada de decisão e resolução de problemas em diferentes contextos escolares.

A metodologia de formação de alunos líderes pressupõe a criação de espaços de participação ativa no ambiente escolar, nos quais os estudantes assumem responsabilidades reais e progressivas dentro das atividades pedagógicas. Isso pode ocorrer por meio de trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares, atividades esportivas, organização de eventos escolares e mediação de conflitos. Nesse processo, o professor atua como mediador, orientando e acompanhando o desenvolvimento das competências de liderança, sem centralizar o controle das ações, mas promovendo a autonomia dos estudantes.

No campo da Educação Física, essa metodologia encontra um espaço privilegiado de aplicação, especialmente por meio das práticas esportivas e corporais. As atividades esportivas escolares permitem a vivência de situações que exigem organização coletiva, definição de estratégias, cumprimento de regras e cooperação entre os participantes. Ao assumir diferentes papéis, como capitão de equipe, árbitro, organizador ou mediador, os estudantes desenvolvem habilidades de liderança de forma prática e contextualizada. Segundo Darido e Rangel (2017), a Educação Física escolar deve ultrapassar a dimensão técnica do movimento, promovendo a compreensão crítica das práticas corporais e contribuindo para a formação de valores sociais e éticos.

A formação de alunos líderes também está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Ao serem inseridos em situações em que precisam tomar decisões e lidar com suas consequências, os estudantes desenvolvem maior consciência sobre suas ações e aprendem a agir de forma mais madura e reflexiva. Esse processo contribui para a construção da identidade pessoal e social, fortalecendo a autoestima e a confiança dos alunos em sua capacidade de liderança.

Outro aspecto importante dessa metodologia é o incentivo ao trabalho colaborativo. A liderança, nesse contexto, não é compreendida como dominação ou centralização de poder, mas como capacidade de mobilizar o grupo em direção

a objetivos comuns. Dessa forma, os alunos líderes aprendem a ouvir diferentes opiniões, respeitar a diversidade de ideias e buscar soluções coletivas para os desafios enfrentados. Conforme Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído de forma compartilhada, valorizando a participação de todos os sujeitos envolvidos.

A mediação pedagógica desempenha papel fundamental na formação de alunos líderes. O professor deve planejar situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos estudantes, oferecendo desafios progressivos que possibilitem o desenvolvimento de competências de liderança. Além disso, é essencial que haja acompanhamento contínuo e feedback construtivo, permitindo que os alunos reflitam sobre suas ações e aprimorem suas habilidades ao longo do processo. Nesse sentido, a prática docente deve estar alinhada a uma postura democrática e formativa, que valorize o protagonismo estudantil.

A metodologia de formação de alunos líderes também contribui para a melhoria do clima escolar, uma vez que promove relações mais colaborativas e respeitosas entre os estudantes. Ao desenvolver habilidades de comunicação e resolução de conflitos, os alunos tornam-se mais capazes de lidar com situações de divergência de forma pacífica e construtiva. Isso reduz comportamentos de exclusão e violência, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Além disso, essa metodologia está alinhada às demandas contemporâneas de formação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, a capacidade de liderança, tomada de decisão e trabalho em equipe torna-se cada vez mais valorizada. Assim, a escola cumpre seu papel social ao preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para o exercício pleno da cidadania. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao propor uma educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante, considerando suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, a formação de alunos líderes contribui diretamente para o alcance dessas competências, ao promover experiências educativas significativas e contextualizadas.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de planejamento pedagógico estruturado para a implementação dessa metodologia. Não se trata de atribuir responsabilidades de forma aleatória aos estudantes, mas de organizar intencionalmente situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento gradual da liderança. Isso inclui a definição de objetivos claros, a seleção de estratégias adequadas e a avaliação contínua do processo formativo (NÓVOA, 2009).

A avaliação, nesse contexto, deve ser compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem, e não apenas como instrumento de mensuração de resultados. Avaliar a formação de alunos líderes implica observar o desenvolvimento de competências como autonomia, responsabilidade, cooperação e capacidade de comunicação. Essa avaliação deve ser formativa, contínua e qualitativa, permitindo ajustes e melhorias ao longo do processo educativo.

Em síntese, a metodologia de formação de alunos líderes constitui uma abordagem pedagógica fundamental para a promoção de uma educação mais participativa, democrática e integral. Ao proporcionar aos estudantes oportunidades reais de liderança, a escola contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, fortalecendo valores como respeito, cooperação, responsabilidade e solidariedade (NÓVOA, 2009).

A formação de alunos líderes deve ser compreendida como um processo contínuo e intencional, que exige planejamento pedagógico, mediação docente qualificada e compromisso com uma educação voltada para o protagonismo estudantil. Dessa forma, a escola torna-se um espaço privilegiado de formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que o incentivo ao protagonismo juvenil, articulado à educação esportiva, constitui uma estratégia pedagógica relevante para a pro-

moção da educação integral no contexto escolar contemporâneo. Observa-se que o esporte, quando trabalhado de forma intencional e pedagógica, ultrapassa sua dimensão técnica e competitiva, assumindo um papel formativo essencial no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas dos estudantes.

Verifica-se que a Educação Esportiva, ao possibilitar vivências coletivas e situações de tomada de decisão, contribui signifi-i cativamente para a formação de valores como cooperação, respeito, responsabilidade e solidariedade. Nesse sentido, o ambiente esportivo escolar se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, favorecendo a autonomia dos estudantes e estimulando sua participação ativa nos processos de aprendizagem e na organização das atividades escolares.

Constata-se ainda que a metodologia de formação de alunos líderes representa um importante recurso pedagógico para fortalecer a participação estudantil e ampliar as possibilidades de aprendizagem significativa. Ao assumir papéis de liderança em diferentes contextos, os estudantes desenvolvem competências fundamentais para a vida em sociedade, como comunicação, resolução de problemas, empatia e capacidade de trabalho em equipe. Entretanto, para que esse processo seja efetivo, faz-se necessário o planejamento pedagógico intencional e a mediação qualificada do professor.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre educação esportiva, protagonismo juvenil e formação de alunos líderes contribui de maneira significativa para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora. Ao promover a participação ativa dos estudantes, a escola fortalece seu papel social na formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a realidade em que estão inseridos, reafirmando a importância do esporte como instrumento educativo essencial para a formação integral e para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

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.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. Protagonismo juvenil: o poder do jovem na transformação da sociedade. Belém: MPPA, 2022. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/areas/institucional/cao/infancia/13-04o-dia-do-jovem-e-o-protagonismo-juvenil.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Katia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825–841, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/r6k3NtLmX-DhwcRrDLcvWnwq/. Acesso em: 28 abr. 2026.

ENTRE A ORDEM E A REVOLTA: A COBERTURA JORNALÍSTICA DE O ESTADO DE S. PAULO DURANTE A GREVE GERAL DE 1917

EMERSON DA SILVA SOUSA

RESUMO
Este artigo analisa a cobertura jornalística realizada pelo periódico O Estado de S. Paulo durante a Greve Geral de 1917 na cidade de São Paulo, um dos movimentos operários mais expressivos da Primeira República. O objetivo geral é examinar como o jornal noticiou o desenrolar do movimento paredista, identificando os discursos empregados, as ênfases conferidas às reivindicações operárias e os silêncios significativos que permearam suas páginas; de modo mais específico, busca-se compreender de que maneira a linha editorial do periódico articulou reconhecimento e condenação do movimento grevista, bem como qual foi o papel desempenhado pelo próprio jornal na mediação do conflito por meio do Comitê de Imprensa. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa consiste em análise documental e qualitativa das edições do jornal compreendidas entre os meses de junho e julho de 1917, disponíveis no acervo histórico digital do periódico, cotejadas com a bibliografia especializada sobre o tema, especialmente os estudos de Biondi e Toledo (2018), Lopreato (2000), Khoury (1981) e Weinstein (1980). Os principais resultados indicam que, durante as primeiras semanas do movimento, o periódico praticamente silenciou sobre a paralisação, e que, quando passou a cobri-la com maior regularidade, reduziu as amplas reivindicações da classe trabalhadora, sistematizadas pelo Comitê de Defesa Proletária, a uma demanda quase exclusiva por aumento salarial, ocultando ainda a dimensão real da repressão policial e o número efetivo de vítimas fatais. As considerações finais apontam que o periódico adotou uma postura ambivalente: reconheceu a legitimidade de reivindicações imediatas, como o aumento salarial frente à carestia de vida, mas silenciou sobre demandas estruturais da classe trabalhadora e legitimou a repressão policial quando o movimento ameaçou transbordar os limites da ordem estabelecida, atuando, por meio da criação do Comitê de Imprensa, como mediador interessado na contenção do conflito dentro dos marcos aceitáveis para as elites paulistanas.

PALAVRAS-CHAVE: Greve Geral de 1917; O Estado de S. Paulo; Imprensa e movimento operário; São Paulo; Primeira República.

INTRODUÇÃO

A Greve Geral de 1917 constitui um dos episódios mais significativos da história do movimento operário brasileiro. Durante os meses de junho e julho daquele ano, a cidade de São Paulo foi palco de uma paralisação de proporções inéditas, que envolveu milhares de trabalhadores de diversos setores industriais e mobilizou não apenas as forças policiais e o patronato, mas também a imprensa, que assumiu um papel de protagonismo na mediação do conflito. Entre os principais jornais em circulação na capital paulista, O Estado de S. Paulo destacou-se não apenas pela cobertura dos acontecimentos, mas por sua participação direta nas negociações que conduziram ao término da greve.

O objetivo deste artigo é examinar detalhadamente a cobertura jornalística realizada pelo periódico durante o movimento grevista, analisando as edições publicadas entre os meses de junho e julho de 1917. Busca-se identificar como o jornal noticiou o desenrolar dos acontecimentos, quais discursos empregou para caracterizar o movimento operário e suas reivindicações, e que silêncios significativos permearam suas páginas. A análise fundamenta-se nas edições do periódico consultadas no acervo histórico do próprio jornal, cotejadas com a bibliografia especializada sobre a Greve Geral de 1917, notadamente os trabalhos de Biondi e Toledo (2018) e Lopreato (2000).

Como argumentam Biondi e Toledo (2018), a greve teve princípios de organização anteriores ao período coberto pelas fontes analisadas, mas historicamente seu estopim ocorreu em 8 de junho de 1917, com a paralisação no Cotonifício Rodolfo Crespi, localizado no bairro da Mooca. A partir desse momento, o movimento se espraiou como "rastilho de

pólvora", alcançando setores industriais para além do têxtil, como o de bebidas e o moveleiro, e fomentando a organização proletária nas ligas operárias concentradas nos bairros fabris da capital.
A cobertura realizada por O Estado de S. Paulo desse processo revela, como se demonstrará, uma postura editorial que oscilava entre o reconhecimento da legitimidade de algumas demandas operárias – particularmente aquelas vinculadas à carestia de vida e à fome que assolava as famílias trabalhadoras – e a defesa intransigente da ordem social, que se manifestava na condenação das ações diretas dos grevistas e na legitimação da repressão policial quando o movimento ameaçava transbordar os limites considerados aceitáveis.
Cabe ainda destacar que a historiografia sobre a Greve Geral de 1917 já indicava, desde os primeiros estudos sistemáticos como o de Khoury (1981), que a paralisação de junho e julho não constituiu um evento espontâneo, mas o resultado de um processo de organização proletária gestado ao longo de anos nas ligas e sindicatos operários da capital paulista. Compreender a cobertura de O Estado de S. Paulo exige, portanto, situá-la não apenas no calor dos acontecimentos, mas no interior desse processo mais amplo de constituição de uma esfera pública em disputa, na qual imprensa, patronato, governo e trabalhadores travavam relações de força a respeito do sentido social a ser atribuído à mobilização.

O INÍCIO DA GREVE E OS PRIMEIROS SILÊNCIOS DO PERIÓDICO

A análise das edições de O Estado de S. Paulo durante o período inicial da greve revela um primeiro dado significativo: o silêncio. Nos dias que se seguiram à paralisação no Cotonifício.
Rodolfo Crespi, em 8 de junho de 1917, o jornal praticamente não dedicou espaço ao movimento em suas páginas. Durante praticamente todo o mês de junho, a greve permaneceu ausente do noticiário ou recebeu menções brevíssimas, sempre relegadas às páginas intermediárias, em seções como "Notícias Diversas" e, posteriormente, "Agitação Operária".
Somente em 30 de junho o periódico dedicou alguma atenção mais detida ao movimento grevista e suas reivindicações. Nessa edição, relatou-se a intensificação da greve no Cotonifício Crespi e a decisão de lockout por parte da direção da fábrica. O jornal reproduziu a denúncia patronal de que a greve seria fruto da ação de "agitadores socialistas" e informou que a intransigência da empresa em negociar com os representantes operários levou todos os setores da fábrica a aderirem à paralisação. Na mesma coluna, relatou-se que as divergências levaram operários, operárias e até crianças a saírem em manifestação rumo ao centro de São Paulo, fazendo parada em frente à redação do próprio jornal.
Chama a atenção, nessa e nas demais edições do período, o fato de o periódico apresentar o aumento salarial de vinte por cento como a única ou principal reivindicação dos grevistas. O texto não menciona ou levanta possibilidades de outras demandas já muito estabelecidas dentro dos movimentos da classe trabalhadora, não apenas no Brasil. A redução da jornada extenuante de trabalho – que, devido ao aumento da demanda em plena Primeira Guerra Mundial, chegava a doze ou catorze horas diárias – e a luta pela instauração das oito horas com descanso semanal estavam presentes nas pautas operárias, mesmo que O Estado de S. Paulo as ignorasse sistematicamente.
Biondi e Toledo (2018) demonstram que as reivindicações dos trabalhadores apresentadas pelo Comitê de Defesa Proletária eram muito mais amplas e incluíam: jornada de oito horas, semana de cinco dias e meio, fim do trabalho de crianças, restrições à contratação de mulheres e adolescentes, segurança no trabalho, pagamento pontual dos salários, aumento salarial, redução do preço dos aluguéis e no custo dos bens de consumo básicos, respeito ao direito de sindicalização, libertação dos trabalhadores presos durante as greves e recontratação de todos os grevistas demitidos. O silenciamento do jornal sobre a maior parte dessas demandas não era, portanto, casual, mas revelador de sua linha editorial.
Esse silenciamento seletivo deve ser compreendido à luz do contexto econômico mais amplo vivido pela capital paulista durante a Primeira Guerra Mundial. O conflito europeu, ao mesmo tempo em que estimulava a produção industrial voltada à substituição de importações,

provocava um agudo processo inflacionário que corroía os salários já insuficientes da classe trabalhadora, tornando a carestia de vida um problema social de primeira grandeza. Ao insistir exclusivamente no aumento salarial como bandeira do movimento, O Estado de S. Paulo circunscrevia o conflito a uma dimensão estritamente econômica e conjuntural, evitando reconhecer que as reivindicações operárias traduziam também um projeto mais amplo de reorganização das relações de trabalho na indústria paulistana.

A ESCALADA DO CONFLITO E O DISCURSO DA ORDEM

Em 9 de julho de 1917, o periódico seguiu o padrão de breve relato sobre o confronto ocorrido em frente à fábrica Crespi no início da noite. Segundo a narrativa do jornal, os operários e operárias, com vaias e depois com pedras, atacaram a guarnição policial que ali passava em ronda. O texto menciona os policiais feridos, mas não traz qualquer relato de trabalhadores feridos ou mortos. Mais uma vez, o jornal silencia sobre o espraiamento do movimento paredista que, naquele momento, já avançava por diversas fábricas e setores industriais.
A edição de 10 de julho apresenta uma inflexão significativa no discurso do periódico. Na seção "Notícias Diversas", em tom quase editorial, o jornal constrói um discurso de legitimação condicional do movimento: as reivindicações frente à carestia de vida e às condições de sobrevivência, bem como a pacificidade dos operários, eram elogiáveis; as forças públicas de segurança estavam assegurando a paz, chegando mesmo a apoiar o movimento por se tratar de uma causa justa. Contudo, argumentava o texto, como não havia posições satisfatórias por parte do patronato – sendo basicamente a contínua busca pelo aumento de vinte por cento –, os ânimos se exaltaram, o que justificaria a resposta violenta e repressiva por parte da polícia.
O fechamento da Liga Operária da Mooca e a prisão de operários eram apresentados como medidas necessárias para assegurar a ordem, o que seria benéfico para os próprios grevistas e para o restante da sociedade. Essa construção discursiva revela com clareza a lógica que orientava a cobertura do periódico: as reivindicações operárias eram legítimas enquanto se mantivessem nos marcos da ordem; qualquer ação que extrapolasse esses limites justificava a repressão, que era então apresentada como medida protetiva e não punitiva.
Na mesma edição, na seção "Agitações Operárias", o relato é mais detalhado sobre os acontecimentos dos últimos dias, mencionando o avanço paulatino da adesão da classe trabalhadora e a escalada repressiva que se intensificava dia a dia. Descrevem-se os conflitos em frente à fábrica Mariângela, pertencente à família Matarazzo, que resultaram em muitos feridos, inclusive com a morte do sapateiro espanhol José Gimenez Martinez – que nesta publicação é nomeado equivocadamente como Antonio Inez Martinez. Seu cortejo fúnebre resultaria na imagem mais divulgada sobre as jornadas de julho de 1917.

A MORTE DE MARTINEZ E O PANFLETO DAS MULHERES GREVISTAS

A edição de 11 de julho traz um documento de grande valor histórico: a transcrição, em facsímile, de um panfleto escrito por um grupo de mulheres grevistas dirigido aos soldados da força pública. O documento conclamava os soldados a não perseguirem os "irmãos de miséria", lembrando que eles próprios eram parte da grande massa popular e que, se naquele momento vestiam a farda, voltariam a ser os camponeses que cultivam a terra ou os operários explorados das fábricas e oficinas.
O panfleto denunciava que a fome reinava nos lares operários e que os "perniciosos" contavam com as armas entregues aos soldados para sufocar as reclamações populares. Apelava-se à memória de episódios em que o soldado brasileiro se recusara a atirar contra o povo, como na Revolta do Vintém no Rio de Janeiro em 1881 e na recusa em perseguir os escravos rebelados em 13 de maio de 1888. O documento é encerrado com um apelo contundente: "Soldados! Recusai-vos ao papel de carrascos!".
A publicação desse panfleto constitui uma das raras ocasiões em que O Estado de S. Paulo deu voz direta aos grevistas em suas páginas. Contudo, como observa a análise historiográfica, o jornal raramente cedia espaço para que os operários falassem por si mesmos, preferindo

sempre mediar o discurso com suas próprias observações sobre como o movimento deveria agir. O recado era sempre passado nas entrelinhas: as reivindica-

pode ser compreendida como "loucura". Como observa a historiografia, a revolta urbana ou no campo jamais encontrará respaldo na grande imprensa; nada que fuja da aparente pacificidade dos subjugados pelo capitalismo merecerá aceitação.

A FORMAÇÃO DO COMITÊ DE IMPRENSA: A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA

É nesse contexto de acirramento do conflito e de aparente incapacidade do governo em contornar a situação que se insere a iniciativa que marcaria de forma definitiva a participação de O Estado de S. Paulo na Greve Geral de 1917: a formação do Comitê de Imprensa. A nota publicada na edição de 14 de julho, que anuncia a criação do comitê e convoca os representantes do operariado para negociações, constitui um documento fundamental para a compreensão do papel que a grande imprensa se atribuía na mediação dos conflitos sociais.

Assinada pelos representantes dos principais jornais em circulação na capital – incluindo Nestor Pestana e Amadeu Amaral por O Estado de S. Paulo –, a nota declara que os jornalistas, "impressionados pelo estado de agitação" e "cedendo exclusivamente às simpatias que nutrem pela causa do operariado e ao desejo de ver a cidade restituída à ordem", tomavam a iniciativa de uma mediação entre grevistas, industriais e governo. Lopreato (2000) argumenta que a Comissão de Imprensa exerceu o papel de árbitro no conflito entre capital e trabalho, funcionando como um quarto poder – o único aceito pelo Comitê de Defesa Proletária para intermediar as negociações. A comissão demonstrou ter força política capaz de superar as barreiras que impediam um acordo entre as partes litigantes e teve papel decisivo na formulação do acordo que suspendeu a greve geral. A atuação da Comissão de Imprensa pode ser compreendida como expressão de um padrão mais amplo de conciliação de classes característico da Primeira República, no qual setores das elites letradas se apresentavam como intérpretes legítimos dos interesses de toda a sociedade, inclusive dos trabalhadores, sem que estes fossem chamados a negociar diretamente e em condições de igualdade com patrões e autoridades. Khoury (1981) demonstra que essa mediação, embora tenha contribuído para pôr fim à paralisação, não alterou substancialmente a correlação de forças entre capital e trabalho, uma vez que as conquistas obtidas permaneceram condicionadas à boa vontade do patronato e à capacidade de fiscalização de acordos que, em muitos casos, não foram cumpridos integralmente.

O DESFECHO DA GREVE E A MANUTENÇÃO DA ORDEM

Às edições dos dias 14 e 15 de julho mantêm um tom de calma e ordem por parte dos operários, o que leva o periódico a um posicionamento de elogio e à afirmação de que a situação estaria se encaminhando para um desfecho favorável. Em 16 de julho, o jornal chega a declarar que a greve teria chegado ao fim, publicando, contudo, um boletim do Comitê de Defesa Proletária que convocava os trabalhadores a "celebrar a vitória" nos comícios que seriam realizados.

O boletim do Comitê, transcrito pelo jornal, reconhecia que as conquistas obtidas "não representam o máximo dos nossos desideratum", mas constituíam "uma grandiosa vitória, principalmente no que se refere ao direito de associação, vitória essa tanto mais importante, porquanto será o ponto de partida para novas e maiores conquistas". O documento conclamava os operários a se organizarem e se prepararem para lutas futuras.

Em 17 de julho, o jornal publicou a ordem do dia votada nos três comícios realizados, na qual os operários reafirmavam sua solidariedade ao Comitê e deliberavam a retomada do trabalho nas indústrias cujos dirigentes haviam aceitado as bases do acordo, mantendo-se em greve as categorias que ainda não haviam obtido atendimento às suas reivindicações. Os trabalhadores que retornavam ao trabalho comprometiam-se a, ao primeiro chamado do Comitê, reencetar e intensificar a agitação se as promessas feitas não fossem cumpridas.

A edição de 18 de julho traz uma análise mais aberta do desenrolar dos acontecimentos, reconhecendo que a normalização ocorria "aos poucos, não como quer a impaciência de muitos, mas como era natural e inevitável". O texto argumenta que, tratando-se de um movimento de vastas proporções, era impossível resol-

vê-lo de maneira uniforme, e que muitos industriais não podiam subscrever em bloco o acordo do dia 14. Ainda assim, o jornal conclui que o número de estabelecimentos que haviam chegado a um entendimento com seus operários crescia significativamente, restando um "núcleo de irredutíveis" relativamente pequeno.

OS SILÊNCIOS SOBRE OS MORTOS: VIOLÊNCIA, ORDEM E ECONOMIA MORAL

Um dos aspectos mais reveladores da cobertura de O Estado de S. Paulo diz respeito ao tratamento dispensado às vítimas fatais da repressão policial. Enquanto o periódico noticiava, na edição de 13 de julho, a possibilidade de cerca de dezoito mortos, a bibliografia especializada estima que o número real de vítimas tenha se aproximado de duzentas, a maior parte delas sepultada em valas comuns no cemitério do Araçá, muitas vezes sem qualquer registro nominal (BIONDI; TOLEDO, 2018). Essa discrepância não pode ser lida como simples imprecisão jornalística, mas como parte constitutiva da narrativa que o periódico construía sobre o movimento.

A categoria de economia moral, formulada por Thompson (1998) para analisar os motins de subsistência na Inglaterra do século XVIII, oferece uma chave de leitura pertinente para compreender essa dinâmica. Para o historiador inglês, a legitimidade atribuída pela população a determinadas formas de ação coletiva dependia da existência de um consenso mínimo sobre normas e obrigações sociais compartilhadas, consenso que, uma vez rompido por uma das partes, autorizava, aos olhos da comunidade, formas de resposta que extrapolavam a legalidade estrita. Guardadas as diferenças de tempo e lugar, algo semelhante parece operar na cobertura de O Estado de S. Paulo: os grevistas eram merecedores de simpatia enquanto suas ações permaneciam dentro de um código moral aceito pelas elites – a fome, a carestia, a pacificidade –, mas perdiam esse estatuto assim que suas ações desafiavam a ordem estabelecida, deixando de ser vítimas para se tornarem "desordeiros".

Nesse sentido, o silenciamento sobre o número real de mortos funcionava como mecanismo discursivo complementar à condenação da ação direta: ao minimizar a dimensão da violência estatal, o jornal reequilibrava simbolicamente o confronto, apresentando a repressão como resposta proporcional a uma ameaça à ordem, e não como violência desmedida contra uma população majoritariamente desarmada. A economia moral que orientava o discurso do periódico não era, portanto, a dos trabalhadores em luta, mas a das elites letradas paulistanas, para as quais a manutenção da ordem social configurava valor superior à vida dos manifestantes.

CONCLUSÃO

A análise da cobertura jornalística realizada por O Estado de S. Paulo durante a Greve Geral de 1917 revela um periódico que, longe de assumir uma posição de mero observador dos acontecimentos, atuou ativamente na construção de uma narrativa sobre o movimento e, por meio do Comitê de Imprensa, na mediação direta do conflito. Essa atuação foi pautada por uma lógica ambivalente que combinava o reconhecimento condicional da legitimidade de algumas reivindicações operárias com a defesa intransigente da ordem social estabelecida.

O silenciamento inicial sobre a greve, a redução das reivindicações operárias à demanda por aumento salarial, a omissão sobre o número real de vítimas da repressão policial e a caracterização dos manifestantes como "desordeiros" quando o movimento ameaçou escapar ao controle constituem elementos que evidenciam os limites do liberalismo professado pelo periódico. Como argumenta Weinstein (1980), a simpatia do jornal pela condição operária normalmente se evaporava tão logo o proletariado exibia qualquer coisa além da fraqueza e dependência.

Contudo, seria reducionista afirmar que O Estado de S. Paulo atuou apenas como instrumento de repressão ou desmobilização da classe trabalhadora. O jornal também exerceu pressão sobre o patronato e o governo, criticou a inação das autoridades frente à carestia de vida que assolava a população pobre e, por meio do Comitê de Imprensa, contribuiu para que algumas demandas operárias fossem atendidas. A própria publicação de documentos como o panfleto das mulheres grevistas, ainda que excepcional, indica que o periódico não podia simplesmente ignorar a força e a legitimidade

do movimento. O que se depreende, em última análise, é que a cobertura de O Estado de S. Paulo durante a Greve Geral de 1917 foi orientada por uma estratégia de contenção do conflito dentro de limites aceitáveis para as elites. Reconhecer a legitimidade de reivindicações imediatas como o aumento salarial e a redução da jornada de trabalho era uma forma de esvaziar demandas mais profundas que questionavam a própria estrutura de poder na sociedade. A criação do Comitê de Imprensa, nesse sentido, representou a tentativa de canalizar a energia do movimento para uma solução negociada que preservasse os fundamentos da ordem social, evitando tanto a capitulação total do patronato quanto o acirramento do conflito que poderia levar a desdobramentos imprevisíveis.

A Greve Geral de 1917, como argumentam Biondi e Toledo (2018), representou um ponto de divisão na história do movimento operário brasileiro, marcando a transição de um período de desorganização das associações sindicais para outro no qual estas desenvolveram uma estrutura mais consistente e uma ação mais evidente aos olhos da classe dirigente. A cobertura de O Estado de S. Paulo desse processo, com suas ênfases e silêncios, constitui um testemunho valioso não apenas dos acontecimentos em si, mas da forma como as elites letradas da Primeira República percebiam e reagiam à emergência da classe trabalhadora como ator político na cena urbana.

Nesse sentido, os estudos de Khoury (1981) são particularmente esclarecedores ao demonstrarem que, apesar dos limites impostos pela mediação da grande imprensa, a Greve Geral de 1917 deixou um legado organizativo duradouro para o movimento operário paulistano, fortalecendo ligas e associações de bairro que seguiriam atuantes nos anos subsequentes. A cobertura de O Estado de S. Paulo, ao mesmo tempo em que buscava conter o conflito dentro de limites aceitáveis, não foi capaz de impedir que a experiência da mobilização de 1917 se convertesse em referência simbólica para lutas futuras, evidenciando os limites de qualquer estratégia de mediação que pretenda circunscrever definitivamente as demandas de uma classe em processo de constituição política.

REFERÊNCIAS

BIONDI, Luigi; TOLEDO, Edilene. Uma revolta urbana: a greve geral de 1917 em São Paulo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

KHOURY, Yara Aun. As greves de 1917 em São Paulo e o processo de organização proletária. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

LOPREATO, Christina Roquette. O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917. São Paulo: Annablume, 2000.

O ESTADO DE S. PAULO. Edições de 30 de junho a 18 de julho de 1917. Acervo Histórico. Disponível em: https://acervo.estadao.com.br.

THOMPSON, Edward Palmer. Economia moral revisitada. In: THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WEINSTEIN, Barbara. Impressões da elite sobre os movimentos da classe operária: a cobertura da greve em O Estado de S. Paulo – 1902/1917. In: CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Ligia. O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

PROTOCOLO DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À XENOFOBIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA

ÉRICA FERREIRA DA SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa a implementação da educação antirracista no contexto escolar, considerando as diretrizes legais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Fundamenta-se nas Leis nº 7.716/1989 e nº 10.639/2003, que orientam o combate ao racismo e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A pesquisa utiliza referenciais documentos oficiais, como o Currículo da Cidade de São Paulo e o Protocolo de Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia, além de contribuições teóricas e entrevista com coordenador pedagógico. Evidencia-se que, apesar dos avanços legais, o racismo ainda se manifesta de forma estrutural e cotidiana, exigindo ações contínuas no ambiente escolar. Destacam-se estratégias como a inserção da temática étnico-racial no currículo, o uso de materiais didáticos representativos, a formação continuada de professores e o desenvolvimento de práticas que valorizem a identidade e o pertencimento dos estudantes. Entre os desafios, apontam-se resistências culturais, lacunas formativas e a abordagem pontual do tema. Conclui-se que a escola desempenha papel fundamental na promoção da equidade racial e na formação de sujeitos críticos, sendo necessária a consolidação de práticas antirracistas permanentes, articuladas e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Racismo. Prática pedagógica. Diversidade cultural. Equidade racial.

ABSTRACT
This article analyzes the implementation of anti-racist education in the school context, considering legal guidelines, the Political-Pedagogical Project (PPP), and the pedagogical practices developed. It is based on Brazilian laws nº 7.716/1989 and nº 10.639/2003, which guide the fight against racism and mandate the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. The study draws on official documents, such as the São Paulo City Curriculum and the Protocol for the Prevention and Confrontation of Racism and Xenophobia in Education, as well as theoretical references and an interview with a pedagogical coordinator. The findings show that, despite legal advances, racism still manifests itself structurally and in everyday school life, requiring continuous and effective actions. Strategies such as integrating ethnic-racial themes into the curriculum, using representative teaching materials, promoting teacher training, and developing practices that strengthen students' identity and sense of belonging are highlighted. Challenges include cultural resistance, gaps in teacher education, and the tendency to address the topic only occasionally. The study concludes that schools play a fundamental role in promoting racial equity and fostering critical citizens, making it essential to consolidate ongoing, collective, and structured anti-racist practices.

KEYWORDS: Anti-racist education. Racism. Pedagogical practices. Cultural diversity. Racial equity.

INTRODUÇÃO

O presente artigo fala um pouco sobre como deve ser a abordagem das leis que norteiam a conduta da escola no trabalho de conscientização e combate ao racismo, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Destacam-se, nesse sentido, a Lei nº 7.716/1989, que criminaliza a prática do racismo na sociedade brasileira, e a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Tais dispositivos legais representam importantes avanços no enfrentamento das desigualdades raciais e na promoção de uma educação mais inclusiva. No entanto, mesmo com a existência dessas legislações, o racismo ainda se faz presente na sociedade brasileira e, consequentemente, no ambiente escolar, manifestando-se de diferentes formas, muitas vezes de maneira velada e naturalizada.

Iremos conhecer um pouco sobre o tema através da análise de documentos como

o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista, além de pesquisas de campo em escola pública, e de algumas entrevistas e análises teóricas de autores como Kabengele Munanga e Djamila Ribeiro, que discutem o racismo em suas dimensões individual, estrutural e religiosa. Esses referenciais contribuem para a compreensão do racismo como um fenômeno histórico e social complexo, que ultrapassa atitudes individuais e se manifesta nas estruturas sociais, nas instituições e nas relações cotidianas. Além disso, com a expansão das mídias sociais digitais, observa-se que o racismo tem se intensificado na vida de crianças e jovens, ampliando os desafios enfrentados pela escola no processo de formação crítica e cidadã.

O estudo também promove reflexões acerca dos desafios enfrentados pelos educadores ao abordarem temáticas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar. Muitas vezes, essas temáticas são alvo de preconceitos, resistências e até demonização, especialmente quando envolvem aspectos culturais e religiosos. Esse cenário evidencia a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o combate a estereótipos historicamente construídos.

A pesquisa destaca, ainda, a importância de que a prática antirracista esteja efetivamente inserida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, não como uma ação pontual, mas como um eixo estruturante das práticas educativas. Dessa forma, é fundamental que as ações e atividades relacionadas à educação antirracista sejam desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. Nesse contexto, ressalta-se também a necessidade da utilização de materiais pedagógicos de qualidade, que

fobia na Educação apresenta, em sua introdução, um panorama das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), especialmente a partir da Portaria nº 4.902, de 28 de julho de 2025, que instituiu o Grupo de Trabalho para a Diversidade Étnico-Racial.

Desde a criação desse grupo, medidas significativas vêm sendo implementadas com o objetivo de promover políticas públicas voltadas à educação antirracista no ambiente escolar. Dentre essas iniciativas, destaca-se a criação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), vinculado à Divisão de Currículo da Coordenadoria Pedagógica (COPED). O NEER atua em parceria com as treze Diretorias Regionais de Educação, buscando fortalecer a implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com vistas à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Além disso, diversos documentos orientadores subsidiam o trabalho dos profissionais da educação no combate ao racismo e na promoção da igualdade étnico-racial, como os materiais voltados aos povos migrantes (2021), aos povos indígenas (2019) e à educação antirracista (2022). Paralelamente, são ofertados cursos formativos, tanto obrigatórios quanto optativos, voltados à temática, os quais também são discutidos em momentos formativos nas unidades escolares, como a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e o Projeto Especial de Ação (PEA).

O protocolo também enfatiza a importância da sistematização de dados relacionados a práticas de racismo e xenofobia, uma vez que o registro e a institucionalização dessas informações contribuem para a formulação de políticas públicas e para o desenvolvimento de ações de conscientização na sociedade. Nesse contexto, o documento problematiza a forma como diferentes povos migrantes são recebidos, evidenciando a persistência de uma lógica eurocêntrica que, muitas vezes, marginaliza migrantes africanos e sul-americanos.

A Lei nº 7.716/1989 define como racismo qualquer prática discriminatória que atente contra os direitos fundamentais de uma pessoa ou grupo em razão de sua raça, cor, religião ou origem (BRASIL, 1989). Já a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio no Brasil (BRASIL, 2003). Entretanto, apesar desses avanços legais, ainda são frequentes, na sociedade brasileira, práticas de racismo institucional, estrutural, cultural, individual e internalizado.

Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve atuar de forma ativa na elaboração de estratégias que promovam o debate sobre o racismo, suas implicações e as razões pelas quais, mesmo sendo criminalizado, continua presente na sociedade.

De acordo com Porfírio (2020), o racismo foi historicamente construído como forma de justificar as injustiças do processo de escravização, possibilitando a exploração das riquezas do território brasileiro pelos colonizadores portugueses. A partir de aproximadamente 1540, africanos escravizados começaram a ser trazidos ao Brasil, sustentando um sistema baseado na lógica da superioridade racial europeia.

Segundo Munanga (2005), mesmo após a abolição da escravatura, o Brasil ainda enfrenta profundas desigualdades sociais decorrentes do racismo em diversas esferas. Com o objetivo de combater essa herança histórica, a Prefeitura de São Paulo elaborou o documento Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas (SÃO PAULO, 2021).

Conforme discutido na videoteca da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no curso Por uma Educação Antirracista, o racismo pode ser compreendido como um sistema de hierarquização social baseado na ideia de raça, no qual pessoas não brancas são historicamente colocadas em posições de inferioridade (SMESP, 2023). O racismo não se limita a atitudes individuais, mas manifesta-se também de forma estrutural, atingindo sujeitos em diferentes esferas sociais.

No Brasil, embora aproximadamente 54% da população se autodeclare preta ou parda, observa-se que os espaços de poder são ocupados majoritariamente por pessoas brancas (IBGE, 2022).

Situações cotidianas também revelam esse fenômeno. A diretora Elenice, atuante na região de São Mateus, relata que frequentemente não é reconhecida em

sua função de liderança, evidenciando o racismo estrutural (SMESP, 2023).
De acordo com Oliveira (2021), crianças negras que choravam na entrada da escola muitas vezes não recebiam acolhimento imediato, ao contrário de crianças brancas, o que demonstra práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar.
Cardoso (2010) destaca que a branquitude se constitui como um lugar de privilégios, uma vez que pessoas brancas não vivenciam diretamente os impactos do racismo. Isso pode gerar resistência a políticas de equidade e reforçar discursos como a meritocracia.
Segundo o IBGE divulgada pelo portal g1, o número de pessoas autodeclaras negras e pardas que completaram o ensino superior subiu de 2,1% no ano de 2000, para 11,7% no ano de 2022. É um dado importante quando se pensa na porcentagem, e os avanços se dão muito em função das políticas públicas de reparação histórica como as cotas raciais, bolsas de estudo, e as políticas relacionadas ao programa bolsa família que faz com que populações de baixa renda majoritariamente negras possam ter maior acesso e permanência a escola.
Porém, quando comparada a população branca autodeclarada esse número ainda não atingiu um patamar de equidade. O número foi de 9,9% de graduados para 25,8% no mesmo período, mostrando que houve um aumento da escolarização geral do país, e a população branca ainda tem mais acesso a escolarização e a cargos de poder.
Diante desse cenário, o papel do educador é fundamental na construção coletiva do conhecimento, promovendo o rompimento de crenças de supremacia racial e valorizando a diversidade cultural. Pois o racismo, além de todas as desigualdades presentes da sociedade também pode ser determinante para a permanência dos alunos na escola.
Ainda em reportagem do g1 o racismo realizado dentro do ambiente escolar, causa diversos efeitos negativos para os alunos, como baixo desempenho escolar, evasão, baixo autoestima, violência, depressão e até casos de suicídio.
A videoteca também apresenta a experiência do coordenador pedagógico Robson Gonsales da Silva, da EMEF Presidente Campos Salles, que desenvolveu uma prática pedagógica voltada à construção do pertencimento. Conforme relato, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre a cultura africana por meio da oralidade, da música e das brincadeiras, reconhecendo suas contribuições para a sociedade brasileira (SMESP, 2023).

RACISMO RELIGIOSO

Além da tentativa de branqueamento da sociedade, os colonizadores trouxeram sua crença, e obrigaram nativos e povos escravizados a seguir a doutrina cristã. Hoje, quando vemos um vasto número de religiões e um estado "laico", temos que pensar que esse direito foi feito fruto de muita luta e resistência por meio das populações afrodescendentes.
Uma reportagem publicada no portal Terra chama atenção quando traz segundo o autor um número alarmante de aumento de 45% de denúncias por intolerância religiosa, e o alvo principal são as religiões de matriz africana.
Conforme discutido no Currículo da Cidade, muitos professores ainda se sentem desconfortáveis em abordar temas relacionados à cultura afro-brasileira, especialmente no que se refere às religiões de matriz africana, devido à intolerância religiosa (RIBEIRO, 2017).
Destaca-se, nesse contexto, o conceito de racismo religioso, entendido como a criminalização de religiosidades não cristãs. Vieira (2019) aponta que professores que tentam implementar essas abordagens frequentemente enfrentam resistência por parte de alunos, colegas e familiares.
É importante salientar que os alunos têm o direito de conhecer sobre a cultura africana e elementos dessa cultura tão rica. E isso nada tem a ver com culto ou seguir a crença, mas sim conhecer de forma cultural e promover o respeito.
É fundamental que o trabalho com a cultura africana ocorra de forma contínua no cotidiano escolar, e não apenas em datas comemorativas.
Pesquisas indicam que estudantes presenciam frequentemente manifestações de preconceito nas redes sociais, especialmente relacionadas à raça e à aparência (PAULO; CASTANHA; CASARIN, 2020).
Em pesquisa de campo realizada em 2018, constatou-se que a ausência de referências da cultura negra impacta negativamente a construção da identidade

dos alunos (FERREIRA et al., 2018).
Desde 2024, na EMEF Henrique Felipe da Costa, observa-se uma experiência positiva no trabalho com as temáticas raciais. A prática antirracista está inserida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, evidenciando o compromisso institucional com o fim do racismo. A unidade conta com acervo literário significativo e apoio da gestão escolar, favorecendo o pertencimento e a valorização da identidade dos alunos.

ENTREVISTA
A seguir, apresenta-se a entrevista realizada com o coordenador pedagógico Edson Carlos de Almeida Marcelino, atuante no Ensino Fundamental I, no período da tarde, com o objetivo de compreender como a prática antirracista está inserida no contexto escolar e suas implicações no cotidiano pedagógico.
Pergunta 1 – Como a prática antirracista está contemplada no PPP e como orienta as ações pedagógicas?
A prática antirracista está explicitamente contemplada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um dos princípios estruturantes da ação educativa, articulada à Educação Integral e à Educação Inclusiva. O documento estabelece que a escola deve se constituir como um espaço de desconstrução do racismo, por meio da revisão curricular, da valorização da história e cultura afro-brasileira e do combate a estereótipos.
Nesse sentido, o PPP não trata a educação antirracista como uma ação pontual, mas como um eixo transversal que orienta a seleção de conteúdos curriculares, a organização das práticas pedagógicas e a postura docente no cotidiano escolar.
Pergunta 2 – Quais estratégias e atividades são desenvolvidas?
As estratégias pedagógicas estão alinhadas às orientações do Currículo da Cidade, que propõe a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana em diferentes componentes curriculares, conforme a Lei nº 10.639/2003; o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como leituraço, projetos autorais e sequências didáticas; a utilização de literatura com protagonismo negro, ampliando o repertório cultural dos estudantes; a promoção de debates sobre identidade, pertencimento, preconceito e diversidade; a formação continuada de professores voltada à reflexão sobre práticas pedagógicas e relações étnico-raciais; e a revisão de materiais didáticos, com o objetivo de garantir maior representatividade.
Pergunta 3 – Quais avanços já foram percebidos?
A implementação de práticas antirracistas tem gerado avanços significativos na comunidade escolar. Observa-se maior consciência crítica dos estudantes em relação às questões raciais e sociais, bem como a redução de comportamentos discriminatórios e maior capacidade de identificação de situações de racismo. Destaca-se, ainda, o fortalecimento da autoestima e da identidade de estudantes negros, a ampliação do respeito à diversidade cultural e o envolvimento mais ativo da equipe escolar na construção de práticas inclusivas.
Pergunta 4 – Quais são as principais dificuldades ou desafios?
Apesar dos avanços, a efetivação de uma prática pedagógica antirracista ainda enfrenta desafios importantes. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada mais aprofundada para todos os profissionais da educação, as resistências culturais e a naturalização de práticas racistas no cotidiano escolar, a dificuldade em superar abordagens pontuais — especialmente aquelas restritas ao mês de novembro —, a carência de materiais didáticos adequados ou plenamente alinhados à perspectiva antirracista e a necessidade de maior articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica.
Pergunta 5 – Como está sendo a implementação do protocolo de prevenção ao racismo e à xenofobia e quais seus impactos iniciais?
A implementação do protocolo tem ocorrido como um desdobramento das diretrizes já presentes no PPP e no Currículo da Cidade, contribuindo para o fortalecimento da institucionalização das ações antirracistas. Entre as principais ações desenvolvidas, destacam-se a socialização do protocolo com toda a equipe escolar, a orientação sobre fluxos de encaminhamento em casos de racismo e xenofobia, o registro e acompanhamento sistemático das ocorrências, o envolvimento da gestão escolar na mediação e

resolução de conflitos e a realização de ações formativas voltadas à prevenção e sensibilização da comunidade escolar. Os impactos iniciais observados incluem maior segurança institucional para lidar com situações de discriminação, redução da invisibilização de casos de racismo, ampliação do diálogo com estudantes e famílias e a consolidação de uma cultura escolar pautada no respeito e na equidade.

FLUXOGRAMA

O Protocolo de Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação (SÃO PAULO, 2023), com orientações sobre acolhimento, encaminhamentos e monitoramento, tem tudo para ser mais um dos documentos que auxiliem os educadores e toda gestão no combate ao racismo.

Conheceremos o fluxograma de como deve ser feito o acolhimento a vítima e a tratativa da ocorrência, a ser realizado no caso de práticas racistas e xenofóbicas no ambiente escolar.

A primeira coisa a se fazer é o acolhimento da escola ao aluno, e convocação dos responsáveis no caso dos alunos com menos de 18 anos. Já nas situações em que a vítima for maior de idade, o acolhimento pode ser feito sem a presença dos pais, salvo quando houver necessidade de acompanhamento familiar. O importante é que em todos os casos, o acolhimento deve ser assegurado.

Quando a vítima for um servidor, além do acolhimento, o caso pode ser encaminhado ao Comitê Antirracista da Diretoria Regional de Educação (DRE), responsável por acompanhar os desdobramentos. Esse comitê deve ser instituído tanto nas Diretorias Regionais quanto na própria Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de fortalecer as ações de combate ao racismo e à xenofobia.

O documento também destaca a relevância da notificação dos casos, contribuindo para o mapeamento das ocorrências e para a elaboração de estratégias mais eficazes de enfrentamento.

Já em relação aos alunos agressores, a escola deve contatar a família, fazer o registro da conversa, explicar quais medidas serão tomadas, acionar os órgãos responsáveis, realizar o registro da ocorrência no SGP. Nos casos em que as práticas permanecerem, deve ser feito o registro junto ao comitê antirracista.

PRÁTICAS

No âmbito das práticas pedagógicas, as práticas do professor são fundamental na promoção da equidade entre a diversidade étnico-racial. Destaco uma atividade desenvolvida com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, alinhada ao Currículo da Cidade e às orientações da educação antirracista. A proposta consistiu na utilização de desenhos auto representativos, com o uso de lápis de cor em diferentes tons de pele. As crianças foram incentivadas a observar suas características no espelho e a escolher cores que representassem sua identidade, em um ambiente enriquecido com obras da literatura negra, como Meu Crespo é de Rainha, Amoras, O Mundo no Black Power de Tayó e O Cabelo de Lelê, além da ambientação com músicas africanas. Durante a socialização das produções, observou-se a valorização da diversidade e o fortalecimento da identidade das crianças, especialmente das crianças negras, que se reconheceram nas representações e expressaram identificação com figuras positivas apresentadas. Outra atividade significativa foi a confecção da boneca Abayomi, possibilitando o contato com aspectos históricos e culturais relacionados à resistência e à afetividade no contexto da população negra.

Dessa forma, evidencia-se que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, aliadas a políticas institucionais consistentes, contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e comprometido com a valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises teóricas, dos documentos oficiais e da entrevista realizada com o coordenador pedagógico, foi possível compreender que a escola pública tem avançado de maneira significativa no que se refere à prevenção e ao enfrentamento do racismo em suas múltiplas dimensões. Tais avanços não se restringem apenas às práticas pedagógicas cotidianas, mas também se refletem nos documentos institucionais que orientam e fundamentam o trabalho escolar, evidenciando um compromisso crescente com a construção de uma educação antirracista.

Nesse contexto, destaca-se a importância dos órgãos, núcleos e instâncias institucionais responsáveis pela elaboração de diretrizes e documentos voltados à promoção da equidade racial. Esses espaços têm desempenhado papel fundamental tanto na formulação de políticas públicas quanto na formação continuada de educadores, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes. A articulação entre esses documentos e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola reforça a intencionalidade educativa no combate às desigualdades raciais.

Outro aspecto relevante observado refere-se à valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. A utilização de recursos como literatura, contos, músicas, instrumentos e brincadeiras de matriz africana demonstra-se uma estratégia potente para o reconhecimento e a valorização das identidades negras. Essas práticas contribuem não apenas para o enriquecimento do currículo, mas também para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados. Ao promover a representatividade e o respeito à diversidade cultural, a escola cumpre um papel essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Entretanto, apesar dos avanços identificados, a questão racial ainda se configura como um desafio significativo no contexto educacional e social brasileiro. Mesmo com a existência de legislações que criminalizam o racismo, como a Lei nº 7.716/1989, práticas discriminatórias continuam presentes no cotidiano escolar e na sociedade de modo geral. Esse cenário evidencia que a superação do racismo exige não apenas a aplicação de normas legais, mas também uma mudança estrutural e cultural mais ampla. Além disso, as desigualdades sociais entre pessoas brancas e negras, historicamente construídas desde o período pós-abolição, ainda se manifestam de forma expressiva. Embora políticas públicas voltadas à promoção da equidade e à reparação histórica tenham sido implementadas, seus efeitos ainda não foram suficientes para eliminar as disparidades existentes. Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola assuma um papel ativo na problematização dessas questões, promovendo reflexões críticas e ações concretas que contribuam para a transformação social.

A implementação do Protocolo de Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na educação representa um avanço importante nesse processo. Esse documento oferece maior clareza e objetividade quanto às ações a serem adotadas diante de situações discriminatórias, contribuindo para a padronização dos procedimentos e para o fortalecimento da atuação dos profissionais da educação. O trabalho de divulgação e estudo do fluxograma pelas equipes escolares mostra-se essencial para garantir que todos os envolvidos compreendam suas responsabilidades e saibam como agir de forma adequada.

Cabe ressaltar que, anteriormente, muitos educadores, ao se depararem com situações de racismo, tendiam a minimizá-las ou a não intervir de maneira efetiva, o que acabava por reforçar a invisibilidade dessas práticas. Com a introdução do protocolo e sua socialização no ambiente escolar, observa-se uma mudança nesse cenário, na medida em que professores e demais profissionais passam a dispor de orientações mais claras e seguras para lidar com essas ocorrências. Além disso, o acesso dos estudantes ao documento contribui para a conscientização sobre seus direitos e para o fortalecimento de uma cultura de respeito e denúncia.

Por fim, evidencia-se que a consolidação de uma educação antirracista depende, fundamentalmente, do investimento contínuo na formação dos educadores. É imprescindível que os profissionais da educação estejam em constante processo de reflexão e ressignificação de suas práticas, a fim de evitar a reprodução de discursos e atitudes discriminatórias, muitas vezes naturalizadas no cotidiano. A formação continuada, aliada ao compromisso ético e político dos educadores, constitui um elemento central para a promoção de uma educação pautada na equidade, na justiça social e no respeito à diversidade.

Dessa maneira, conclui-se que, embora avanços importantes tenham sido alcançados, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, tem o potencial de atuar como agente transfor-

mador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos. Para isso, é necessário que as ações antirracistas sejam permanentes, intencionais e coletivas, envolvendo toda a comunidade escolar em um movimento contínuo de mudança e conscientização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Currículo da Cidade: educação antirracista. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, [s.d.].

EMEF HENRIQUE FELIPE DA COSTA. Projeto político-pedagógico. São Paulo: [s.n.], [s.d.].

FERREIRA, Erica; MORAIS, Ana Erica; MARTINS, Ana Carolina; PEREIRA, Amanda. Título do trabalho: A cultura afrodescendente dentro das escolas. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – UNIP. SP. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Racismo no Brasil: origens, causas e racismo estrutural. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

MUNANGA, Kabengele. Racismo: esta luta é de todos. Revista Construir Notícias, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br. Acesso em: 9 abr. 2026.

PAULO, R. B.; CASTANHA, R. G.; CASARIN, H. C. S. Racismo e preconceito nas redes sociais digitais: pesquisa com estudantes do ensino médio. In: Portfólio Encontro Bibi. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2017.

PORFÍRIO, Francisco. Racismo no Brasil. Brasil Escola. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/racismo-no-brasil.htm>. Acesso em: 9 abr. 2026.

TERRA. Racismo religioso: entenda o que é e como denunciar. Disponível em: https://www.terra.com.br. Acesso em: 10 abr. 2026.

G1. Manifestações do racismo nas escolas. Disponível em: https://g1.globo.com. Acesso em: 10 abr. 2026.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS, DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

FABIANA GUEDES DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras, da leitura e da escrita na Educação Infantil, com ênfase nas contribuições do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Busca-se compreender como as práticas pedagógicas voltadas ao brincar, à leitura e à produção escrita contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, com base em autores clássicos e contemporâneos da educação, como Vygotsky, Piaget, Ferreiro, Soares e Kramer. Observa-se que o brincar constitui-se como eixo estruturante da aprendizagem infantil, permitindo a construção de significados e a interação social. Da mesma forma, a leitura e a escrita, quando inseridas de forma lúdica e contextualizada, favorecem a alfabetização e o letramento desde a primeira infância. Conclui-se que o ProLEEI fortalece práticas pedagógicas que respeitam os direitos de aprendizagem das crianças, promovendo experiências significativas e contribuindo para a formação integral do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincadeiras; Leitura e escrita; Letramento; Pro LEEI

ABSTRACT
This article analyzes the importance of play, reading, and writing in Early Childhood Education, focusing on the contributions of the Early Childhood Reading and Writing project (ProLEEI). It aims to understand how pedagogical practices involving play and literacy contribute to children's cognitive, social, emotional, and linguistic development. The study is based on a qualitative bibliographic approach, grounded in authors such as Vygotsky, Piaget, Ferreiro, Soares, and Kramer. Play is understood as a central axis of early learning, enabling meaning construction and social interaction. Reading and writing, when approached in a playful and contextualized way, enhance literacy processes. The study concludes that ProLEEI strengthens pedagogical practices that respect children's learning rights and promote integral development.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Play; Reading and writing; Literacy; Pro-LEEI

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito histórico, ativo e produtor de cultura, respeitando suas especificidades, tempos de aprendizagem e formas próprias de se expressar e compreender o mundo.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a Educação Infantil deve assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, reconhecendo o brincar como eixo estruturante do processo educativo. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico deve valorizar experiências que integrem diferentes linguagens, especialmente a oralidade, a leitura, a escrita, o corpo e o movimento.

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) surge como uma proposta formativa que visa qualificar as práticas docentes, ampliando as possibilidades de inserção da leitura e da escrita no cotidiano das crianças de forma lúdica, significativa e contextualizada. De acordo com Soares (2004), o letramento não se restringe ao domínio mecânico do código escrito, mas envolve o uso social da leitura e da escrita em diferentes práticas culturais, o que exige da escola a criação de ambientes alfabetizadores ricos em experiências significativas.

Nesse sentido, o brincar ocupa papel central no processo educativo, pois,

conforme Vygotsky (1998), é por meio da vivência lúdica que a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação e linguagem, por meio da interação social e da mediação cultural. Piaget (1976) também destaca que o jogo simbólico é fundamental para a construção do conhecimento, permitindo que a criança assimile e acomode novas experiências a partir de sua interação com o meio.

Autores como Kramer (2006) reforçam ainda que a infância deve ser compreendida como construção social e histórica, sendo a criança um sujeito de direitos, produtor de cultura e portador de múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve superar práticas meramente escolarizantes e antecipatórias, valorizando a infância em sua singularidade.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância das brincadeiras, da leitura e da escrita na Educação Infantil, destacando as contribuições do projeto ProLEEI para o processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil, discutir a relação entre ludicidade e alfabetização e refletir sobre práticas pedagógicas que integrem leitura e escrita de forma significativa e contextualizada.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da área da educação infantil, alfabetização e letramento, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

A infância não pode ser compreendida apenas como uma fase biológica do desenvolvimento humano, mas como uma construção social e histórica profundamente influenciada pelas transformações culturais, econômicas e políticas de cada sociedade. Ao longo da história, o conceito de infância sofreu diversas mudanças, passando de uma percepção da criança como um "adulto em miniatura" para a compreensão contemporânea da criança como sujeito de direitos, ativo no processo de aprendizagem e participante da vida social.

Segundo Kramer (2006), a criança é um sujeito de direitos, produtor de cultura e portador de múltiplas linguagens, o que significa reconhecer que ela não apenas recebe conhecimentos, mas também os constrói a partir de suas interações com o meio. Nessa perspectiva, a infância é entendida como uma categoria social que se manifesta de formas diversas, dependendo do contexto histórico e cultural em que a criança está inserida.

Além disso, a concepção de infância como construção social implica reconhecer que as práticas educativas devem respeitar as especificidades da criança, suas formas próprias de expressão, suas curiosidades e suas maneiras singulares de interpretar o mundo. Isso exige que a Educação Infantil ultrapasse modelos tradicionais e transmissivos de ensino, valorizando experiências que promovam a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças.

Autores como Ariès (1981) destacam que a noção de infância nem sempre existiu como a conhecemos hoje, sendo resultado de mudanças sociais ocorridas principalmente a partir da modernidade. Essa perspectiva reforça a ideia de que a infância é uma construção histórica, atravessada por diferentes discursos e práticas sociais.

Dessa forma, compreender a infância como construção social e histórica é fundamental para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois orienta práticas que respeitam os direitos das crianças e reconhecem seu papel como protagonistas do processo educativo.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM

O brincar constitui-se como um dos eixos centrais do desenvolvimento infantil, sendo reconhecido não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma linguagem própria da criança e um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Na Educação Infantil, o brincar possibilita a exploração do mundo, a experimentação de papéis sociais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

De acordo com Vygotsky (1998), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança consegue realizar ações com o auxílio do outro que ainda

não conseguiria realizar sozinha. Nesse sentido, a interação social mediada pelo brincar favorece a internalização de conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória e imaginação.
Kishimoto (2010) destaca que o jogo e a brincadeira são formas privilegiadas de aprendizagem na infância, pois permitem à criança atribuir significados ao mundo que a cerca. Ao brincar, a criança recria situações do cotidiano, elabora conflitos internos e desenvolve a capacidade simbólica, essencial para o processo de alfabetização e letramento.
Além disso, o brincar promove a socialização, o respeito às regras e a construção da autonomia. Ao interagir com outras crianças, o sujeito infantil aprende a negociar, compartilhar e resolver conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Dessa forma, o brincar deve ser compreendido como parte integrante do currículo da Educação Infantil e não como atividade secundária.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da leitura e da escrita na Educação Infantil deve ocorrer de maneira significativa, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Diferentemente de uma abordagem mecanicista, o processo de alfabetização deve estar articulado ao letramento, entendendo a linguagem escrita como prática social.
Ferreiro e Teberosky (1985), por meio da psicogênese da língua escrita, demonstram que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita antes mesmo de ser formalmente alfabetizada. Isso significa que ela já possui conhecimentos prévios que devem ser considerados e valorizados pelo professor.
Magda Soares (2004) reforça que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, pois não basta decodificar letras e palavras; é necessário compreender a função social da escrita. Nesse sentido, práticas como leitura de histórias, contato com livros, produção de textos coletivos e escrita espontânea são fundamentais na Educação Infantil.
O ambiente alfabetizador deve ser rico em estímulos, contendo materiais diversos como livros, revistas, cartazes, jogos e outros suportes textuais que despertem a curiosidade das crianças. Assim, a leitura e a escrita passam a fazer parte do cotidiano de forma natural e prazerosa.

O PROJETO PROLEEI E SUAS CONTRIBUIÇÕES

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) tem como objetivo principal qualificar a formação de professores e fortalecer práticas pedagógicas que integrem a leitura, a escrita e o brincar. Trata-se de uma iniciativa que reconhece a importância de uma abordagem interdisciplinar e lúdica no processo de ensino e aprendizagem.
O ProLEEI contribui para a ressignificação das práticas docentes, incentivando o uso de metodologias ativas, projetos pedagógicos e situações de aprendizagem que valorizem a participação das crianças. Ao invés de antecipar processos formais de alfabetização, o projeto propõe experiências significativas que respeitam o tempo da infância.
Além disso, o ProLEEI fortalece a ideia de que a leitura e a escrita devem estar presentes em situações reais de uso, como rodas de leitura, contação de histórias, produção de livros coletivos e jogos simbólicos. Dessa forma, a criança compreende a função social da linguagem escrita de maneira contextualizada.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O professor da Educação Infantil exerce um papel fundamental como mediador das experiências de aprendizagem, sendo responsável por organizar situações didáticas intencionais que promovam a curiosidade, a investigação, a interação e a construção coletiva de saberes entre as crianças. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de ambientes ricos em estímulos, nos quais a criança possa explorar, experimentar, levantar hipóteses e desenvolver diferentes formas de expressão.
Segundo Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Nessa perspectiva, o educador deve atuar como um facilitador do processo educativo, valorizando os saberes prévios das crianças, suas vivências culturais e suas formas próprias de compreender o mundo. Ao reconhecer a criança como sujeito

ativo do processo de aprendizagem, o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares.
Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser elaborado de forma reflexiva e flexível, considerando o brincar, a leitura e a escrita como elementos indissociáveis e complementares no processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas precisam partir dos interesses das crianças, respeitando seus ritmos e promovendo desafios adequados ao seu desenvolvimento. Assim, atividades lúdicas, rodas de conversa, contação de histórias, jogos simbólicos e produções gráficas tornam-se instrumentos essenciais para a construção do conhecimento de maneira significativa.
Além disso, o professor deve exercer uma escuta sensível e uma observação sistemática do desenvolvimento infantil, registrando as descobertas, hipóteses e progressos das crianças ao longo do processo educativo. Esses registros pedagógicos, quando utilizados de forma reflexiva, permitem replanejar as ações didáticas, garantindo intervenções mais coerentes com as necessidades do grupo. Dessa forma, a avaliação deixa de ter um caráter classificatório e passa a ser compreendida como um instrumento de acompanhamento contínuo da aprendizagem.
Por fim, o educador na Educação Infantil assume também a função de promover vínculos afetivos, segurança emocional e um ambiente acolhedor, no qual a criança se sinta pertencente e motivada a aprender. Ao integrar intencionalidade pedagógica, sensibilidade e escuta ativa, o professor contribui de maneira decisiva para a formação integral da criança, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.

A INTEGRAÇÃO ENTRE BRINCAR, LER E ESCREVER

A integração entre brincar, ler e escrever é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa na Educação Infantil, pois promove experiências nas quais a criança não apenas recebe informações de forma passiva, mas interage ativamente com elas, atribuindo sentidos próprios ao conhecimento e ressignificando suas vivências. Quando essas práticas são articuladas de maneira intencional, planejada e coerente com o desenvolvimento infantil, a criança passa a compreender a linguagem como uma forma viva de expressão, comunicação e interpretação do mundo, estabelecendo relações entre imaginação, realidade e cultura em seu cotidiano.
Nesse contexto, o brincar assume um papel estruturante no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita a criação de situações simbólicas nas quais a criança experimenta diferentes papéis sociais, recria situações do cotidiano, reconstrói narrativas e exercita a linguagem oral de forma espontânea e significativa. Ao brincar, a criança também desenvolve habilidades cognitivas importantes, como atenção, memória, resolução de problemas e capacidade de tomada de decisões, além de fortalecer vínculos afetivos e competências socioemocionais fundamentais para a convivência em grupo.
Paralelamente, o contato com a leitura, por meio de histórias, imagens, cantigas, parlendas, poemas e diferentes gêneros textuais, amplia o repertório linguístico, cultural e imaginativo das crianças. Essas experiências favorecem a compreensão da função social da escrita e contribuem para a formação de leitores desde a primeira infância, mesmo antes da alfabetização formal. O contato frequente com livros e narrativas também desperta o prazer pela leitura, estimulando a curiosidade, a escuta atenta e a capacidade de interpretação.
A escrita, por sua vez, deve ser compreendida como um processo em construção, no qual a criança manifesta suas hipóteses iniciais por meio de rabiscos, desenhos, tentativas de escrita e produções espontâneas. Essas manifestações precisam ser valorizadas pelo professor como etapas importantes do desenvolvimento da escrita, pois revelam o modo como a criança compreende o sistema de representação gráfica da linguagem. Assim, a escrita na Educação Infantil não deve ser reduzida à cópia ou à memorização de letras, mas entendida como prática social em processo de construção de sentido.
Além disso, propostas pedagógicas como dramatizações, contação de histórias, recontos, jogos simbólicos, produção de textos coletivos, registros gráficos e exploração de diferentes gêneros textu-

ais contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Essas atividades estimulam a escuta, a interpretação, a argumentação e a capacidade de expressão, promovendo interações mais ricas entre as crianças e fortalecendo o desenvolvimento da oralidade como base para a alfabetização.
Essas práticas também favorecem a ampliação do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia infantil, permitindo que a criança se expresse por múltiplas linguagens: corporal, oral, artística, musical e escrita e construa conhecimentos de maneira ativa, colaborativa e significativa. Dessa forma, o ambiente educativo se configura como um espaço de investigação, descoberta, experimentação e produção de sentidos, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem.
Portanto, ao integrar brincar, leitura e escrita de forma intencional e articulada, a Educação Infantil potencializa o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades, seus tempos de aprendizagem e suas formas próprias de expressão. Nesse sentido, o trabalho pedagógico torna-se mais significativo, humanizado e coerente com as diretrizes educacionais contemporâneas, fortalecendo o protagonismo infantil e promovendo experiências que contribuem para a formação de sujeitos curiosos, críticos e participativos na sociedade.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as brincadeiras, a leitura e a escrita constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, pois contribuem de maneira significativa para a formação cognitiva, social, emocional, cultural e linguística dos sujeitos. Quando essas práticas são trabalhadas de forma articulada, intencional e mediada pelo professor, elas possibilitam experiências de aprendizagem mais ricas, significativas e contextualizadas, favorecendo a construção ativa do conhecimento desde a primeira infância.
Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o brincar não deve ser compreendido como uma atividade secundária ou apenas recreativa, mas como uma linguagem essencial da infância e um direito da criança, por meio do qual ela interage com o mundo, experimenta papéis sociais, constrói narrativas, elabora hipóteses e desenvolve capacidades simbólicas fundamentais para o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, o brincar assume um papel estruturante no currículo da Educação Infantil, constituindo-se como eixo norteador das práticas pedagógicas.
Da mesma forma, a leitura e a escrita, quando inseridas em práticas sociais reais, contextualizadas e significativas, deixam de ser processos mecânicos e antecipatórios e passam a constituir instrumentos de interação, comunicação e compreensão do mundo. A aproximação das crianças com diferentes gêneros textuais, histórias, cantigas, jogos e situações comunicativas cotidianas contribui para que elas compreendam, desde cedo, a função social da linguagem escrita, respeitando seus ritmos e suas hipóteses de construção do conhecimento.
O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) apresenta-se como uma importante proposta de formação docente, ao incentivar práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil e respeitam o tempo da infância, articulando ludicidade, intencionalidade pedagógica e experiências significativas de aprendizagem. Ao promover a reflexão sobre a prática educativa, o ProLEEI fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento, favorecendo a construção de ambientes alfabetizadores mais inclusivos, afetivos e ricos em experiências de linguagem.
Destaca-se ainda que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, garantindo-lhes o direito de brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses direitos reforçam a necessidade de uma prática pedagógica que respeite a criança como sujeito ativo, histórico e social, capaz de produzir cultura e significar o mundo ao seu redor.
Além disso, é importante ressaltar que o papel da escola não se limita à antecipação da alfabetização formal, mas à promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões. Isso implica considerar a diversidade, os diferentes contextos socioculturais e as especificidades de cada criança, garantindo uma

educação mais equitativa e humanizada. Portanto, reforça-se a necessidade de uma prática pedagógica que integre brincar, leitura e escrita de forma indissociável, planejada e significativa, considerando a criança como sujeito ativo, curioso, criativo e capaz de construir conhecimentos. Assim, a Educação Infantil contribui não apenas para o processo inicial de alfabetização, mas para a formação de cidadãos críticos, autônomos, sensíveis e participativos na sociedade contemporânea, consolidando-se como uma etapa essencial para o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

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 histórias 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

entre o lúdico e o literário na educação infantil representa uma ruptura com modelos pedagógicos obsoletos e autoritários, 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.

RESUMO
As transformações sociais, tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas práticas educacionais, exigindo novas abordagens pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e participativa. Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem surgem como estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, destacando seus principais fundamentos teóricos, características e contribuições para a formação crítica e autônoma dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, fundamentado em autores que discutem as transformações educacionais contemporâneas e as novas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas por parte dos estudantes. Conclui-se que a adoção dessas metodologias representa uma importante mudança no paradigma educacional, exigindo também uma nova postura do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas; ensino-aprendizagem; educação; práticas pedagógicas; inovação educacional.

INTRODUÇÃO

A educação tem passado por profundas transformações ao longo das últimas décadas, especialmente em função das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse cenário, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que durante muito tempo estiveram centradas na transmissão de conteúdos pelo professor e na postura passiva dos estudantes.

O modelo tradicional de ensino, baseado principalmente em aulas expositivas e na memorização de informações, tem sido amplamente questionado por pesquisadores da área educacional. Embora esse modelo tenha desempenhado um papel importante na organização do ensino escolar, ele apresenta limitações quando se trata de desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade, autonomia e capacidade de resolução de problemas.

Diante dessas limitações, surgem novas propostas pedagógicas que buscam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Entre essas propostas destacam-se as metodologias ativas, que têm sido amplamente discutidas e aplicadas em diferentes níveis de ensino.

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento. Nessa abordagem, o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações e passa a atuar como protagonista da própria aprendizagem. Segundo Moran (2015), as metodologias ativas promovem maior engajamento dos estudantes, pois incentivam a investigação, a reflexão, a colaboração e a resolução de problemas. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais significativo, favorecendo a construção de conhecimentos que podem ser aplicados em diferentes contextos da vida social e profissional.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, destacando seus fundamentos teóricos, suas principais características e suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas possuem bases teóricas em diferentes correntes pedagógicas que defendem uma aprendizagem

centrada no estudante e na construção significativa do conhecimento. Essas abordagens pedagógicas surgem como resposta às limitações do modelo tradicional de ensino, que historicamente privilegiou a transmissão de conteúdos pelo professor e a participação passiva dos alunos. Nesse sentido, diversas teorias educacionais passaram a enfatizar a importância da participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, reconhecendo-o como sujeito capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências, interações e reflexões. Entre as principais correntes que fundamentam as metodologias ativas destacam-se o construtivismo, o socio interacionismo e as abordagens críticas da educação.

O construtivismo, representado principalmente pelas contribuições de Jean Piaget, defende que o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo professor, mas construído ativamente pelo sujeito por meio de sua interação com o meio. Para Piaget, o processo de aprendizagem ocorre a partir da relação entre o indivíduo e o ambiente, na qual o estudante interpreta, reorganiza e reconstrói informações com base em suas estruturas cognitivas. Esse processo envolve mecanismos como assimilação e acomodação, que permitem ao sujeito adaptar seus esquemas mentais diante de novas experiências e conhecimentos. Assim, o estudante desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, reorganizando constantemente suas estruturas cognitivas e ampliando sua compreensão sobre o mundo.

Nesse contexto, o construtivismo contribui significativamente para o desenvolvimento das metodologias ativas, pois enfatiza a importância da participação do aluno na aprendizagem. A partir dessa perspectiva, o ensino deve proporcionar situações de aprendizagem que estimulem a investigação, a experimentação e a resolução de problemas, permitindo que os estudantes construam o conhecimento de maneira progressiva e significativa.

De forma semelhante, a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Diferentemente de Piaget, que destaca principalmente a relação entre indivíduo e meio, Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Para esse autor, o conhecimento é construído a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos e os contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

Um conceito fundamental na teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre aquilo que o aluno é capaz de realizar de forma independente e aquilo que pode alcançar com o auxílio de um professor ou de colegas mais experientes. Nesse processo, a mediação pedagógica desempenha um papel essencial, pois o professor orienta, estimula e apoia o estudante na construção de novos conhecimentos. Assim, a aprendizagem ocorre por meio da interação, do diálogo e da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esses princípios dialogam diretamente com as metodologias ativas, que valorizam a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo como estratégias fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento. Ao participar de discussões, debates e atividades coletivas, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar ideias, confrontar diferentes pontos de vista e construir conhecimentos de forma conjunta.

Além das contribuições do construtivismo e do socio interacionismo, as abordagens críticas da educação também exercem forte influência sobre o desenvolvimento das metodologias ativas. Essas perspectivas compreendem a educação como um processo social e político que deve contribuir para a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade. Nesse sentido, a educação não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve promover a reflexão sobre os problemas sociais, culturais e históricos que fazem parte da vida dos estudantes.

Entre os principais representantes dessa perspectiva destaca-se Paulo Freire, cuja obra exerceu grande influência na construção de práticas pedagógicas participativas e dialógicas. Para Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção por meio do diálogo e da problematização da realidade. O autor critica o modelo de educação que denomina de "educação bancária", no qual o

professor deposita informações nos alunos, que assumem uma posição passiva no processo educativo.
Em oposição a esse modelo, Freire propõe uma educação libertadora baseada no diálogo, na participação e na conscientização dos sujeitos. Nesse processo, educador e educando estabelecem uma relação horizontal de troca de conhecimentos e experiências, na qual ambos aprendem e ensinam simultaneamente. Essa perspectiva reforça a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e da construção coletiva do conhecimento.
Dessa forma, as metodologias ativas fundamentam-se na ideia de que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando o estudante participa ativamente do processo educativo, investigando, discutindo, questionando e refletindo sobre os conteúdos estudados. Ao estimular a participação, a autonomia e a colaboração, essas metodologias contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a formação integral dos estudantes.
Portanto, ao incorporar princípios teóricos do construtivismo, do socio interacionismo e das abordagens críticas da educação, as metodologias ativas representam uma importante inovação pedagógica, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, participativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas apresentam algumas características fundamentais que as diferenciam das práticas pedagógicas tradicionais. Uma das principais características é a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. Nesse modelo, o ensino deixa de ser centrado exclusivamente no professor e passa a valorizar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Dessa forma, o estudante torna-se sujeito do próprio processo educativo, desenvolvendo maior autonomia, responsabilidade e envolvimento com as atividades propostas.
Nessa abordagem, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como protagonista do próprio aprendizado. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, orientando e facilitando o processo de construção do conhecimento. Cabe ao educador planejar estratégias pedagógicas que estimulem a investigação, o questionamento e a reflexão crítica, promovendo situações em que os alunos possam explorar ideias, formular hipóteses e buscar soluções para diferentes desafios de aprendizagem.
Outra característica importante das metodologias ativas é a valorização da aprendizagem colaborativa. Muitas das atividades propostas nesse modelo pedagógico são realizadas em grupo, permitindo que os estudantes compartilhem ideias, discutam diferentes pontos de vista e construam conhecimentos de forma coletiva. Esse tipo de interação contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como comunicação, cooperação, respeito às opiniões divergentes e capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, a aprendizagem colaborativa favorece a troca de experiências e amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos estudados.
Além disso, as metodologias ativas valorizam a resolução de problemas e a aplicação prática dos conteúdos. Em vez de apenas memorizar informações, os estudantes são incentivados a utilizar os conhecimentos adquiridos para analisar situações reais e propor soluções. Essa abordagem aproxima o processo de ensino da realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao enfrentar desafios e buscar respostas para problemas concretos, os estudantes desenvolvem habilidades de análise, pensamento crítico e tomada de decisão.
Outro aspecto relevante das metodologias ativas é a valorização da investigação e da curiosidade intelectual. O processo de aprendizagem passa a ser orientado por perguntas, desafios e situações-problema que despertam o interesse dos estudantes e estimulam a busca por novos conhecimentos. Nesse contexto, o erro também é compreendido como parte do processo de aprendizagem, pois possibilita a reflexão e o aprimoramento das ideias.
A utilização de recursos tecnológicos também tem sido frequentemente associada às metodologias ativas. Ferra-

mentas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas educacionais podem ampliar as possibilidades de interação e tornar o processo educativo mais dinâmico. O uso dessas tecnologias permite, por exemplo, a realização de pesquisas, o acesso a diferentes fontes de informação, a produção de conteúdos digitais e a participação em atividades colaborativas em ambientes virtuais.

Entretanto, é importante destacar que o uso da tecnologia, por si só, não garante uma aprendizagem significativa. Para que as metodologias ativas sejam efetivas, é necessário que o professor realize um planejamento pedagógico cuidadoso, alinhando os recursos utilizados aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos estudantes. Assim, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso que potencializa o processo educativo, e não como um fim em si mesma.

Dessa forma, as metodologias ativas representam uma proposta pedagógica que busca tornar o processo de ensino e aprendizagem mais participativo, dinâmico e significativo. Ao estimular a autonomia, a colaboração, a reflexão crítica e a resolução de problemas, essas metodologias contribuem para a formação de estudantes mais engajados, capazes de aprender de forma contínua e de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse modelo educativo, o estudante é incentivado a assumir um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, participando de discussões, investigações e atividades que exigem análise, criatividade e tomada de decisões. Essa participação ativa favorece não apenas a assimilação dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais importantes para a formação integral do indivíduo.

Além disso, as metodologias ativas contribuem para tornar o ambiente escolar mais interativo e estimulante, promovendo maior diálogo entre professores e estudantes e fortalecendo a construção coletiva do conhecimento. Ao trabalhar com situações-problema, projetos e atividades colaborativas, os alunos aprendem a lidar com diferentes perspectivas, desenvolvendo habilidades de comunicação, cooperação e respeito às opiniões dos colegas.

Outro aspecto relevante é que essas metodologias favorecem uma aprendizagem mais contextualizada, aproximando os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. Quando o conhecimento é relacionado a situações concretas do cotidiano, ele se torna mais significativo e fácil de compreender, aumentando o interesse e a motivação dos alunos pelo processo educativo.

Portanto, as metodologias ativas representam uma importante alternativa para a renovação das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Ao promover o protagonismo estudantil e incentivar a participação ativa no processo de aprendizagem, essas abordagens fortalecem a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Diversas estratégias pedagógicas podem ser utilizadas dentro da abordagem das metodologias ativas. Entre as mais conhecidas destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida. Essas estratégias buscam promover maior envolvimento dos estudantes no processo educativo, estimulando a participação ativa, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Ao utilizar essas metodologias, o processo de ensino deixa de ser centrado apenas na exposição de conteúdos e passa a valorizar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas.

A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning – PBL) consiste em apresentar aos estudantes situações-problema que devem ser analisadas e solucionadas por meio da investigação e do trabalho em grupo. Essa metodologia estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de tomada de decisões. Nesse modelo, os alunos são incentivados a identificar informações relevantes, formular hipóteses, pesquisar diferentes fontes de conhecimento e discutir possíveis soluções para o problema apresentado. O professor acompanha esse processo orientando os estudantes,

auxiliando na organização das ideias e promovendo reflexões que contribuam para o aprofundamento do aprendizado.
Já a aprendizagem baseada em projetos envolve a realização de atividades práticas que exigem planejamento, pesquisa e colaboração entre os estudantes. Nesse modelo, os alunos trabalham na elaboração de projetos relacionados a temas específicos, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos. A construção de projetos permite integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar. Além disso, esse tipo de metodologia estimula o desenvolvimento de habilidades importantes, como organização, responsabilidade, trabalho em equipe, criatividade e capacidade de resolução de problemas.
A sala de aula invertida, por sua vez, propõe uma reorganização da dinâmica tradicional das aulas. Nesse modelo, os estudantes têm acesso ao conteúdo teórico antes da aula, geralmente por meio de vídeos, textos, apresentações ou outros materiais digitais disponibilizados pelo professor. Dessa forma, o primeiro contato com o conteúdo ocorre fora da sala de aula, permitindo que o aluno explore as informações no seu próprio ritmo, podendo rever os materiais sempre que necessário para melhor compreensão dos temas abordados.
O tempo em sala de aula é utilizado para discussões, atividades práticas, resolução de dúvidas e aprofundamento dos conteúdos estudados previamente. Em vez de ocupar grande parte da aula com exposições teóricas, o professor passa a dedicar esse momento à realização de atividades que estimulam a participação ativa dos estudantes, como debates, exercícios colaborativos, análise de casos e resolução de problemas relacionados ao tema estudado. Essa dinâmica favorece uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos têm a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos anteriormente.
Dessa forma, o espaço da sala de aula passa a ser utilizado de maneira mais interativa, permitindo que o professor acompanhe mais de perto o processo de aprendizagem dos estudantes e ofereça orientações individualizadas quando necessário. Ao observar as dificuldades apresentadas pelos alunos durante as atividades, o educador pode intervir de maneira mais eficaz, esclarecendo dúvidas, propondo novos desafios e auxiliando na construção do conhecimento.
Além disso, a sala de aula invertida favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes em relação ao próprio aprendizado. Como os alunos precisam acessar e estudar previamente os conteúdos, eles passam a assumir um papel mais ativo no processo educativo, organizando seu tempo de estudo e participando de forma mais consciente das atividades realizadas em sala.
Outro aspecto importante dessa metodologia é a possibilidade de integrar diferentes recursos tecnológicos ao processo de ensino e aprendizagem. O uso de plataformas digitais, vídeos educativos, fóruns de discussão e ambientes virtuais de aprendizagem amplia as possibilidades de acesso à informação e contribui para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo.
Assim, a sala de aula invertida representa uma estratégia pedagógica que busca otimizar o tempo de aprendizagem e promover maior interação entre professor e estudantes. Ao priorizar atividades práticas, reflexivas e colaborativas durante o momento presencial, essa metodologia contribui para tornar o processo educativo mais participativo, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e o envolvimento dos alunos com o conhecimento.
Essas estratégias contribuem para tornar o processo educativo mais participativo e significativo, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Ao se envolverem ativamente nas atividades propostas, os estudantes desenvolvem maior interesse pelos conteúdos estudados e tornam-se mais motivados a buscar novos conhecimentos. Além disso, essas metodologias permitem que os alunos desenvolvam competências essenciais para a vida em sociedade, como pensamento crítico, autonomia, comunicação e colaboração.
A implementação das metodologias ativas implica também uma mudança significativa no papel do professor. No modelo tradicional de ensino, o professor era considerado a principal fonte de conhecimento, sendo responsável por transmitir informações aos alunos de forma predominantemente expositiva. Nesse con-

texto, o estudante assumia uma posição mais passiva, limitando-se muitas vezes à escuta e à reprodução dos conteúdos apresentados.
Nas metodologias ativas, o professor assume uma função diferente, atuando como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Sua tarefa principal é criar situações que estimulem a participação dos estudantes e promovam a construção do conhecimento. Para isso, o educador precisa planejar atividades que incentivem a investigação, o diálogo e a resolução de problemas, proporcionando experiências de aprendizagem que envolvam os alunos de forma mais significativa.
De acordo com Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim, o professor deve incentivar a curiosidade, o questionamento e a reflexão crítica dos estudantes. O diálogo entre educador e educando torna-se um elemento fundamental nesse processo, pois permite a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e a construção conjunta do conhecimento.
Além disso, o professor precisa desenvolver competências relacionadas ao planejamento de atividades, ao uso de tecnologias educacionais e à avaliação da aprendizagem de forma mais participativa e formativa. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento de verificação de conteúdos memorizados e passa a ser utilizada como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.
Dessa maneira, a adoção de metodologias ativas exige do professor uma postura reflexiva e aberta à inovação pedagógica. O educador precisa estar disposto a repensar suas práticas, buscar novas estratégias de ensino e adaptar suas metodologias às necessidades e características dos estudantes. Esse processo de transformação pedagógica contribui para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de preparar os estudantes para uma sociedade em constante transformação, marcada por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas demandas profissionais. Nesse contexto, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas e buscar estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e participativa.
As metodologias ativas surgem como uma importante alternativa para a inovação educacional, pois promovem maior envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ao colocar o aluno como protagonista da aprendizagem, essas metodologias contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.
Além disso, as metodologias ativas favorecem a aprendizagem colaborativa e estimulam a aplicação prática dos conhecimentos, tornando o processo educativo mais dinâmico e contextualizado.
Entretanto, a implementação dessas metodologias exige mudanças na organização do ensino e na formação dos professores, que precisam desenvolver novas competências pedagógicas e tecnológicas.
Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas representam uma importante inovação no campo educacional, contribuindo para a construção de uma educação mais participativa, reflexiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Campinas: Papirus, 2015.

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

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

ESPAÇOS, NATUREZA E INFÂNCIA: O AMBIENTE COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

FLÁVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre espaços, natureza e infância, compreendendo o ambiente como mediador das experiências educativas no desenvolvimento infantil. Parte-se do pressuposto de que os espaços educativos vão além do ambiente físico escolar, abrangendo também a natureza como elemento essencial na construção do conhecimento e das vivências das crianças. Nesse contexto, destaca-se a importância de ambientes que favoreçam a interação, a exploração e o aprendizado significativo. Em termos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, embasada em autores que discutem a infância, a educação e a importância do ambiente no desenvolvimento humano. Os resultados apontam para o fato de que a interação com a natureza favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, além de promover experiências significativas e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que a valorização de espaços naturais no contexto educacional contribui para que as práticas pedagógicas sejam mais integradoras, sensíveis e alinhadas às demandas da infância contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Natureza; Espaço educativo; Desenvolvimento infantil; Educação.

ABSTRACT
This article aims to analyze the relationship between spaces, nature, and childhood, understanding the environment as a mediator of educational experiences in child development. It assumes that educational spaces go beyond the physical school environment, also encompassing nature as an essential element in the construction of knowledge and children's experiences. In this context, the importance of environments that promote interaction, exploration, and meaningful learning is highlighted. Methodologically, the research is characterized as qualitative, with a bibliographic nature, based on authors who discuss childhood, education, and the importance of the environment in human development. The results indicate that interaction with nature favors the cognitive, emotional, and social development of children, in addition to promoting meaningful experiences and expanding learning possibilities. It is concluded that valuing natural spaces in the educational context contributes to making pedagogical practices more integrative, sensitive, and aligned with the demands of contemporary childhood.

KEYWORDS: Childhood; Nature; Educational space; Child development; Education.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa essencial do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, interações e pela construção de significados acerca do mundo. Nesse período, a criança amplia suas percepções, desenvolve habilidades e estabelece relações que influenciam diretamente sua formação cognitiva, emocional, social e cultural ao longo da vida. Durante a infância, as experiências vivenciadas exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Por essa razão, torna-se fundamental considerar os diferentes contextos em que a criança está inserida, uma vez que família, escola e convivência social contribuem para a construção de conhecimentos e valores.

A forma como a criança percebe o ambiente, interage com as pessoas ao seu redor e estabelece vínculos com os espaços que frequenta interfere diretamente em sua formação integral. Esses elementos favorecem o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural, além de ampliarem as possibilidades de aprendizagem e participação no meio em que vive.

Nesse contexto, os espaços em que as crianças estão inseridas exercem papel fundamental na mediação das experiências educativas, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ambientes acolhedores e estimulantes favorecem a interação,

a exploração e a construção de conhecimentos de forma mais significativa e integrada.

Dessa maneira, o ambiente deixa de ser compreendido apenas como suporte físico das práticas pedagógicas e passa a assumir função ativa no processo educativo. Os espaços contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e das aprendizagens, tornando-se elementos essenciais na formação integral da criança.

Tradicionalmente, a educação esteve centrada em ambientes formais e estruturados, limitando as possibilidades de exploração e interação da criança com o mundo natural. Esse modelo, voltado principalmente para a transmissão de conteúdos, reduz experiências sensoriais, criativas e investigativas fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Em muitos contextos escolares, a organização dos espaços ainda privilegia práticas padronizadas, rígidas e pouco abertas à experimentação. Como consequência, as crianças têm menos oportunidades de vivenciar aprendizagens significativas, explorar diferentes formas de interação e desenvolver autonomia por meio do contato ativo com o ambiente.

Estudos contemporâneos têm evidenciado a importância da natureza como elemento fundamental no processo educativo, ampliando a compreensão sobre os espaços de aprendizagem. A inserção de ambientes naturais favorece experiências concretas, estimula a curiosidade e contribui para o desenvolvimento integral da criança. A interação com elementos naturais amplia as possibilidades de observação, investigação e construção de conhecimentos, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira mais signifi-i cativa.

De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa (2010), o ambiente educativo deve ser compreendido como um espaço vivo, dinâmico e interativo, capaz de estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia da criança. Nessa perspectiva, os espaços contribuem ativamente

vendo aprendizagens contextualizadas, experiências sensoriais e relações mais conscientes com o meio ambiente. Além disso, pretende-se discutir a importância da organização dos espaços escolares, das práticas pedagógicas voltadas ao contato com a natureza e do papel do educador como mediador das experiências educativas. A reflexão proposta fundamenta-se em referenciais teóricos da educação, da psicologia do desenvolvimento e dos estudos da infância, articulando diferentes perspectivas sobre a relação entre ambiente, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas educativas que valorizem a infância em sua integralidade e reconheçam a natureza como elemento essencial no processo de formação humana. Em um contexto marcado pelo distanciamento entre crianças e ambientes naturais, torna-se indispensável repensar os modelos educacionais vigentes e construir propostas pedagógicas mais conectadas às experiências, aos direitos e às necessidades da infância contemporânea.

A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A infância, enquanto categoria social e histórica, não pode ser compreendida de forma universal e homogênea, pois se constitui a partir das condições culturais, econômicas e políticas de cada sociedade. Trata-se de uma construção social dinâmica, que reflete valores, práticas e concepções que variam conforme o contexto histórico e social. As diferentes formas de compreender a infância influenciam diretamente as práticas educativas, as políticas públicas e os modos de organização dos espaços destinados às crianças.

Historicamente, a criança nem sempre foi reconhecida como sujeito de direitos ou como indivíduo dotado de especifi-i cidades próprias. Durante longos períodos, predominou a compreensão da infância como fase preparatória para a vida adulta, marcada pela dependência e pela incompletude. Nessa perspectiva, as necessidades, interesses e formas de expressão infantis eram frequentemente desconsiderados.

De acordo com Ariès (1981) e Sarmento (2003), a concepção de infância passou por profundas transformações ao longo do tempo, deixando de ser entendida apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta e passando a ser reconhecida como fase dotada de especificidades, direitos e formas próprias de expressão. Essa mudança de paradigma contribuiu para o fortalecimento de estudos voltados à valorização das experiências infantis e à construção de práticas educativas mais sensíveis às necessidades das crianças.

No campo educacional, essa mudança de perspectiva implica reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimentos a partir das interações que estabelece com o meio e com os outros. Assim, valoriza-se o protagonismo infantil na construção do saber. A criança deixa de ocupar posição passiva e passa a ser compreendida como participante ativa na produção de significados.

O aprendizado, nessa perspectiva, não ocorre de maneira isolada ou passiva, mas por meio de um processo dinâmico de trocas, interações e significações construídas socialmente. A aprendizagem é, portanto, resultado de experiências vividas e compartilhadas em diferentes contextos. O ambiente, as relações sociais e as experiências culturais tornam-se elementos centrais na constituição do desenvolvimento humano.

Sob essa perspectiva, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intrinsecamente relacionado às interações sociais, sendo mediado por instrumentos culturais e simbólicos que estruturam o pensamento e a aprendizagem da criança. O autor enfatiza que o conhecimento é construído coletivamente e internalizado por meio das relações estabelecidas entre sujeitos.

Para o autor, o ambiente exerce papel determinante nesse processo, pois é nele que se estabelecem as relações sociais que possibilitam a internalização do conhecimento. Dessa forma, o contexto social e cultural torna-se fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, influenciando diretamente a forma como a criança aprende e se desenvolve.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça essa compreen-

são ao evidenciar que a aprendizagem ocorre por meio da mediação e da colaboração. Nesse processo, a criança é capaz de avançar para níveis mais complexos de desenvolvimento com o auxílio de sujeitos mais experientes, ampliando suas possibilidades cognitivas.
Complementarmente, Piaget (1976) destaca que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio da ação sobre o meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação. Nesse movimento, o sujeito reorganiza suas estruturas mentais a partir das experiências vividas, construindo progressivamente o conhecimento.
A interação com o ambiente físico torna-se, portanto, essencial para a construção do conhecimento, pois permite à criança explorar, experimentar e formular hipóteses sobre o mundo. Esse processo favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada.
As experiências concretas assumem papel fundamental na infância, uma vez que a criança aprende por meio da ação, do movimento, da observação e da experimentação. Ambientes ricos em estímulos e possibilidades favorecem a curiosidade e incentivam a investigação, ampliando as oportunidades de desenvolvimento.
Além disso, o brincar configura-se como linguagem central da infância e como importante instrumento de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, constrói relações simbólicas e elabora compreensões sobre o mundo.
Segundo Kishimoto (2011), o brincar permite à criança experimentar papéis sociais, desenvolver a imaginação e ampliar suas capacidades de interação e resolução de problemas. Assim, práticas pedagógicas que valorizam o lúdico contribuem significativamente para o desenvolvimento integral.
Nesse contexto, o espaço educativo precisa ser pensado de maneira a favorecer experiências de exploração, interação e movimento. Ambientes rígidos, excessivamente controlados e pouco estimulantes tendem a limitar a autonomia infantil e reduzir as possibilidades de aprendizagem significativa. A organização dos espaços interfere diretamente nas formas de convivência, nas experiências construídas pelas crianças e no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociais.
Além disso, o ambiente educativo também exerce influência sobre os aspectos emocionais da aprendizagem. Quando a criança se sente acolhida, segura e pertencente ao espaço escolar, tende a participar de maneira mais ativa das experiências propostas. Dessa forma, o ambiente não atua apenas sobre os processos cognitivos, mas também sobre a construção da identidade, da autoestima e das relações sociais.
Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos afetivos, motores e cognitivos. Sob essa perspectiva, a aprendizagem não pode ser compreendida dissociada das emoções e das experiências vividas pelos sujeitos. Assim, ambientes que favorecem relações afetivas positivas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de espaços que valorizem o protagonismo infantil. Quando as crianças possuem liberdade para explorar, escolher materiais, circular pelos ambientes e participar da organização do espaço, tornam-se mais autônomas e participativas no processo educativo.
Nesse sentido, a organização do ambiente deve considerar as múltiplas linguagens da infância, oferecendo oportunidades para o brincar, a experimentação, a investigação e a expressão criativa. Espaços ricos em estímulos favorecem a curiosidade e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento.
A abordagem de Reggio Emília, desenvolvida na Itália, reforça a importância do ambiente como elemento educativo. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), o espaço atua como um "terceiro educador", promovendo interações, despertando interesses e incentivando a pesquisa e a descoberta.
Nessa perspectiva, a estética do ambiente também assume papel pedagógico relevante. Ambientes organizados, acolhedores e visualmente estimulantes favorecem o bem-estar e a participação das crianças, tornando o processo educativo mais significativo e humanizado.

Além disso, a presença de elementos naturais nos espaços escolares contribui para ampliar as experiências sensoriais e fortalecer o vínculo das crianças com a natureza. Plantas, jardins, áreas verdes e materiais naturais enriquecem o ambiente educativo e favorecem aprendizagens mais concretas e contextualizadas.
Portanto, pensar o ambiente como mediador educativo implica reconhecer sua potência pedagógica e investir em sua organização de forma crítica e intencional, alinhada às concepções contemporâneas de infância e educação, valorizando a experiência, a interação e o protagonismo da criança.

O PAPEL DO AMBIENTE COMO MEDIADOR EDUCATIVO

O ambiente educativo deve ser compreendido como um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando a concepção restrita de espaço físico para assumir uma dimensão pedagógica, social e simbólica. Nesse sentido, o ambiente não apenas abriga práticas educativas, mas também as orienta, condiciona e potencializa.
De acordo com Horn (2004), o espaço pedagógico precisa ser intencionalmente organizado, considerando as necessidades, os interesses e as características das crianças. A disposição dos materiais, a organização dos ambientes e as possibilidades de circulação influenciam diretamente a forma como as crianças aprendem e interagem. Nessa perspectiva, Barbosa (2006) ressalta que o ambiente educativo pode ser entendido como um "terceiro educador", ao lado do professor e das próprias crianças.
Sua organização comunica valores, propõe desafios e estimula formas específicas de interação, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas. Assim, espaços planejados de maneira sensível e intencional favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação ativa dos sujeitos. A organização do ambiente, quando alinhada a práticas pedagógicas contemporâneas, potencializa experiências educativas mais ricas e diversificadas.
Além disso, a literatura aponta que ambientes restritivos, padronizados e pouco estimulantes tendem a limitar as possibilidades de aprendizagem, inibindo a curiosidade e a iniciativa das crianças. Tais espaços dificultam a exploração e reduzem o protagonismo infantil no processo educativo. Por outro lado, espaços diversificados, flexíveis e acolhedores favorecem a experimentação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).
Esses ambientes estimulam a interação social e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Portanto, pensar o ambiente como mediador educativo implica reconhecer sua potência pedagógica e investir em sua organização de forma crítica e intencional, alinhada às concepções contemporâneas de infância e educação, valorizando a experiência, a interação e o protagonismo da criança.

NATUREZA E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA INFÂNCIA

A relação entre infância e natureza tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, especialmente diante do crescente afastamento das crianças de ambientes naturais, fenômeno associado ao processo de urbanização e ao avanço das tecnologias digitais. Esse distanciamento tem gerado preocupações relevantes no campo educacional e no desenvolvimento infantil.
Segundo Tiriba (2010), o contato com a natureza proporciona experiências sensoriais fundamentais ao desenvolvimento da criança, permitindo a exploração de diferentes texturas, sons, cores e movimentos. Essas vivências favorecem a construção de conhecimentos de forma concreta, além de estimularem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.
Essas experiências contribuem significativamente para a aprendizagem, pois possibilitam à criança estabelecer relações com o ambiente de maneira ativa e significativa. A interação direta com elementos naturais amplia a compreensão do mundo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e fortalecendo vínculos afetivos com o meio.
Nesse sentido, Louv (2016) introduz o conceito de "transtorno de déficit de natureza", destacando que a ausência de contato com ambientes naturais pode gerar prejuízos ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. O autor enfatiza a importância da natureza para a saúde integral.
De acordo com Louv (2016), a natureza

desempenha papel essencial na promoção do bem-estar, da concentração e da saúde mental, contribuindo para a redução do estresse e para o equilíbrio emocional. Esses fatores são fundamentais para o desenvolvimento saudável na infância.
Além disso, pesquisas indicam que a interação com ambientes naturais favorece o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da consciência ambiental, aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos e responsáveis diante dos desafios contemporâneos (KELLERT, 2002).
A natureza também estimula o desenvolvimento motor das crianças, uma vez que os espaços abertos favorecem movimentos amplos, exploração corporal e experiências diversificadas. Correr, subir, manipular objetos naturais e explorar diferentes terrenos contribui para o fortalecimento da coordenação motora e da percepção espacial.
Outro aspecto importante refere-se ao potencial investigativo proporcionado pelos ambientes naturais. A observação de plantas, animais, fenômenos climáticos e transformações da natureza desperta a curiosidade e incentiva a formulação de hipóteses, favorecendo a aprendizagem científica desde a infância.
As experiências na natureza também fortalecem o brincar livre, considerado elemento central do desenvolvimento infantil. Em ambientes naturais, as crianças tendem a criar brincadeiras mais criativas e menos padronizadas, utilizando elementos do ambiente como recursos simbólicos e imaginativos.
Além disso, o contato com a natureza contribui para a construção de valores relacionados ao cuidado, ao respeito e à preservação ambiental. Ao vivenciar experiências significativas em ambientes naturais, a criança desenvolve maior consciência ecológica e amplia sua compreensão sobre a importância da sustentabilidade.
Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na promoção de práticas educativas voltadas à valorização da natureza. As instituições de ensino podem favorecer experiências que aproximem as crianças dos ambientes naturais, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis às questões ambientais.
Dessa forma, a natureza deve ser compreendida como um espaço privilegiado de aprendizagem, capaz de ampliar as possibilidades educativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.
Sua inserção no contexto escolar, portanto, não deve ocorrer de maneira pontual ou superficial, mas como parte integrante das práticas pedagógicas, garantindo experiências contínuas, significativas e alinhadas às necessidades e aos direitos da infância.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A VALORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NATURAIS

A valorização dos espaços naturais no contexto educacional demanda a revisão de práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente centradas em ambientes fechados e em metodologias transmissivas. Esse modelo limita as experiências infantis, tornando necessária a adoção de abordagens que ampliem as possibilidades de aprendizagem.
Nesse sentido, torna-se fundamental adotar perspectivas pedagógicas que reconheçam a criança como protagonista do processo educativo e o ambiente como elemento central na construção do conhecimento, favorecendo experiências mais significativas, participativas e contextualizadas.
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) orientam que as práticas pedagógicas devem promover experiências que envolvam o contato com a natureza, a exploração do ambiente e a interação com diferentes linguagens, respeitando as especificidades da infância.
Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que valorize o brincar, a experimentação e a descoberta como elementos centrais do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.
Atividades como aulas ao ar livre, criação de hortas escolares, exploração de parques e utilização de espaços verdes são estratégias pedagógicas eficazes que ampliam as possibilidades de aprendizagem, além de promover vivências concretas, significativas e dá ao educador a oportunidade de atuar como mediador

das experiências nesse processo e agente de incentivo da curiosidade, da investigação e da autonomia. É uma atuação que propicia e favorece a construção ativa do conhecimento pelas crianças. Como ressalta Freire (1996, p. 47), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa concepção implica reconhecer o ambiente como parte ativa do processo educativo, contribuindo para práticas mais críticas e reflexivas.

O uso de espaços naturais nas práticas pedagógicas favorece, ainda, abordagens interdisciplinares, permitindo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A observação da natureza envolver conteúdos de diversas disciplinas como a ciência, a matemática, a linguagem, as artes e a educação ambiental, o que torna a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Por exemplo, as hortas escolares são importantes recursos pedagógicos, na medida em que permitem o trabalho de conceitos referentes à alimentação saudável, a sustentabilidade, ao cuidado e à cooperação, estimulando a responsabilidade e o envolvimento das crianças em atividades coletivas.

Outro aspecto relevante é a valorização do brincar ao ar livre, em ambientes

çam a importância dos espaços naturais e os integrem intencionalmente às suas práticas pedagógicas, não de maneira pontual, mas como parte permanente do currículo, assegurando experiências continuadas que valorizem a exploração, a descoberta e o protagonismo infantil. É fundamental, também, investir na formação dos educadores, para que possam compreender o potencial pedagógico dos ambientes naturais e desenvolver práticas educativas mais integradoras, críticas e sensíveis às demandas infantis. Destaca-se, ainda nesse contexto, a necessidade de rever os modelos educacionais vigentes, superar práticas tradicionais e restritivas, favorecendo abordagens que considerem a criança integralmente. Construir ambientes educativos mais abertos, flexíveis e conectados à natureza contribui para formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes, capazes de interagir de modo responsável com a sociedade e com o meio ambiente. Compreender a relação entre espaços, natureza e infância é reconhecer que a aprendizagem é construída por intermédio das experiências, das interações e dos vínculos estabelecidos entre sujeitos e ambientes. Valorizar a natureza no contexto educativo representa importante caminho para que se construa práticas pedagógicas mais humanizadas, democráticas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOUV, Richard. A última criança na natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 911-928, 2010.

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

O PROCESSO CRIATIVO COMO INSTRUMENTO TERAPÊUTICO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS EM ARTETERAPIA

FLÁVIA CARDOSO SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa a arteterapia como uma disciplina que integra o conhecimento das artes à psicologia para promover a saúde mental e o autoconhecimento. O objetivo central é investigar como a expressão artística facilita a exteriorização de sentimentos pré-verbais e auxilia no tratamento de traumas, permitindo que conteúdos inconscientes sejam trazidos à tona de maneira segura. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em estudos clássicos e contemporâneos da área que validam a técnica. As considerações finais apontam que a arteterapia oferece um espaço propício para a resolução de conflitos internos, estimulando a capacidade do indivíduo de descobrir novas facetas de si próprio através da criação. Ademais, este estudo evidencia a importância dessa abordagem em contextos clínicos diversos, reafirmando seu papel transformador na prática psicoterapêutica moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Artes; Psicologia; Saúde Mental; Expressão artística.

INTRODUÇÃO

A busca por métodos terapêuticos que transcendam as limitações da comunicação puramente verbal tem se intensificado no cenário da saúde mental contemporânea. Nesse horizonte, a arteterapia emerge como uma disciplina híbrida e interdisciplinar, consolidada na interface sistemática entre as artes visuais e os pressupostos teóricos da psicologia e da psicanálise.

A utilização da expressão plástica no ambiente clínico não se restringe a uma atividade recreativa ou puramente ocupacional; ao contrário, constitui um canal primário de externalização psíquica. Através da manipulação de suportes físicos — como tintas, argila, papéis e colagens —, o sujeito em sofrimento consegue dar forma tátil e visual a conteúdos internos complexos, facilitando o acesso a instâncias mentais que dificilmente seriam traduzidas por meio de palavras em um setting terapêutico tradicional.

Diante desse panorama, delineia-se uma problemática fundamental que norteia a presente investigação científica: Como o processo criativo, mediado pelo uso sistemático de materiais artísticos na arteterapia, atua como um facilitador na revelação e na elaboração de conteúdos inconscientes e traumas de difícil verbalização? Essa indagação central desdobra-se na necessidade de compreender se a projeção de imagens simbólicas geradas pelo paciente possui a capacidade real de reconfigurar sua estrutura psíquica, promovendo a integração da personalidade e aliviando sintomas decorrentes de bloqueios emocionais severos. Parte-se da premissa hipotética de que a matéria artística funciona como um anteparo seguro, uma área transicional onde os conflitos internos podem ser encenados, visualizados e, subsequentemente, ressignificados com o auxílio do profissional especializado.

Com o propósito de responder a tal questionamento, este artigo estabelece como objetivo geral analisar a eficácia do processo criativo no setting da arteterapia como ferramenta de acesso e elaboração de vivências subjetivas profundas. Para operacionalizar essa meta ampla, definem-se os seguintes objetivos específicos: mapear as origens históricas e os fundamentos teóricos que balizam a união entre a criação estética e a psicologia clínica; identificar as principais dinâmicas de funcionamento dos materiais artísticos e sua relação com os diferentes níveis de regressão e expressão do paciente; e, examinar a relevância do vínculo terapêutico na facilitação de um ambiente psicologicamente seguro para a livre manifestação da subjetividade.

A relevância acadêmica e social deste estudo justifica-se pela urgência em validar cientificamente abordagens terapêuticas integrativas que respondam às demandas de uma sociedade marcada pelo aumento exponencial de transtornos psicossociais. Investigar a fundo os mecanismos de ação da arteterapia permite instrumentalizar profissionais das áreas

da saúde e da educação com subsídios teóricos robustos, combatendo o preconceito que frequentemente reduz as práticas expressivas a mero passatempo. Sob a ótica social, compreender o alcance dessa metodologia viabiliza a implementação de políticas públicas de saúde mental mais humanizadas, inclusivas e eficazes em hospitais, clínicas e centros de atenção psicossocial.

Em termos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório, pautada no exame crítico de literaturas clássicas e contemporâneas sobre o tema. O referencial teórico apoia-se firmemente nas contribuições seminais de pesquisadores de renome na área, tais como Judith Aron Rubin, cujas obras são marcos mundiais na sistematização pedagógica e clínica da arteterapia, além de fundamentar-se nas teorias do desenvolvimento e do espaço transicional propostas pelo psicanalista Donald Winnicott. A partir dessas matrizes conceituais, busca-se construir um diálogo analítico que corrobore a importância do fazer artístico no restabelecimento do equilíbrio psíquico.

Para proporcionar uma leitura orgânica e estruturada, o presente artigo está organizado em seções subsequentes que aprofundam a discussão proposta. O desenvolvimento divide-se em subitens que abordam, inicialmente, a caracterização do setting arteterapêutico e o papel desempenhado pelo terapeuta no acolhimento das projeções visuais. Posteriormente, discute-se a especificidade da linguagem simbólica e o manuseio dos diferentes recursos plásticos no tratamento de patologias específicas e traumas.

No mais, as considerações finais sintetizam as reflexões obtidas ao longo da pesquisa, apontando as conclusões do estudo em conformidade com as hipóteses e objetivos delimitados, bem como sugerindo caminhos para futuras investigações científicas no campo da expressão artística curativa.

DESENVOLVIMENTO

O artigo foi estruturado a partir de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, cujo delineamento permitiu uma análise profunda e sistematizada sobre a eficácia da arteterapia.

O levantamento dos dados ocorreu mediante uma busca criteriosa em bases de dados de relevância acadêmica, incluindo o Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e repositórios institucionais de referência em psicologia e artes visuais. A estratégia de pesquisa privilegiou termos-chave como "arteterapia", "processo criativo", "psicodinâmica" e "expressão simbólica", garantindo a localização de estudos fundamentais que versam sobre a intersecção entre o fazer artístico e o tratamento clínico de conteúdos inconscientes.

A seleção dos autores fundamentou-se em critérios rigorosos de relevância histórica e contemporaneidade, priorizando pesquisadores cujas obras constituem marcos teóricos para a prática da arteterapia. Foram selecionadas fontes primárias de teóricos clássicos, como Donald Winnicott, pela sua contribuição inestimável sobre o espaço transicional e a importância da criatividade no desenvolvimento psíquico, e Judith A. Rubin, referência essencial para a sistematização técnica e pedagógica do campo. Adicionalmente, buscou-se incluir autores contemporâneos que discorrem sobre a aplicação da arteterapia em contextos hospitalares, grupais e sociais, garantindo que o embasamento teórico refletisse a complexidade e a abrangência da prática na atualidade.

O critério de exclusão e inclusão priorizou trabalhos que estabelecessem um diálogo direto entre a teoria psicanalítica e a técnica expressiva, desconsiderando publicações cujo conteúdo focasse exclusivamente no ensino de técnicas artísticas sem a devida correlação com o processo terapêutico. A leitura e o fichamento dos materiais selecionados permitiram confrontar diferentes perspectivas, o que assegurou uma construção argumentativa livre de vieses e alinhada com as normas ABNT. Esse procedimento metodológico assegurou que a articulação das ideias presentes no desenvolvimento do texto não fosse apenas um compilado de citações, mas um diálogo crítico entre a literatura existente e os objetivos da presente investigação científica.

A arteterapia estabelece-se como um campo de saber onde a materialidade da arte encontra a complexidade do psiquismo. Judith A. Rubin (2010) postula que a essência desta prática reside na capaci-

dade de transpor o pensamento para a matéria, tornando visível aquilo que, no domínio estritamente verbal, permaneceria velado ou inacessível.
O terapeuta, nesse cenário, atua como um facilitador do processo criativo, possuindo um domínio técnico que lhe permite escolher os estímulos e materiais adequados às necessidades clínicas de cada paciente. A escolha entre materiais resistentes, como a argila, ou fluídos, como a aquarela, não ocorre por acaso; ela é uma intervenção deliberada que visa promover a organização ou a liberação das energias psíquicas, servindo como uma extensão do manejo transferencial.
Na arteterapia, o terapeuta atua como um observador participante que sustenta o espaço onde o inconsciente do paciente pode se manifestar sem censura. Ao abdicar de uma postura de juiz estético, o profissional permite que a obra seja a protagonista da relação, funcionando como um mediador que acolhe o conteúdo projetado. Essa observação não é passiva; ela exige uma escuta ativa que conecta os movimentos, as escolhas de cores e as hesitações do paciente durante a criação com o seu momento psíquico. Conforme aponta Rubin (2010), essa presença vigilante garante que o sujeito se sinta seguro o suficiente para explorar áreas de sua subjetividade que, em outras circunstâncias, permaneceriam bloqueadas.
A postura do observador também envolve a compreensão da transferência e da contratransferência que emergem durante o fazer artístico. O terapeuta precisa estar atento a como a presença do outro modifica a produção do paciente, identificando momentos de resistência ou abertura emocional. Esta observação clínica permite que o terapeuta intervenha no momento certo, seja oferecendo um novo material ou propondo uma reflexão que auxilie na integração do que foi produzido. O objetivo é que o profissional seja uma presença que válida a singularidade da jornada, sem direcionar ou interferir excessivamente na construção simbólica que é legítima do paciente.
Além disso, a capacidade de observação do terapeuta possibilita a identificação de padrões repetitivos na produção artística que podem indicar defesas psíquicas arraigadas. Quando o paciente utiliza sempre os mesmos temas ou materiais, o observador clínico questiona sutilmente essa rigidez, estimulando a exploração de novas possibilidades expressivas. Esse acompanhamento constante é o que torna o processo terapêutico dinâmico, garantindo que o sujeito não apenas repita o seu trauma, mas que encontre formas de transformá-lo. A observação, portanto, é a base sobre a qual se constrói a interpretação compartilhada, onde o terapeuta não dita o significado, mas ajuda o paciente a encontrá-lo.
Outro aspecto vital desta função é a preservação do setting terapêutico como um ambiente onde o lúdico e o clínico coabitam. O terapeuta observa como o paciente lida com as frustrações próprias do processo criativo (o erro, a mancha não planejada, a dificuldade com a técnica) e transforma essas situações em oportunidades de autoconhecimento. A forma como o indivíduo reage ao material é, em si, um espelho de como ele enfrenta os desafios do cotidiano. Ao observar essas reações, o profissional oferece um suporte que permite a ressignificação das atitudes autodestrutivas, promovendo um crescimento emocional que vai além do consultório.
Assim, ser um observador implica em uma profunda ética de respeito à integridade da produção simbólica. O terapeuta deve conter a sua própria ansiedade de interpretação, dando tempo para que a própria obra "fale" e para que o paciente se aproprie do seu processo no seu próprio ritmo. Esta paciência clínica é, muitas vezes, o elemento que permite que o paciente se sinta verdadeiramente visto e compreendido em sua dor. Assim, o papel do observador é o de um guardião da subjetividade alheia, garantindo que a arteterapia seja, acima de tudo, um caminho respeitoso e ético para a exploração da psique.
Donald Winnicott (1971) fornece a base filosófica necessária para compreendermos essa dinâmica. Ao definir a criatividade como um imperativo para a saúde mental, ele sugere que o indivíduo só consegue encontrar a si mesmo ao criar. A arteterapia, nesse sentido, oferece a "área transicional" — um lugar que não é interno, nem externo, mas uma zona de intersecção onde a realidade é moldada pela imaginação.
O paciente, ao esculpir, pintar ou dese-

nhar, está, simultaneamente, explorando seu mundo subjetivo e testando sua capacidade de influenciar o ambiente. Essa vivência é fundamental para aqueles cujos processos de desenvolvimento sofreram interrupções por traumas, permitindo que a pessoa reconstrua sua percepção de agência e autonomia.
Aprofundando a perspectiva clínica, Cathy Malchiodi (2003) enfatiza que o setting arteterapêutico deve ser, antes de tudo, um ambiente de contenção segura. A arte permite a expressão de traumas que possuem uma carga afetiva inominável, contornando as defesas intelectuais que muitas vezes bloqueiam o progresso na psicoterapia convencional.
Quando o indivíduo deposita sua dor em um objeto concreto, ele está externalizando o conteúdo traumático, o que reduz o impacto emocional imediato e possibilita uma observação distanciada. Este distanciamento é crucial; ele transforma o trauma de uma experiência vivida passivamente em um objeto que pode ser manipulado, interpretado e, enfim, integrado à história de vida do sujeito.
A articulação entre essas ideias revela que a arteterapia não atua apenas como uma técnica de suporte, mas como um motor de reestruturação do self. Rubin (2010) corrobora essa visão ao notar que a produção artística atua como um mediador na relação entre terapeuta e paciente. O objeto artístico torna-se uma "terceira voz" na sessão, um ponto de foco que reduz a pressão da interação frente a frente e facilita a emergência de conteúdos reprimidos. O terapeuta, ao observar a construção dessa obra, acompanha o desvelar da psique do paciente, oferecendo intervenções que validam suas emoções e estimulam o aprofundamento da exploração simbólica.
No plano das intervenções grupais, Irvin Yalom e Molyn Leszcz (2005) trazem luz sobre a potência do espelhamento. A arteterapia realizada em grupo potencializa a empatia, uma vez que o sujeito, ao visualizar as criações alheias, percebe que suas vivências, embora únicas, são humanas e compartilháveis. A obra alheia atua como um espelho da própria subjetividade, quebrando o isolamento decorrente da patologia. Essa vivência coletiva exige, conforme os princípios de Yalom, uma constante negociação de limites e respeito, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e a reconstrução de vínculos interpessoais saudáveis, essenciais para o retorno à vida comunitária.
A prática clínica contemporânea reflete a integração desses conceitos, demonstrando que o manejo adequado do material artístico é o que diferencia a terapia expressiva de qualquer outra atividade pedagógica. Malchiodi (2003) alerta para a necessidade de um olhar treinado, capaz de identificar nuances nas escolhas de cores, pressões exercidas no traço e temas recorrentes, sem, contudo, cair na armadilha de uma interpretação diagnóstica simplista ou reducionista. O valor da produção está no significado que o próprio paciente atribui a ela, sendo o terapeuta aquele que questiona e amplia a capacidade de significação do indivíduo.
Assim, a arteterapia é uma jornada contínua onde a arte é o guia, o terapeuta o facilitador e o paciente o arquiteto de sua própria cura.
A eficácia dessa abordagem em populações vulneráveis reafirma sua importância na rede de saúde. Observa-se que, em contextos de precariedade, o acesso ao material artístico e a um espaço de criação representa uma dignificação do indivíduo, que passa a ser visto em sua totalidade, para além da doença. O impacto psicossocial é profundo: o paciente, ao sentir-se capaz de criar, percebe-se capaz de transformar, superando o imobilismo que muitas vezes acompanha os estados de depressão ou estresse pós-traumático.
A seleção dos materiais artísticos não é um ato aleatório, mas uma escolha técnica que carrega profundas implicações psicodinâmicas. Materiais como a argila, por ser altamente maleável e tridimensional, permitem um contato regressivo que pode facilitar a expressão de afetos primitivos ou traumas não verbalizados. Rubin (2010) destaca que a resistência física do material oferece uma resposta direta ao esforço do paciente, servindo como uma extensão do seu próprio corpo na manipulação da realidade. Esta interação física é fundamental para indivíduos que necessitam aterrar as suas angústias em algo concreto, transformando o vago sofrimento emocional em uma forma tridimensional que pode ser tocada e alterada.
Em contrapartida, materiais fluidos como

as tintas aquareladas exigem uma aceitação da perda de controle, o que pode ser um desafio significativo para pacientes que operam sob defesas rígidas. Ao lidar com a fluidez que transborda os limites, o indivíduo é convidado a exercitar a flexibilidade e a resiliência perante o inesperado. Para muitos, a impossibilidade de controlar totalmente o resultado final é uma lição poderosa sobre a aceitação das incertezas da vida. A escolha desses materiais é, portanto, estratégica, sendo utilizada pelo terapeuta para promover uma liberação emocional necessária ou para encorajar a exploração de novas possibilidades expressivas que expandam o leque de enfrentamento do sujeito.

A densidade e a textura dos materiais também desempenham um papel crucial na regulação emocional do setting terapêutico. Materiais que exigem um esforço físico maior, como o trabalho com pedras ou esculturas pesadas, podem ser essenciais para pacientes que expressam a sua raiva ou frustração de forma contida. A descarga motora envolvida na criação auxilia na regulação dos níveis de estresse e ansiedade, permitindo que o corpo participe ativamente do processo de cura. Esta relação entre o físico e o psíquico corrobora a visão de que a arteterapia é uma prática integrada, onde a matéria não é apenas um meio, mas um agente facilitador do movimento emocional.

É fundamental considerar também que a escolha do material pode ser um reflexo direto da fase do processo terapêutico. No início, materiais que oferecem maior segurança e controle podem ser preferenciais para estabelecer o vínculo; à medida que o paciente desenvolve maior confiança no processo e no terapeuta, materiais mais complexos podem ser introduzidos para aprofundar a investigação de temas difíceis. A progressão no uso desses materiais é, em si, um indicador de evolução clínica. O terapeuta, ao observar a transição entre um lápis de cor estruturado e uma pintura expansiva, compreende que o paciente está ganhando a liberdade de explorar camadas mais profundas de sua própria identidade.

A função psíquica do material artístico é a de um anteparo que permite a projeção simbólica. Ao depositar uma emoção complexa em um pincel ou em um pedaço de papel, o paciente retira esse peso do seu mundo interno. A matéria torna-se, então, uma representação externa que pode ser analisada com a distância necessária para que não seja devastadora. Esta função de distanciamento e objetivação é o que torna os materiais artísticos ferramentas tão potentes. Eles conferem forma ao invisível, permitindo que o sujeito organize a sua narrativa pessoal com maior clareza, coerência e autonomia, validando a sua própria experiência existencial através da criação. Winnicott (1971) enfatiza que o desenvolvimento da capacidade de brincar e criar está intrinsecamente ligado à capacidade de viver em sociedade, consolidando a arteterapia como uma ferramenta de cidadania e reinserção social. Nesse sentido, observa-se que a arteterapia em grupo constitui uma das formas mais potentes de intervenção, pois utiliza a força dos vínculos interpessoais para catalisar o processo de cura.

Em um contexto grupal, cada obra produzida torna-se um ponto de conexão, permitindo que os participantes reconheçam as suas próprias angústias refletidas nas criações dos outros. Como observam Yalom e Leszcz (2005), o fator terapêutico do espelhamento é fundamental; ao perceber que não estão sozinhos no seu sofrimento, os membros do grupo sentem-se acolhidos e validados. A arte, ao servir como uma linguagem comum, contorna as dificuldades de expressão verbal, criando pontes onde antes existiam apenas muros de isolamento.

O ambiente de grupo promove também o desenvolvimento de habilidades sociais e a negociação de limites, elementos essenciais para a reintegração do sujeito. Ao trabalhar em projetos coletivos, os indivíduos são desafiados a respeitar o espaço criativo alheio, a colaborar na construção de algo comum e a lidar com as diferenças de perspectiva. Essas interações funcionam como um labo-

Um ponto central no contexto grupal é a diversidade de olhares sobre cada produção. Quando um participante compartilha a sua obra, ele recebe diferentes interpretações e afetos do grupo, o que enriquece a sua própria percepção sobre o seu trabalho. Essa multiplicidade de significados evita a interpretação única e dogmática, incentivando o paciente a expandir os seus próprios horizontes de sentido. Rubin (2010) ressalta que esse clima de aceitação mútua é crucial para o fortalecimento da autoimagem. Sentir-se respeitado pelo grupo na sua criação é um passo fundamental para que o sujeito possa aceitar a si mesmo, superando as autocríticas negativas que frequentemente sustentam a patologia.

Além disso, a arteterapia grupal facilita a expressão de temas que seriam difíceis de abordar individualmente por serem considerados socialmente estigmatizados. No grupo, a vulnerabilidade compartilhada torna-se uma fonte de força. A presença do outro que também sofre, mas que também cria, encoraja o sujeito a enfrentar os seus traumas com mais coragem. O processo grupal não anula a singularidade da experiência individual; pelo contrário, a valoriza, pois é a partir do que cada um traz de único que a riqueza do grupo se manifesta. A mediação do terapeuta é garantir que essa diversidade seja sempre respeitada, mantendo o grupo como um espaço de crescimento coletivo.

O encerramento do processo grupal é um momento significativo onde se celebra a superação e o fortalecimento de cada um. Ver a trajetória do grupo, marcada pela evolução das obras de cada participante, é uma experiência poderosa de reconhecimento da capacidade de transformação humana. A arteterapia grupal reafirma que, mesmo em meio à dor e aos desafios, a criatividade e a conexão com o outro são as chaves para a integração psíquica. Este contexto coletivo, ancorado no respeito, no compartilhamento e na expressão artística, consolida a arteterapia como uma prática capaz de promover uma saúde mental mais humana, inclusiva e profundamente transformadora para todos os seus participantes.

Finalizando esta análise, a convergência entre a psicanálise, o estudo da criatividade e a prática clínica das artes visuais

culos e reinserção social, superando os estigmas que frequentemente acompanham as patologias psíquicas. A hipótese de que a matéria artística funciona como um anteparo seguro foi validada, provando que o objeto produzido detém a capacidade de organizar a narrativa pessoal do sujeito.

Em termos de limitações, observa-se que a arteterapia ainda enfrenta desafios quanto à sua plena integração nos sistemas de saúde pública e na validação científica acadêmica, muitas vezes relegada a um segundo plano perante abordagens farmacológicas ou puramente cognitivas. A necessidade de profissionais devidamente capacitados para o manejo dessa técnica é um ponto crítico, dado que a complexidade do setting exige mais do que apenas a habilidade artística. Portanto, a profissionalização e o reconhecimento legal da categoria são passos fundamentais para que a prática alcance a população de forma ampla e qualificada. O estudo realizado contribuiu para mitigar tais preconceitos ao demonstrar o rigor metodológico inerente à prática, sustentado por décadas de evidências clínicas e teóricas que situam a arteterapia como uma disciplina de alta eficácia terapêutica.

Quanto às sugestões para pesquisas futuras, entende-se que há um vasto campo a ser explorado, especialmente no que tange à aplicação da arteterapia em populações especificas. Recomenda-se a condução de estudos longitudinais que investiguem a eficácia da prática em pacientes diagnosticados com doenças

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

FRANCISCO CESAR DA SILVA

RESUMO
A psicomotricidade possui grande importância no ambiente educacional, contribuindo de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem. A interação em aulas dinâmicas, interativas e participativas estimula os alunos em diferentes áreas cognitivas, auxiliando os profissionais da educação a atuarem em consonância com o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. Nesse contexto, destaca-se que a prática de atividades psicomotoras no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. O presente estudo aborda a psicomotricidade no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de evidenciar as contribuições das atividades que envolvem o movimento corporal para o processo de aprendizagem das crianças. A psicomotricidade, por meio de movimentos e posturas corporais, possibilita uma melhor compreensão do próprio corpo e de suas capacidades motoras, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da coordenação motora e da expressão corporal. Dessa forma, torna-se relevante identificar a importância do desenvolvimento da personalidade infantil por meio do aprimoramento das ações psicomotoras. Ressalta-se ainda que a psicomotricidade está fundamentada no equilíbrio corporal e pode ser estimulada por meio de diferentes atividades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento global da criança na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicomotricidade; Movimento; Aprendizagem; Crianças; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

O trabalho de educação psicomotora deve oferecer uma formação básica indispensável para o desenvolvimento motor, emocional e psicológico da criança, possibilitando que ela observe o próprio corpo e explore suas habilidades. Por meio dessas atividades, o indivíduo aprimora suas capacidades perceptivas, contribuindo para o ajuste do comportamento psicomotor.

Com o avanço do desenvolvimento tecnológico, observa-se que o brincar tradicional tem perdido espaço para os jogos eletrônicos. Muitas vezes, o ato de brincar na escola ainda é estigmatizado como uma atividade sem objetivos pedagógicos bem definidos. No entanto, na Educação Infantil, a base do trabalho com as crianças consiste justamente na estimulação perceptiva e no desenvolvimento do esquema corporal, pois é a partir do próprio corpo que a criança começa a organizar e compreender o mundo ao seu redor.

O uso do brinquedo com fins pedagógicos evidencia a relevância desse instrumento nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Considerando que a criança em idade pré-escolar aprende de forma intuitiva, adquirindo noções espontâneas em processos interativos que envolvem cognição, afetividade, corpo e relações sociais, o brincar torna-se uma ferramenta fundamental no processo educativo (KISHIMOTO, 2011).

Nesse contexto, a psicomotricidade desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criança. Por meio da estimulação perceptiva e do desenvolvimento do esquema corporal, a criança passa gradualmente a compreender seu próprio corpo, seu espaço e sua identidade. É a partir das ações realizadas com o corpo que ela descobre preferências, desenvolve habilidades e constrói a noção de si mesma.

Somente com base nesse processo a criança torna-se capaz de compreender o mundo social, percebendo que outras pessoas também coexistem com ela. A consciência de si antecede a consciência social e se desenvolve a partir da interação com o meio, seja por meio da imitação, do faz-de-conta ou da representação simbólica de pensamentos e experiências.

Dessa forma, é fundamental proporcionar vivências que favoreçam o desenvolvimento motor e psicossocial da criança. A atividade motora não deve ser analisada de forma isolada, mas compreendida como parte de um conjunto de fatores

relacionados ao desenvolvimento global do indivíduo.
Nesse processo, o professor assume um papel fundamental ao observar, orientar e acompanhar as formas de expressão da criança, seja no nível motor ou na maneira como ela se relaciona com o ambiente e com os outros. Cabe ao educador criar situações de aprendizagem significativas, utilizando objetos, jogos e brincadeiras que estimulem o movimento e favoreçam o desenvolvimento da percepção do meio e da construção da identidade da criança.
A psicomotricidade, enquanto campo de estudo, aborda o corpo em movimento e suas relações com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do indivíduo. Ela pode ser dividida em psicomotricidade funcional e psicomotricidade relacional. A psicomotricidade funcional está relacionada à interação da motricidade em determinado espaço e tempo, envolvendo estruturas psicomotoras básicas como locomoção, manipulação e tônus. Já a psicomotricidade relacional enfatiza os aspectos psicoafetivos, proporcionando um espaço de jogo espontâneo em grupo, no qual a criança pode expressar desejos, emoções e necessidades por meio do movimento.
A brincadeira, nesse sentido, constitui um elemento essencial no processo de desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança se envolve em situações que estimulam a socialização, a cooperação e o compartilhamento. Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais importantes para sua formação.
A psicomotricidade pode ser compreendida como uma área que integra corpo, movimento e pensamento, sendo considerada um ponto de partida importante para o processo de aprendizagem. Muitas dificuldades escolares podem estar relacionadas a déficits no desenvolvimento psicomotor. Quando esse desenvolvimento ocorre de forma adequada, a criança tende a apresentar menos dificuldades em habilidades como leitura, escrita e organização espacial.
Nesse contexto, a escola e o professor possuem papel significativo na promoção do desenvolvimento psicomotor. Por meio de atividades lúdicas, jogos e práticas corporais, é possível estimular aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos da criança. Ao brincar e participar de atividades corporais, a criança desenvolve habilidades como atenção, concentração, cooperação e autonomia.
Além disso, é importante destacar que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que promove a integração entre corpo e mente. As experiências motoras vivenciadas na infância favorecem não apenas o aprimoramento das habilidades físicas, mas também o fortalecimento da autoestima, da confiança e da capacidade de interação social, aspectos fundamentais para a formação do indivíduo.
Dessa forma, a inserção de práticas psicomotoras no contexto escolar torna-se indispensável, especialmente na Educação Infantil, fase em que a criança está em pleno processo de descobertas e aprendizagens. Ao proporcionar atividades que estimulem o movimento, o brincar e a exploração do próprio corpo, a escola contribui significativamente para o desenvolvimento global da criança, preparando-a para enfrentar desafios futuros tanto no âmbito acadêmico quanto no social.
Portanto, uma proposta pedagógica que valorize a psicomotricidade não se limita apenas ao uso de brinquedos ou jogos. Seu principal objetivo é promover o conhecimento do próprio corpo, possibilitando à criança descobrir e integrar suas capacidades corporais, construindo uma unidade organizada que lhe permita relacionar-se de maneira mais significativa com a realidade.

O ESTUDO SOBRE O CORPO HUMANO E A SUA IMPORTÂNCIA

A formação das habilidades físicas do indivíduo ocorre ao longo de sua interação com o mundo social. À medida que a criança domina o uso de um número cada vez maior de objetos, ela também aprende a agir em situações mais complexas, buscando compreender os significados presentes nas ações vivenciadas no cotidiano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).
Dessa forma, o desenvolvimento motor não ocorre de maneira isolada, mas está diretamente relacionado às experiências sociais e culturais que a criança vivencia em seu ambiente.
As atividades psicomotoras são essenciais para que essa construção ocorra de forma adequada. Ao brincar e explorar o

espaço ao seu redor, a criança organiza-se nos aspectos motor, sensorial e emocional, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo. Nesse período, a linguagem corporal constitui a principal forma de comunicação infantil, sendo por meio do movimento que a criança expressa sentimentos, desejos e necessidades. Nesse sentido, Kyrillos e Sanches afirmam que:

Na Educação Infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações e das emoções, ampliando essas vivências por meio de movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então a ser substituída gradativamente pela fala e pelo desenho; no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimentos e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, torna-se mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia nos movimentos (KYRILLOS; SANCHES, 2004, p.154).

A educação motora tem por finalidade ensinar à criança diferentes comportamentos motores por meio de jogos, brincadeiras e interações com outras crianças. Essas atividades são analisadas e orientadas tanto pelos pais quanto pelos profissionais da instituição onde a criança está inserida, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (ROSSI, 2012). O desenvolvimento da função motora, do intelecto e da afetividade está intimamente ligado durante a infância. A psicomotricidade busca justamente evidenciar essa relação entre motricidade, mente e afetividade presente na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento global da criança. Ao estimular o corpo em movimento, promove-se também o desenvolvimento cognitivo e emocional. Segundo Lê Boulch (1988, p. 25), a educação psicomotora auxilia significativamente o processo de desenvolvimento infantil, pois "a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas". Dessa forma, percebe-se que o trabalho psicomotor é indispensável na Educação Infantil, considerando que é nesse período que a criança recebe estímulos fundamentais para seu desenvolvimento global.

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil voltadas para a educação motora têm como objetivo possibilitar que a criança reconheça as partes do corpo, desenvolva controle corporal, construa uma imagem corporal positiva e aprimore o equilíbrio e a coordenação motora. A estimulação de todas as áreas do corpo é essencial para que a criança desenvolva segurança e autonomia ao expressar seus movimentos (COLEVATI; PINHO; SORROCHE, 2009).

Na Educação Infantil, a criança possui uma necessidade natural de brincar, correr e pular. Entretanto, não se trata apenas de brincar por brincar, mas de atividades planejadas e observadas pelo professor, que deve direcionar seu olhar para o desenvolvimento psicomotor da criança. Nesse contexto, as atividades lúdicas deixam de ser simples brincadeiras e passam a desempenhar funções pedagógicas importantes, possibilitando a relação entre o pensamento da criança e o uso do seu corpo (TAVARES, 2007).

A psicomotricidade está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento infantil. Quando trabalhada desde cedo, especialmente na pré-escola, contribui para um melhor desempenho escolar, pois desenvolve habilidades essenciais para a leitura, escrita e organização espacial. Crianças que não apresentam um bom desenvolvimento motor podem enfrentar dificuldades nessas áreas do aprendizado (TAVARES, 2007).

No que se refere à motricidade global, observa-se que as crianças passam por diferentes etapas de desenvolvimento. Por volta dos três anos, muitas já conseguem pedalar um triciclo e, aproximadamente aos oito anos, podem aprender a andar de bicicleta. Esse processo ocorre porque o desenvolvimento físico é acompanhado por um progressivo amadurecimento neurológico. Durante a infância, as crianças também demonstram grande interesse por espaços abertos, onde podem correr, brincar e explorar diferentes movimentos, como em parques e áreas de lazer com brinquedos como gangorras, balanços e escorregadores (MARQUES, 1979).

A lateralidade constitui um processo essencial nas relações entre a motricidade e a organização psíquica intersensorial.

Ela representa a conscientização integrada dos dois lados do corpo — esquerdo e direito — o que pressupõe a noção da linha média corporal. A partir dessa organização, a criança desenvolve relações de orientação em relação aos objetos, imagens e símbolos, aspecto fundamental para as aprendizagens escolares, especialmente no que se refere à leitura e à escrita (FONSECA, 1989).

A psicomotricidade é considerada uma ciência que estuda os aspectos emocionais, cognitivos e motores da vida humana. Ela está relacionada também à Educação Física, uma vez que trabalha o fortalecimento do tônus muscular, o equilíbrio e o controle corporal. Assim, a educação psicomotora contribui significativamente para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Segundo Alves (apud SILVA, 2004), a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, promovendo um trabalho constante sobre as condutas motoras. Por meio dessas atividades, o indivíduo desenvolve consciência corporal, equilíbrio, coordenação motora global e fina, além de organizar as noções espaciais e temporais.

Nesse contexto, destaca-se também o desenvolvimento da praxia fina, que corresponde à coordenação de movimentos que exigem controle visual e envolvem grupos musculares menores, como recortar, pintar, escrever e manusear pequenos objetos. Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades escolares.

Já a praxia global refere-se à execução de movimentos que envolvem grandes grupos musculares e o corpo de forma integral, como correr, pular, dançar e saltar. Essas ações contribuem para o fortalecimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal, sendo fundamentais no desenvolvimento infantil.

Conforme Neto (2002), o ser humano necessita de estímulos desde o nascimento para garantir sua sobrevivência e desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação Infantil apresenta um novo caminho e uma nova perspectiva no que se refere ao desenvolvimento global da criança. Observa-se a necessidade de que as escolas, especialmente as de Educação Infantil, desenvolvam um trabalho de qualidade na área motora, permitindo que a criança vivencie plenamente todas as etapas de seu desenvolvimento.

A tomada de consciência do próprio corpo deve ser estimulada e ensinada no ambiente escolar, pois as bases da educação psicomotora são essenciais para o desenvolvimento das capacidades intelectuais exigidas pela sociedade. Conhecer e registrar o nível motor das crianças torna-se uma tarefa importante para o professor, pois possibilita compreender o estágio de desenvolvimento em que cada aluno se encontra.

Segundo Rosa Neto (2002), o padrão de crescimento e comportamento motor humano modifica-se ao longo da vida, sendo influenciado por diversos fatores biológicos, sociais e afetivos. Dessa forma, os estudos sobre desenvolvimento motor são fundamentais para compreender os diferentes caminhos que constituem a evolução física, cognitiva e psicológica do ser humano.

Ainda segundo Rosa Neto (2002, p.17), "o que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o valor numérico alcançado, mas sim o controle de si mesmo, obtido pela qualidade do movimento executado, pela precisão e pela maestria de sua execução".

Nesse sentido, o principal objetivo da educação psicomotora não se restringe apenas ao conhecimento da criança sobre a imagem de seu corpo. Seu propósito é favorecer a descoberta da relação entre as partes e a totalidade corporal, formando uma unidade organizada que permita ao indivíduo relacionar-se de maneira mais eficaz com a realidade.

Além disso, o trabalho psicomotor contribui para o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança da criança, pois, ao perceber suas capacidades corporais e desenvolver novas habilidades, ela passa a interagir com maior segurança com o ambiente e com as outras pessoas. Esse processo favorece também o desenvolvimento social, uma vez que muitas atividades psicomotoras são realizadas em grupo, estimulando a cooperação, o respeito e a convivência.

Por fim, destaca-se que a prática psicomotora está diretamente relacionada a uma educação global, que considera os aspectos afetivos, sociais, intelectuais e motores da criança. Conforme afirma

Ângela Maluf, trata-se de uma abordagem que amplia as possibilidades de uso significativo dos gestos e posturas corporais, contribuindo para o desenvolvi-

gem. O professor, ao planejar atividades que envolvam movimento, exploração corporal e brincadeiras, possibilita à criança desenvolver habilidades essenciais para sua formação. Dessa forma, a psicomotricidade consolida-se como um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento global da criança e para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização mostra-se essencial para a construção de conceitos e para a consolidação dos pilares do aprendizado. Quando surgem dificuldades durante esse processo, torna-se necessária a intervenção mediadora do professor, a fim de garantir o desenvolvimento adequado da criança. A alfabetização está diretamente relacionada às atividades psicomotoras, pois estas estimulam a motricidade espontânea, livre e controlada, na qual o professor atua como facilitador da comunicação e da expressão. Espera-se que, ao final do processo educativo, sejam alcançados resultados satisfatórios tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana. Conhecer os próprios limites e potencialidades é fundamental durante a aprendizagem, e a realização de atividades físicas, associada ao lúdico, contribui significativamente para o processo de alfabetização.
O estudo permitiu concluir que os jogos e as brincadeiras, enquanto conteúdos da psicomotricidade, favorecem o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo de maneira positiva para o processo de aprendizagem. Por meio dessas atividades, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e sociais, fundamentais para sua formação.
A psicomotricidade pode ser compreendida como a relação entre pensamento, ação e emoção. Ela favorece a criança em sua relação consigo mesma, processo que é construído por meio da experimentação com o outro e com o mundo que a cerca. Dessa forma, possibilita um melhor conhecimento do próprio corpo e de suas potencialidades. Pode ser caracterizada como uma proposta educativa que utiliza o movimento como instrumento para alcançar outras aquisições importantes na vida do educando, sejam elas intelectuais, sociais ou afetivas.
A importância da psicomotricidade e da ludicidade no ambiente escolar evidencia que a criança precisa conhecer a si mesma e o mundo que a rodeia. Somente a partir desse conhecimento ela será capaz de relacionar o aprendizado escolar com sua realidade cotidiana, tornando o processo educativo mais significativo.
Durante o desenvolvimento deste estudo, ficou evidente que a criança precisa ser estimulada desde cedo em aspectos como esquema corporal, imagem corporal e lateralidade. Com esse estímulo, é possível observar melhorias significativas no desenvolvimento e no desempenho escolar. A ludicidade contribui para a aprendizagem, permitindo ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas, atrativas e prazerosas. A alfabetização torna-se mais significativa quando a criança aprende brincando, pois, dessa forma, constrói o conhecimento de maneira natural e participativa. Quando as habilidades psicomotoras do aluno estão bem estruturadas, as possibilidades de alcançar um nível satisfatório de alfabetização tornam-se maiores. Para isso, é fundamental que o professor desenvolva um planejamento diversificado, visando principalmente o desenvolvimento global da criança e favorecendo avanços no processo de aprendizagem.
A aplicação de exercícios psicomotores deve ocorrer em um ambiente agradável e estimulante, por meio de atividades e movimentos de caráter lúdico. Essas práticas devem respeitar o ritmo individual de cada criança, permitindo que o aprendizado ocorra de forma natural e progressiva. Assim, o desenvolvimento psicomotor torna-se um elemento essencial para o fortalecimento das capacidades físicas, cognitivas e emocionais.
Por fim, destaca-se que o ambiente escolar exerce grande influência no desenvolvimento infantil. No entanto, ainda é possível observar que muitas escolas não dispõem de espaços adequados para a realização de atividades físicas e lúdicas. A falta de infraestrutura apropriada pode comprometer o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, tornando ainda mais necessário o investimento em espaços e recursos que favoreçam práticas educativas voltadas para o movimento e para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

COLEVATI, Ana Paula; PINHO, Sheila Zambello de; SORROCHE, Silvia. A importância das atividades motoras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1994.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KYRILLOS, Leny; SANCHES, Simone. Fonoaudiologia e educação infantil. São Paulo: Lovise, 2004.

LE BOULCH, Jean. A educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Ivaldo Bertazzo. Educação do movimento. São Paulo: Summus, 1979.

NETO, Francisco Rosa. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ROSSI, Silvana. Educação psicomotora na infância. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, João Carlos da. Psicomotricidade e aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2004.
TAVARES, Maria das Graças. Psicomotricidade e aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar, destacando estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de alunos com deficiência no contexto educacional. A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, deve garantir que todos os estudantes tenham acesso às práticas corporais, respeitando as diferenças individuais e promovendo oportunidades de aprendizagem para todos. Nesse sentido, a inclusão escolar busca assegurar a participação efetiva dos alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas na escola, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais democrático e igualitário. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam a temática da educação inclusiva e da Educação Física escolar. A partir da análise da literatura consultada, observa-se que a adoção de estratégias pedagógicas adequadas, como adaptação de regras, materiais e espaços, possibilita a participação ativa de alunos com deficiência nas atividades propostas durante as aulas de Educação Física. Além disso, o planejamento de atividades diversificadas, que considerem as necessidades e potencialidades dos estudantes, contribui para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais acessível e significativo. As práticas pedagógicas inclusivas também favorecem o desenvolvimento social, promovendo a interação entre os alunos, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Conclui-se, portanto, que a Educação Física desempenha um papel importante no processo de inclusão escolar, sendo fundamental que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas que garantam a participação de todos os estudantes nas atividades propostas. Dessa forma, a Educação Física escolar contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, no qual todos os alunos tenham a oportunidade de participar, aprender e desenvolver suas capacidades de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar; Inclusão; Educação inclusiva; Deficiência; Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of inclusion in Physical Education classes, highlighting pedagogical strategies that promote the participation of

acessível e significativo para todos os estudantes.

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, também participa desse processo de construção de uma educação mais inclusiva. Historicamente, essa disciplina esteve muitas vezes associada à valorização do desempenho físico e da competição, o que acabou dificultando a participação de alguns estudantes, especialmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. No entanto, com o avanço das discussões sobre inclusão na educação, a Educação Física passou a ser compreendida como um espaço privilegiado para promover a participação de todos os alunos nas práticas corporais, valorizando as diferenças e incentivando a convivência entre os estudantes.

Nesse sentido, a Educação Física escolar pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo dos alunos, além de favorecer a interação entre estudantes com e sem deficiência. As atividades realizadas nas aulas, como jogos, brincadeiras, esportes e práticas corporais diversificadas, possibilitam experiências de movimento que estimulam a participação, a cooperação e o respeito às diferenças. Dessa forma, as aulas de Educação Física tornam-se espaços importantes para a construção de relações sociais mais inclusivas e para o desenvolvimento de valores relacionados à convivência em grupo.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física representa, portanto, um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade para o professor desenvolver práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente no ambiente escolar. Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, torna-se necessário que o professor planeje atividades que possibilitem a participação de todos os alunos, realizando adaptações quando necessário e valorizando as potencialidades de cada estudante. Essas adaptações podem envolver mudanças nas regras dos jogos, na utilização de materiais diferenciados, na organização do espaço e nas estratégias de ensino utilizadas durante as aulas.

De acordo com a perspectiva da educação inclusiva, o processo de ensino deve considerar as diferentes formas de aprendizagem e as necessidades específicas dos estudantes, buscando criar condições para que todos possam participar das atividades propostas. Nesse sentido, a inclusão não se refere apenas à presença do aluno com deficiência no ambiente escolar, mas também à sua

o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção corporal e de outras habilidades relacionadas ao movimento. As atividades físicas também podem contribuir para a melhoria da autoestima, da autonomia e da qualidade de vida desses estudantes, promovendo benefícios que vão além do ambiente escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola e os professores reconheçam a importância da Educação Física como espaço de inclusão e participação. A valorização das diferenças e a adaptação das práticas pedagógicas são elementos essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso às experiências corporais e às oportunidades de aprendizagem oferecidas pela disciplina. Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física e sobre as estratégias que podem ser adotadas para promover a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar. A construção de uma Educação Física inclusiva depende do compromisso dos profissionais da educação em desenvolver práticas que respeitem a diversidade e que possibilitem a participação de todos os estudantes.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar, destacando estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de alunos com deficiência nas atividades propostas durante as aulas. Busca-se compreender de que forma as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a construção de um ambiente educacional mais acessível, no qual todos os alunos tenham a oportunidade de participar, aprender e desenvolver suas capacidades de maneira plena no contexto da Educação Física escolar.

A inclusão escolar tem como objetivo garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e promovendo a participação ativa de alunos com deficiência no ambiente educacional. Nesse sentido, a escola deve adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo um ensino mais democrático e acessível (MANTOAN, 2003).

A Educação Física escolar pode contribuir de forma significativa para o processo de inclusão, pois por meio das práticas corporais é possível promover a interação entre os estudantes, estimular o respeito às diferenças e favorecer o desenvolvimento social e motor dos alunos com deficiência (DARIDO; RANGEL, 2005).

DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar representa um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, sendo orientada pela ideia de que todos os estudantes devem ter garantido o direito de participar do processo educativo em condições de igualdade. Nesse contexto, a escola passa a assumir a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e valorizem a diversidade presente entre os alunos. A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, também está inserida nesse processo e deve contribuir para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Historicamente, a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física nem sempre ocorreu de forma efetiva. Durante muito tempo, as práticas corporais foram associadas apenas ao desempenho físico e à competição, o que acabou contribuindo para a exclusão de estudantes que não se enquadravam nesses padrões. No entanto, com o avanço das discussões sobre educação inclusiva, passou-se a compreender que a Educação Física possui um grande potencial para promover a participação, a interação social e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas limitações ou características individuais.

Nesse sentido, a Educação Física escolar deve ser entendida como um espaço de aprendizagem que possibilita a vivência de diferentes práticas corporais, como jogos, brincadeiras, esportes e atividades recreativas. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento físico, motor, social e emocional dos estudantes, além de favorecerem a construção de valores importantes para a convivência em grupo, como cooperação, respeito e solidariedade. Ao participar dessas atividades, os

alunos têm a oportunidade de interagir com os colegas, desenvolver habilidades sociais e aprender a lidar com as diferenças presentes no ambiente escolar.
A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física exige do professor uma postura pedagógica que valorize as potencialidades dos estudantes e reconheça a diversidade existente entre eles. Para que a participação de todos os alunos seja garantida, é necessário que o professor planeje suas aulas de forma intencional, considerando as necessidades e características de cada estudante. Esse planejamento pode envolver a adaptação de atividades, a utilização de materiais diferenciados, a reorganização do espaço físico e a flexibilização das regras dos jogos e das brincadeiras.
As adaptações pedagógicas representam uma estratégia importante para promover a inclusão nas aulas de Educação Física. Por meio dessas adaptações, é possível ajustar as atividades propostas de forma que todos os alunos consigam participar das práticas corporais, respeitando seus limites e suas possibilidades. Essas adaptações podem envolver, por exemplo, a modificação do tamanho da quadra, o uso de bolas com diferentes pesos e tamanhos, a redução da distância entre os participantes ou a criação de regras que facilitem a participação dos alunos com deficiência.
Além disso, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor também desempenham um papel fundamental no processo de inclusão. A forma como as atividades são apresentadas e conduzidas pode influenciar diretamente na participação dos alunos. Quando o professor adota uma postura acolhedora e valoriza a participação de todos os estudantes, cria-se um ambiente mais favorável à inclusão. Dessa forma, torna-se possível estimular a colaboração entre os alunos e promover uma convivência baseada no respeito e na valorização das diferenças.
Outro aspecto importante refere-se ao papel das atividades lúdicas no processo de inclusão nas aulas de Educação Física. Jogos e brincadeiras representam ferramentas pedagógicas eficazes para estimular a participação dos alunos, pois permitem que as atividades sejam realizadas de forma mais flexível e adaptável. As práticas lúdicas favorecem a interação entre os estudantes e possibilitam que todos participem de acordo com suas capacidades, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo. Durante as atividades lúdicas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais de forma integrada. Ao participar de jogos e brincadeiras, os estudantes exercitam movimentos corporais, aprendem a respeitar regras, trabalham em equipe e desenvolvem estratégias para superar desafios. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, além de promoverem momentos de convivência e interação entre os estudantes.
A participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física também contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade. Quando os estudantes convivem com colegas que apresentam diferentes características e necessidades, aprendem a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade presente na sociedade. Essa convivência contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, solidários e preparados para viver em um ambiente social plural.
Além disso, a inclusão nas aulas de Educação Física pode trazer benefícios significativos para os alunos com deficiência. A prática de atividades físicas contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da força e da resistência, além de favorecer a percepção corporal e a autonomia dos estudantes. Essas experiências também podem contribuir para o aumento da autoestima e da confiança dos alunos, proporcionando maior segurança para participar das atividades escolares e sociais.
Outro fator relevante refere-se à importância da formação do professor para atuar em contextos inclusivos. A preparação profissional é fundamental para que o docente desenvolva competências relacionadas ao planejamento de atividades adaptadas e à utilização de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os alunos. A formação continuada permite que o professor amplie seus conhecimentos sobre educação inclusiva e desenvolva novas metodologias de ensino que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.
Nesse contexto, a escola também de-

sempenha um papel importante ao oferecer suporte e condições adequadas para que a inclusão ocorra de forma efetiva. A disponibilidade de materiais adaptados, a organização do espaço físico e o apoio de outros profissionais da educação podem contribuir para facilitar o trabalho do professor e garantir que os alunos com deficiência tenham acesso às atividades propostas nas aulas de Educação Física.

Portanto, observa-se que a inclusão nas aulas de Educação Física não depende apenas da presença do aluno com deficiência no ambiente escolar, mas também da adoção de práticas pedagógicas que garantam sua participação efetiva nas atividades desenvolvidas. A construção de uma Educação Física inclusiva requer o comprometimento dos professores e da escola em promover um ambiente de aprendizagem que valorize as diferenças e ofereça oportunidades para que todos os alunos participem das práticas corporais.

Dessa forma, a Educação Física escolar pode contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação mais inclusiva, na qual todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades e participar ativamente do processo de aprendizagem. Ao valorizar a diversidade e promover a participação de todos os alunos, as aulas de Educação Física tornam-se espaços importantes para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para conviver em uma sociedade marcada pela diversidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Esse tipo de pesquisa busca compreender determinado tema a partir da análise de produções acadêmicas já publicadas, permitindo reunir diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto investigado. A escolha por esse tipo de metodologia justifica-se pela possibilidade de aprofundar a discussão acerca da inclusão nas aulas de Educação Física escolar e das estratégias pedagógicas que favorecem a participação de alunos com deficiência no contexto educacional.

Para a realização da pesquisa foram utilizados livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos que abordam temas relacionados à educação inclusiva, à Educação Física escolar e às práticas pedagógicas voltadas à participação de alunos com deficiência. As obras selecionadas foram escolhidas com base na relevância para o tema estudado e na contribuição teórica apresentada pelos autores no campo da educação e da Educação Física. Entre os principais autores utilizados na fundamentação teórica destacam-se estudiosos da área da educação inclusiva e da Educação Física escolar, que discutem a importância da construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente no ambiente escolar. As obras desses autores apresentam reflexões importantes sobre o papel da escola e do professor no processo de inclusão, bem como sobre as estratégias que podem ser utilizadas para promover a participação de todos os estudantes nas atividades escolares.

A coleta das informações foi realizada

las de Educação Física escolar contribui significativamente para a participação e o desenvolvimento de alunos com deficiência no ambiente educacional. Os estudos analisados apontam que a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas possibilita que esses estudantes participem de forma mais ativa das atividades propostas durante as aulas, favorecendo não apenas o desenvolvimento físico e motor, mas também o desenvolvimento social e emocional.

Os resultados indicam que a adaptação de atividades, regras, materiais e espaços representa uma estratégia importante para garantir a participação dos alunos com deficiência nas práticas corporais. Essas adaptações permitem que as atividades sejam realizadas de maneira mais acessível, respeitando as necessidades e as limitações dos estudantes, ao mesmo tempo em que valorizam suas potencialidades.

Além disso, os dados presentes na lite-

alunos com deficiência participem das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, respeitando suas limitações e valorizando suas potencialidades. A adaptação de atividades, materiais, regras e espaços constitui uma estratégia importante para garantir que todos os estudantes tenham acesso às práticas corporais e possam participar do processo de aprendizagem de forma significativa.

Além disso, as atividades realizadas nas aulas de Educação Física contribuem não apenas para o desenvolvimento físico e motor dos alunos com deficiência, mas também para o desenvolvimento social e emocional. A convivência entre alunos com e sem deficiência favorece a construção de relações baseadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em sociedade.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor no processo de inclusão. Cabe ao docente planejar e conduzir as atividades pedagógicas de forma que todos os alunos tenham oportunidades de participação, utilizando estratégias que promovam a acessibilidade e o envolvimento de todos os estudantes. Nesse sentido, a formação e a atualização profissional tornam-se fatores importantes para que o professor desenvolva práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas às necessidades dos alunos.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Física escolar pode contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação mais inclusiva, na qual todos os estudantes tenham a oportunidade de participar das atividades e desenvolver suas capacidades. A valorização da diversidade e a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir que as aulas de Educação Física se tornem espaços de aprendizagem acessíveis, participativos e respeitosos para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS

GLICIA SILVA DE MOURA

RESUMO
As necessidades educacionais especiais (NEE) referem-se a um conjunto amplo e diverso de condições que afetam o processo de aprendizagem dos estudantes, exigindo adaptações pedagógicas, curriculares e estruturais no contexto escolar. Essas necessidades não se limitam apenas às deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, mas abrangem também transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e difi-i culdades específicas de aprendizagem. A compreensão das características das NEE é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Inicialmente, é importante destacar que as necessidades educacionais especiais possuem como característica central a diversidade. Há um conjunto de crianças, adolescentes e/ou adultos cujas características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes a que a escola e a sociedade se organizem no sentido de melhor poderem elaborar respostas educativas eficazes, ou de qualquer outra ordem, que façam com que eles venham a experimentar sucesso. Estes indivíduos designam-se de indivíduos com necessidades especiais. As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um indivíduo em atingir o seu potencial máximo. A expressão "necessidades educacionais especiais" pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s), o termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc., para referirem-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: necessidades especiais, alunos especiais, contexto educacional.

INTRODUÇÃO

As necessidades educacionais especiais referem-se às condições que demandam adaptações no processo de ensino e aprendizagem, a fim de garantir a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes no contexto escolar. Essas necessidades podem estar associadas a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou difi-i culdades específicas de aprendizagem. O que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre quando se transforma as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode repercutir no risco de tornar-se um aluno com necessidades especiais. Não trata de mero jogo de palavras ou de conceitos.

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais, considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode

conduzir à exclusão.
Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados quando necessários, não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar à atenção à diversidade e manter a ação maiores ou menos acentuadas dificuldades para aprender.

DESENVOLVIMENTO
Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno com necessidades especiais aquele que "... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais especificas.

PRIORIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a:
- alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla.
- alunos com condutas típicas (problemas de conduta)
- alunos com superdotação

A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado "movimento pela inclusão" e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado "Declaração de Salamanca" e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.
A Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de "necessidades educacionais especiais" que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais". Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar. (MENEZES, 2001).
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado "Adaptações Curriculares" que insere na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.
Acredita-se que os olhares estão voltados a atenção á diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidade particulares de aprendizagem dos alunos.

ATENÇÃO A DIVERSIDADE
Consideram que à atenção a diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas também, seus interesses e motivações.
A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso á escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização.
A atenção à diversidade na escola é um princípio fundamental para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática. Em um ambiente escolar, convivem alunos com diferentes histórias de vida, culturas, ritmos de aprendizagem, condições socioeconômicas, crenças e necessidades específicas. Reconhecer e valorizar essa diversidade não é apenas um desafio pedagógico, mas também um compromisso ético com o respeito às diferenças e à dignidade humana.
Nesse contexto, a escola deve assumir um papel ativo na promoção da inclusão, garantindo que todos os estudantes te-

nham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso implica adaptar práticas pedagógicas, flexibilizar currículos e utilizar metodologias que considerem as singularidades dos alunos. Estratégias como o ensino colaborativo, o uso de recursos variados e a avaliação contínua e formativa são essenciais para atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula.

Além disso, a atenção à diversidade envolve a construção de um ambiente acolhedor, onde o respeito, a empatia e o diálogo sejam incentivados. É importante que professores e gestores estejam preparados para lidar com questões relacionadas a preconceito, discriminação e exclusão, promovendo ações que valorizem a convivência harmoniosa e o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo.

Outro aspecto relevante é a formação continuada dos profissionais da educação. Para atender à diversidade, é necessário que os educadores desenvolvam competências que vão além do conteúdo curricular, incluindo conhecimentos sobre educação inclusiva, práticas interculturais e estratégias de mediação de conflitos. A parceria com a família e a comunidade também fortalece esse processo, contribuindo para uma educação mais integrada e significativa.

Portanto, a atenção à diversidade na escola não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas como um eixo central da prática educativa. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos, capazes de atuar de forma positiva em uma sociedade plural.

A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

Uma de suas principais características é a diversidade nos modos e ritmos de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas flexíveis e individualizadas. Nesse sentido, destacam-se as adaptações curriculares, o uso de recursos didáticos diferenciados e tecnologias assistivas, além de estratégias avaliativas compatíveis com as particularidades dos alunos.

É fundamental destacar que a inclusão escolar vai além do acesso à escola; ela envolve a participação ativa do estudante em todas as atividades e a construção de um ambiente acolhedor e respeitoso. Quando a escola se compromete com a aprendizagem de todos, promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação de cidadãos mais empáticos, conscientes e preparados para conviver com as diferenças.

Uma das principais características das necessidades educacionais especiais é a diversidade nos modos de aprender. Cada estudante apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento, além de diferentes formas de compreender, processar e expressar o conhecimento. Essa diversidade exige que o professor adote metodologias flexíveis, capazes de atender às especificidades de cada aluno. Assim, estratégias como o ensino diversificado, o uso de recursos visuais, atividades práticas e abordagens interativas tornam-se essenciais para favorecer a aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de adaptações curriculares. Essas adaptações podem ocorrer em diferentes níveis, desde ajustes nos objetivos de aprendizagem até modificações nos conteúdos, nas estratégias de ensino e nos instrumentos de avaliação. É importante ressaltar que tais adaptações não implicam a redução da qualidade do ensino, mas sim a criação de condições que permitam ao aluno acessar o conhecimento de forma adequada às suas possibilidades. Nesse contexto, o uso de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e recursos de acessibilidade desempenha um papel fundamental.

NECESSIDADES ESPECIAIS E APRENDIZAGEM

As necessidades educacionais especiais são necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas especificas adequadas. As necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações re-

presentativas de dificuldades de aprendizagem em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:
- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiências e bem-dotadas;
- crianças trabalhadoras ou quem vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados;

Os estudantes com necessidades educacionais especiais têm o direito de aprender em ambientes escolares que respeitem suas particularidades e promovam seu desenvolvimento integral. A presença desses alunos na escola regular representa um avanço importante rumo a uma educação inclusiva, que valoriza a diversidade e reconhece que cada indivíduo possui seu próprio ritmo, estilo e forma de aprender.
A aprendizagem desses estudantes não deve ser vista a partir de suas limitações, mas sim de suas potencialidades. Cada aluno apresenta habilidades que podem e devem ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas adequadas. Para isso, é fundamental que o professor utilize estratégias diversificadas, como atividades lúdicas, recursos visuais, tecnologias assistivas e adaptações curriculares, garantindo que o conteúdo seja acessível a todos.
Outro aspecto essencial é a avaliação da aprendizagem, que deve ser contínua, flexível e individualizada. Em vez de focar apenas em resultados padronizados, é importante considerar o progresso do aluno, seus avanços e suas conquistas ao longo do processo educativo. Essa perspectiva contribui para uma educação mais justa e significativa, respeitando as diferenças e promovendo a equidade.
Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e família é indispensável. Essa parceria possibilita um melhor entendimento das necessidades do estudante e a construção de estratégias mais eficazes para favorecer sua aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, é um importante recurso de apoio que complementa o ensino regular e contribui para a inclusão.

ATUAÇÃO DE OUTROS PROFISSIONAIS
A atuação conjunta de profissionais como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais contribui para uma compreensão mais ampla das dificuldades e potencialidades dos alunos. Esse trabalho colaborativo permite a elaboração de intervenções mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento global do estudante, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos emocional e social.
Outro ponto fundamental diz respeito à valorização das potencialidades dos alunos. Muitas vezes, o olhar educacional está centrado nas limitações, o que pode dificultar o reconhecimento das capacidades e habilidades que esses estudantes possuem. A educação inclusiva propõe uma mudança de paradigma, priorizando uma visão que enfatiza as possibilidades de desenvolvimento. Dessa forma, ao reconhecer e estimular as competências individuais, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da participação ativa dos alunos no processo educativo.
A inclusão escolar também envolve a criação de um ambiente acolhedor e acessível, no qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Isso implica não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também na cultura escolar como um todo. A formação continuada dos professores, o envolvimento da comunidade escolar e a implementação de políticas públicas inclusivas são elementos essenciais para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.
A escola inclusiva implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois abarca não só alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, atendendo a todas as diferenças e necessidades individuais de um alunado que reflete a diversidade humana presente numa sociedade plural. Assim, fala-se de uma escola para todos.

"Há diferenças e há igualdades - nem

tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza" (MANTOAN, 2006, p. 24-25).

Numa escola inclusiva, a educação deve contemplar os objetivos individuais de cada aluno, contrariamente à proposta tradicional segundo a qual todos devem atingir os mesmos objetivos. Isso pressupõe uma ressignificação da escola para que ela ofereça respostas educativas de qualidade para todos.
É um novo paradigma de pensamento e de ação, pois o que antes cabia ao aluno se adequar a escola, atualmente é ela quem deve modificar seu funcionamento para atender ao pluralismo de seu alunado. O ideal de uma escola inclusiva é uma sociedade em que a diversidade seja considerada um atributo de particularidade e não uma exceção.
Não é difícil constatar que a escola está cristalizada e institucionalizada para lidar apenas com a homogeneidade. Trabalhar com o igual é mais fácil e simples, pois os desafios são sempre os mesmos e a forma de resolvê-los também é a mesma, mas a partir do momento que a escola resolve e precisa ser inclusiva, é necessário repensar suas práticas modificando as abordagens de ensino,
Pode parecer utópica a ideia da escola inclusiva, mas não é, porque também não é utópica e nem irreal as diferenças dos alunos. Os alunos são reais, de carne e osso, assim como também suas diferenças, portanto a escola também precisa ser real onde caibam todos os alunos e não só os que se encaixam em padrões e modelos estereotipados.

UMA ESCOLA INCLUSIVA DE VERDADE
Uma escola inclusiva pressupõe uma série de mudanças: flexibilidade no uso do tempo, do espaço e das formas de agrupamento, revisão das estratégias educacionais e os fundamentos que as sustentam, avaliação crítica dos resultados do seu fazer pedagógico, assumindo responsavelmente e fazendo correções da prática quando necessário.
Para a implementação de uma escola inclusiva algumas questões precisam ser levantadas pela escola: O que existe hoje para apoiar a educação inclusiva? Quais são as atuais barreiras e soluções relativas à sua implementação? Como os alunos serão incluídos? Qual é o papel da família? De que precisa a escola e o professor para o desenvolvimento educacional dos seus alunos? Quem são os alunos atendidos pela escola? Que tipo de necessidade cada aluno apresenta? (GUIMARÃES, 2002)
Falando de currículo e inclusão, as discussões e literaturas mostram alguns espaços em aberto quando o debate se faz de maneira periférica. Ora os conceitos e perspectivas são abrangentes, ora limitados. O debate de currículo hoje tem sido em torno da multiculturalidade e das várias identidades que precisam ser debatidas e respeitadas na escola. Isso é relevante e inédito, uma vez que até então esse olhar não se fazia tão presente para o âmbito curricular.
Ainda que os estudos curriculares debatam sobre questões relativas às diferenças, identidades, gêneros, raça, sexualidade, existem outros perfis que não se apresentam de forma clara nesse discurso. O que se vê é uma ampla discussão curricular com enfoque na cultura e, por consequência, nas diferenças.
No entanto, "outras diferenças" que não são somente de âmbito cultural têm sido abordadas de maneira superficial. A tendência ainda é relacionar a inclusão escolar com a deficiência. É comum encontrar autores, educadores e material que discutam a inclusão escolar, porém não é frequente que esse debate amplie os limites que abordam a deficiência. Encontram-se na literatura artigos e livros com o título necessidades educacionais especiais e, por vezes, esses materiais abordam as múltiplas diferenças do alunado, contudo, os temas que comumente são aprofundados estão relacionados com a deficiência. Dessa forma, também se observa na área da inclusão uma lacuna.
Nesse sentido, pode-se dizer que há ambiguidade no tratamento das questões curriculares e inclusivas e que, por vezes,

impressão de que NEE tem, sempre ligação direta com a deficiência.
Nos documentos acessíveis, revela-se uma proposta inclusiva de escola que tem como objetivo formar pessoas que respeitem às diferenças. Isso permite afirmar como primeira evidência, que o currículo aponta uma concepção de inclusão bem ampliada: uma escola que declara como seu objetivo: educar pessoas para viverem com e na diversidade.
No entanto, o que se destaca desses documentos é a formalidade com que os conteúdos são tratados. Nesses programas há os objetivos, os conteúdos, quantas aulas são programadas para cada conteúdo, o desenvolvimento completo da aula, descrito em cada ação do professor naquele espaço de tempo. Nas páginas do documento, pode-se observar como o trabalho é milimetricamente planejado e inflexível, principalmente quando se leva em conta que este planejamento deve ser seguido por todo ano letivo.
Com esse planejamento vê-se que os professores têm pouca autonomia para modificar sua prática e suas possibilidades de alterar os conteúdos, ou mesmo acrescentá-los, são raras. Na prática a inclusão não é efetiva, já que os planejamentos são padronizados, assim como as avaliações; ainda que na teoria haja uma conotação de inclusão quando a escola se manifesta em seus documentos uma proposta de educação para o respeito às diferenças. Não há como respeitar a diferença padronizando atitudes e comportamentos.
Constata-se que o currículo oficial da escola apresenta um discurso de inclusão, respeito às diferenças e às individualidades, mas seu currículo real é composto por ações pontuais dos docentes.
É uma forma de reconhecer que muitos alunos, tenham ou não deficiências ou superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (MENEZES, 2001)
A escola que realmente almeja uma educação que visa construir cidadãos ativos, solidários e democráticos é importante que trate e debata as diferenças no currículo. Porém, não se trata de suplementos no currículo escolar, nem de temas transversais, trata-se de mudança de postura na escola, visando a criticidade, a busca por respostas e o direito de ser diferente, o discurso que todos são iguais deve ser mudado para todos são diferentes, e essas diferenças precisam ser respeitadas, sejam elas quais forem.
A partir disso, levanta-se um dado importante: a abrangência, a ambiguidade e a superficialidade com que esses temas são tratados pela própria literatura, também podem ser fatores que contribuam para a dificuldade de efetivação da verdade inclusão escolar.
Ademais, é importante destacar que a avaliação da aprendizagem no contexto das necessidades educacionais especiais deve ser contínua, formativa e adaptada às características dos estudantes. A avaliação deve considerar os avanços individuais, respeitando o ritmo de cada aluno, e não se limitar a critérios padronizados. Dessa forma, torna-se possível identificar progressos, dificuldades e necessidades de intervenção, contribuindo para um processo de ensino mais eficaz e humanizado.

CARACTERÍSTICAS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS

Uma das características relevantes é a necessidade de adaptações curriculares. Os estudantes com NEE frequentemente necessitam de ajustes nos conteúdos, nas metodologias de ensino, nos recursos didáticos e nos processos de avaliação. Essas adaptações podem ser de pequeno porte, como a modificação de atividades, ou de grande porte, como a reorganização completa do currículo. O objetivo dessas adequações é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem significativa de todos os alunos, respeitando suas especificidades, além disso, destaca-se a importância do atendimento educacional especializado (AEE), que constitui um suporte complementar ao ensino regular. O AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes. Esse atendimento não substitui o ensino comum, mas o complementa, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos com NEE.
No âmbito das características cognitivas, os estudantes com necessidades educacionais especiais podem apresentar diferentes formas de processamento das

informações. Alguns podem ter dificuldades na atenção, memória, linguagem ou raciocínio lógico, enquanto outros podem demonstrar habilidades acima da média em determinadas áreas. Essa variabilidade cognitiva exige práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem múltiplas estratégias de ensino, como o uso de recursos visuais, atividades práticas e tecnologias assistivas, as características socioemocionais também são marcantes. Muitos estudantes com NEE enfrentam desafios relacionados à autoestima, à interação social e à adaptação ao ambiente escolar. A exclusão, o preconceito e a falta de compreensão podem impactar negativamente seu desenvolvimento emocional. Por isso, a escola deve promover um ambiente acolhedor, que valorize o respeito, a empatia e a convivência com as diferenças. O trabalho com habilidades socioemocionais torna-se essencial nesse contexto.

Outro aspecto importante refere-se às barreiras enfrentadas no ambiente escolar. Essas barreiras podem ser físicas, como a ausência de acessibilidade arquitetônica; comunicacionais, como a falta de recursos em braille ou libras; pedagógicas, como metodologias inadequadas; e atitudinais, como preconceitos e estigmas. A eliminação dessas barreiras é uma das principais responsabilidades da escola inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham condições equitativas de aprendizagem.

No que diz respeito aos transtornos do desenvolvimento, como o transtorno do espectro autista (TEA), observa-se a presença de características específicas, como dificuldades na comunicação social, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Já nos casos de deficiência intelectual, podem ocorrer limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, afetando habilidades práticas, sociais e conceituais. Em ambos os casos, o acompanhamento pedagógico deve ser individualizado e contínuo.

Por outro lado, os estudantes com altas habilidades ou superdotação também fazem parte do público com necessidades educacionais especiais. Esses alunos apresentam elevado potencial em áreas como intelectual, acadêmica, artística ou liderança. Suas características incluem curiosidade intensa, criatividade, rapidez na aprendizagem e necessidade de desafios adicionais. A escola deve oferecer enriquecimento curricular para estimular o desenvolvimento pleno dessas habilidades. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, tenham ou não deficiências ou superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (MENEZES, 2001)

As dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia, disgrafia e discalculia, constituem outro grupo dentro das NEE. Esses estudantes apresentam dificuldades persistentes em habilidades acadêmicas específicas, apesar de possuírem inteligência dentro da média. Nesses casos, é fundamental o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, avaliação contínua e apoio especializado para minimizar os impactos no processo de aprendizagem.

A formação dos professores é uma característica essencial no atendimento às necessidades educacionais especiais. O docente deve estar preparado para atuar em contextos inclusivos, compreendendo as especificidades dos alunos e utilizando práticas pedagógicas diversificadas. A formação continuada é indispensável para que o professor desenvolva competências relacionadas à inclusão, à adaptação curricular e ao uso de tecnologias assistivas.

A colaboração entre profissionais também se destaca como uma característica importante. O trabalho em equipe envolvendo professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e outros especialistas contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e para a elaboração de estratégias mais eficazes de intervenção. A parceria com a família também é fundamental, pois fortalece o vínculo entre escola e comunidade, favorecendo o desenvolvimento do estudante.

Outro ponto relevante é o uso de tecnologias assistivas, que desempenham um papel significativo na promoção da inclusão. Essas tecnologias incluem recursos e serviços que auxiliam na ampliação das habilidades funcionais dos alunos, como

atividades escolares.

CONCLUSÃO

As necessidades educacionais especiais referem-se às condições que demandam adaptações no processo de ensino e aprendizagem, a fim de garantir a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes no contexto escolar. Essas necessidades podem estar associadas a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou difi-i culdades específicas de aprendizagem. Outro aspecto relevante é a importância do acompanhamento multidisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, com o objetivo de promover intervenções mais eficazes e integradas. Além disso, é fundamental reconhecer e valorizar as potencialidades dos estudantes, superando uma visão centrada apenas nas limitações.

Dessa forma, a compreensão das necessidades educacionais especiais é essencial para a efetivação da educação inclusiva, que busca assegurar equidade, acessibilidade e oportunidades de aprendizagem para todos, respeitando as diferenças individuais e promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos. Por fim, a compreensão das necessidades educacionais especiais é indispensável para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos. A educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar a diversidade, promove a equidade e possibilita que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, a escola cumpre seu papel social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994, Brasília: MEC

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.346/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 1996

_____. Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro. Disponível em: https://floraeditora.com/remodelacao-do-decreto-lei-n-o-32008-de-7-de-janeiro/ Acesso em: 15 de abril de 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006

GUIMARAES, Tânia Mafra. Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. 2002, p. 15-24

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna,2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, Verbete necessidades educacionais especiais. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em http://www.educabrasil.com.br/necessidades-educacionais-especiais>. Acesso em 15 de abr. 2020

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006

GUIMARAES, Tânia Mafra. Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. 2002, p. 15-24

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna,2006.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

HELEN DE ARRUDA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação ambiental como instrumento fundamental para a promoção da sustentabilidade, destacando seus impactos no desenvolvimento de práticas conscientes e responsáveis na sociedade contemporânea. O estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores que discutem a temática ambiental, educacional e sustentável, buscando compreender as relações entre educação, meio ambiente e transformação social. A pesquisa investiga como a educação ambiental pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender os problemas ambientais e atuar na sua mitigação, considerando aspectos sociais, econômicos e culturais. O trabalho examina ainda o papel das instituições de ensino na implementação de práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade, enfatizando a necessidade de metodologias interdisciplinares e participativas. Além disso, discute os desafios enfrentados na efetivação da educação ambiental, como a falta de formação adequada de professores, a ausência de políticas públicas consistentes e a limitação de recursos pedagógicos. As considerações finais apontam que a educação ambiental constitui um elemento essencial para a construção de uma sociedade sustentável, pois promove a conscientização e a mudança de comportamento em relação ao meio ambiente. O estudo conclui que é necessário fortalecer políticas educacionais, investir na formação docente e incentivar práticas pedagógicas inovadoras, a fim de garantir a efetividade da educação ambiental no contexto escolar e social, contribuindo para a preservação dos recursos naturais e para o desenvolvimento sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Sustentabilidade; Meio ambiente; Práticas pedagógicas; Consciência ambiental.

INTRODUÇÃO

A crescente degradação ambiental observada nas últimas décadas tem despertado a atenção de diversos setores da sociedade, evidenciando a necessidade urgente de repensar as relações entre ser humano e natureza. Problemas como desmatamento, poluição, mudanças climáticas e esgotamento de recursos naturais demonstram que o modelo de desenvolvimento adotado historicamente não se sustenta a longo prazo, exigindo mudanças significativas nos padrões de consumo e produção.

Nesse contexto, a educação ambiental surge como um instrumento fundamental para promover a conscientização e a transformação social, possibilitando a construção de uma sociedade mais equilibrada e sustentável. A educação ambiental não se limita à transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente, mas envolve a formação de valores, atitudes e práticas que incentivem a preservação e o uso responsável dos recursos naturais.

A escola desempenha papel central nesse processo, uma vez que é responsável pela formação integral dos indivíduos. Ao incorporar a temática ambiental em seu currículo, a instituição de ensino contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. No entanto, a efetivação da educação ambiental no ambiente escolar ainda enfrenta diversos obstáculos, como a falta de formação específica dos professores e a ausência de práticas pedagógicas adequadas.

Diante desse cenário, o presente artigo busca discutir a relação entre educação ambiental e sustentabilidade, analisando suas contribuições, desafios e possibilidades no contexto educacional. A partir de uma revisão bibliográfica, pretende-se compreender como a educação pode atuar como agente transformador, promovendo práticas sustentáveis e contribuindo para a preservação do meio ambiente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação ambiental constitui um campo interdisciplinar que integra conhecimentos provenientes das ciências naturais, sociais e humanas, com o objetivo de promover a compreensão crítica das questões ambientais e incentivar práticas sustentáveis na sociedade. Seu surgimento está diretamente relacionado à intensificação das crises ambientais globais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando eventos internacionais passaram a discutir os impactos do modelo de desenvolvimento vigente. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como resposta à necessidade de transformação das relações entre sociedade e natureza, propondo uma nova racionalidade baseada na sustentabilidade.

Segundo Dias (2004), a educação ambiental configura-se como um processo por meio do qual "os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente" (DIAS, 2004, p. 32). Essa definição evidencia o caráter formativo e transformador da educação ambiental, que vai além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo a construção de uma consciência ecológica crítica e atuante.

De acordo com diferentes abordagens teóricas, a educação ambiental pode ser compreendida como um processo contínuo, permanente e dinâmico, que visa desenvolver a consciência crítica dos indivíduos em relação aos problemas ambientais e suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, Loureiro (2012) destaca que a educação ambiental deve ser entendida como uma prática social que articula conhecimento, ética e ação política, sendo fundamental para a transformação das estruturas que produzem a degradação ambiental. Para o autor, não se trata apenas de informar, mas de formar sujeitos capazes de intervir na realidade.

Nesse sentido, a educação ambiental ultrapassa os limites da educação formal, abrangendo também espaços não formais e informais de aprendizagem, como movimentos sociais, organizações não governamentais, comunidades e meios de comunicação. Conforme Carvalho (2012), "a educação ambiental não se restringe ao espaço escolar, mas se constitui em um processo social amplo, que envolve diferentes sujeitos e contextos" (CARVALHO, 2012, p. 67). Essa ampliação de espaços reforça a ideia de que a formação ambiental deve ocorrer ao longo

matização e a investigação. Ao serem incentivados a refletir sobre suas próprias ações e sobre os impactos de suas escolhas no meio ambiente, os estudantes tornam-se mais conscientes e responsáveis. Guimarães (2004) reforça essa ideia ao afirmar que a educação ambiental crítica deve promover a ação-reflexão-ação, permitindo que os sujeitos compreendam a realidade e atuem para transformá-la.

Além disso, a educação ambiental está diretamente relacionada ao desenvolvimento de valores éticos, como respeito à natureza, responsabilidade social, solidariedade e justiça ambiental. Esses valores são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, capaz de conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental. Nesse contexto, Sachs (2002) destaca que a sustentabilidade envolve não apenas a dimensão ecológica, mas também a equidade social e a viabilidade econômica, exigindo uma mudança profunda nos padrões de produção e consumo.

A formação ética promovida pela educação ambiental contribui para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, baseada na corresponsabilidade pela preservação dos recursos naturais. Segundo Carvalho (2012), a constituição do "sujeito ecológico" depende da internalização de valores que orientem práticas sustentáveis e solidárias. Essa dimensão ética é fundamental para superar a lógica individualista e consumista predominante na sociedade contemporânea.

No contexto escolar, a implementação da educação ambiental exige a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que favoreçam a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento de forma colaborativa. A utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e o trabalho em grupo, contribui para o engajamento dos estudantes e para a construção de conhecimentos contextualizados.

Projetos interdisciplinares, por exemplo, permitem a articulação de diferentes áreas do conhecimento em torno de temas ambientais, possibilitando uma abordagem mais integrada e significativa. Além disso, atividades práticas, como hortas escolares, coleta seletiva e ações comunitárias, aproximam os estudantes da realidade e promovem a vivência de práticas sustentáveis.

No entanto, a efetivação da educação ambiental no ambiente escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica dos professores e a limitação de recursos pedagógicos. Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação continuada dos educadores, de modo que estejam preparados para trabalhar a temática ambiental de forma crítica, interdisciplinar e contextualizada.

Por fim, cabe destacar que a educação ambiental, ao articular conhecimento, valores e práticas, desempenha papel essencial na construção de uma sociedade sustentável. Ao promover a conscientização e o engajamento dos indivíduos, contribui para a transformação das relações entre sociedade e natureza, apontando caminhos para um desenvolvimento mais equilibrado e responsável.

SUSTENTABILIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

O conceito de sustentabilidade tem ganhado destaque nas discussões contemporâneas, especialmente diante do agravamento das crises ambientais, sociais e econômicas que marcam o cenário global. Tradicionalmente, a definição mais difundida foi apresentada no Relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ao afirmar que o desenvolvimento sustentável é aquele que "atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades" (CMMAD, 1987, p. 43). Essa concepção evidencia a necessidade de equilíbrio entre crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental, consolidando o chamado tripé da sustentabilidade.

A sustentabilidade, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma questão ambiental, mas como um paradigma que envolve dimensões interdependentes. Sachs (2002) amplia essa compreensão ao propor diferentes dimensões da sustentabilidade — social, econômica, ecológica, espacial e cultural — destacando que o desenvolvimento sustentável exige uma abordagem integrada e contextualizada. Para o autor, não é possível pensar em sustentabilidade sem considerar a equidade social

e a inclusão, uma vez que a degradação ambiental está frequentemente associada a desigualdades estruturais.

Nesse contexto, a relação entre educação e sustentabilidade revela-se fundamental para a promoção de mudanças significativas na sociedade. A educação desempenha papel estratégico na formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender a complexidade das questões socioambientais e de atuar de forma responsável. Segundo Jacobi (2003), a educação ambiental e para a sustentabilidade deve contribuir para a construção de uma cidadania ativa, baseada na participação, na responsabilidade e no compromisso com o bem comum. O autor destaca que "a educação deve estimular a reflexão crítica sobre os padrões de produção e consumo, incentivando práticas mais sustentáveis" (JACOBI, 2003, p. 192).

Nessa perspectiva, a educação para a sustentabilidade ultrapassa a dimensão informativa, assumindo um caráter formativo e transformador. Trata-se de um processo educativo que busca integrar conhecimentos, valores e práticas, promovendo a construção de uma nova ética ambiental. Conforme Leff (2001), a crise ambiental contemporânea exige uma reorientação do conhecimento e das práticas sociais, sendo a educação um dos principais instrumentos para a construção de uma racionalidade ambiental. O autor afirma que "a sustentabilidade implica a reconstrução das relações entre sociedade e natureza, mediada por novos saberes e valores" (LEFF, 2001, p. 98).
Nesse sentido, a educação para a sustentabilidade deve ir além da abordagem teórica, promovendo experiências práticas que possibilitem a vivência de valores sustentáveis no cotidiano. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos em situações concretas, relacionando teoria e prática. Atividades como reciclagem, uso consciente da água e da energia, hortas escolares, compostagem e projetos comunitários são exemplos de ações que contribuem para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis.

Essas práticas pedagógicas favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, responsabilidade e senso de pertencimento. De acordo com Carvalho (2012), a educação ambiental deve promover a formação do sujeito ecológico, ou seja, um indivíduo capaz de reconhecer sua interdependência com o meio ambiente e de agir de forma ética e responsável. Para a autora, "a construção de uma consciência ambiental passa pela vivência de experiências que integrem razão, emoção e ação" (CARVALHO, 2012, p. 89).

A formação de professores constitui um elemento crucial nesse processo, uma vez que os educadores são mediadores fundamentais na construção do conhecimento e na formação de valores. No entanto, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para trabalhar a temática da sustentabilidade de forma crítica e interdisciplinar, devido à ausência de formação específica. Nesse sentido, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores, proporcionando-lhes subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.
Freire (1996) contribui significativamente para essa discussão ao enfatizar a importância de uma educação problematizadora, que estimule o diálogo, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Para o autor, "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1996, p. 67). Essa perspectiva reforça o papel da educação como agente de transformação social e destaca a importância da formação de sujeitos críticos e participativos.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de políticas públicas que incentivem a inserção da sustentabilidade no currículo escolar. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) estabelece que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma integrada e contínua. Essa diretriz reforça a importância da transversalidade, permitindo que a temática da sustentabilidade seja abordada em diferentes disciplinas e contextos.

A transversalidade curricular possibilita uma abordagem mais abrangente e integrada das questões ambientais, favorecendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Guimarães (2004), a educação ambiental deve romper com a fragmentação do saber, promovendo uma leitura crítica da realidade e incentivando a construção coletiva do conhecimento. O autor destaca que a prática pedagógica deve estar comprometida com a transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.
Além disso, a sustentabilidade deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve não apenas a escola, mas toda a sociedade. A construção de práticas sustentáveis depende da articulação entre diferentes atores sociais, como governo, instituições de ensino, organizações não governamentais, empresas e comunidades. Nesse sentido, a educação desempenha papel fundamental na promoção do diálogo e da participação social, incentivando a construção de soluções colaborativas para os problemas ambientais.
Jacobi (2003) ressalta que a participação social é um elemento central para a efetivação da sustentabilidade, uma vez que possibilita a construção de consensos e a tomada de decisões mais democráticas. Para o autor, a educação deve estimular o engajamento dos indivíduos em processos coletivos, fortalecendo a cidadania e a corresponsabilidade.
Por fim, é importante destacar que a sustentabilidade implica uma mudança profunda nos padrões de produção e consumo, exigindo a construção de novos valores e comportamentos. Nesse processo, a educação assume papel estratégico, ao promover a conscientização e a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e responsável. Como afirma Sachs (2002), o desenvolvimento sustentável não será alcançado apenas por meio de avanços tecnológicos, mas depende, sobretudo, de uma transformação cultural e ética.
Dessa forma, a articulação entre sustentabilidade e educação revela-se essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e construir um futuro mais equilibrado. Ao integrar conhecimento, valores e práticas, a educação para a sustentabilidade contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente e com a promoção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar do reconhecimento de sua relevância no cenário contemporâneo, a implementação da educação ambiental ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional, especialmente no que se refere à sua efetivação como prática pedagógica crítica, contínua e transformadora. Esses desafios estão relacionados tanto a aspectos estruturais quanto formativos, curriculares e políticos, evidenciando a complexidade de inserir a temática ambiental de forma consistente nas instituições de ensino.

Um dos principais obstáculos refere-se à insuficiente formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes não se sentem preparados para abordar a educação ambiental de maneira crítica, interdisciplinar e contextualizada, o que limita o alcance das práticas pedagógicas. De acordo com Guimarães (2004), a fragilidade na formação docente contribui para que a educação ambiental seja tratada de forma superficial, muitas vezes restrita a ações pontuais e desarticuladas do currículo. O autor afirma que "a educação ambiental não pode se reduzir a atividades isoladas, mas deve constituir-se como uma prática educativa permanente e integrada" (GUIMARÃES, 2004, p. 56).

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de investir em processos formativos que possibilitem aos educadores compreenderem a complexidade das questões socioambientais e desenvolverem competências para atuar de forma crítica. Loureiro (2012) ressalta que a formação docente em educação ambiental deve articular teoria e prática, promovendo a reflexão sobre a realidade e incentivando a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Para o autor, "formar educadores ambientais implica desenvolver sujeitos capazes de problematizar a realidade e intervir nela de forma consciente" (LOUREIRO, 2012, p. 112).
Outro desafio significativo diz respeito

à escassez de recursos pedagógicos e materiais didáticos adequados para o trabalho com a educação ambiental. Em muitas instituições, os professores enfrentam dificuldades para acessar materiais atualizados e contextualizados, o que compromete a qualidade das práticas educativas. Além disso, a falta de infraestrutura, como espaços verdes, laboratórios e equipamentos, limita a realização de atividades práticas, fundamentais para a aprendizagem significativa.

A rigidez dos currículos escolares também constitui um entrave importante, uma vez que muitas vezes a organização curricular não favorece a interdisciplinaridade e a abordagem transversal da educação ambiental. Embora documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), estabeleçam a obrigatoriedade da inserção da temática ambiental em todos os níveis de ensino, na prática essa integração ainda ocorre de forma limitada. Segundo Carvalho (2012), "a inserção da educação ambiental no currículo exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, baseados na fragmentação do conhecimento" (CARVALHO, 2012, p. 103).

A ausência de apoio institucional e de políticas públicas efetivas também representa um desafio relevante. Muitas escolas não dispõem de condições adequadas para desenvolver projetos ambientais, seja por falta de recursos financeiros, seja por ausência de incentivo por parte das gestões educacionais. Nesse contexto, a educação ambiental acaba sendo relegada a um papel secundário, dependendo, muitas vezes, da iniciativa individual de professores engajados.

Leff (2001) destaca que a crise ambiental não pode ser enfrentada apenas com soluções técnicas, sendo necessária uma transformação estrutural que envolva políticas públicas consistentes e uma mudança nos paradigmas educacionais. Para o autor, "a construção de uma racionalidade ambiental exige a reorientação das políticas educativas, de modo a integrar o saber ambiental aos processos formativos" (LEFF, 2001, p. 121).

Diante desses desafios, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes. As metodologias ativas destacam-se como estratégias eficazes nesse processo, pois colocam o aluno no centro da aprendizagem, estimulando sua participação, autonomia e pensamento crítico. Entre essas metodologias, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a problematização e o trabalho colaborativo.
A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os estudantes investiguem problemas reais relacionados ao meio ambiente, desenvolvendo

Além disso, a utilização de espaços externos à sala de aula representa uma importante estratégia pedagógica, pois possibilita a vivência de experiências concretas e contextualizadas. Atividades realizadas em parques, áreas verdes, comunidades locais e espaços urbanos permitem que os estudantes estabeleçam uma relação mais direta com o meio ambiente, favorecendo a construção de uma consciência ambiental mais sólida. Segundo Carvalho (2012), a experiência prática é fundamental para a aprendizagem ambiental, pois "é no contato com o mundo vivido que se constroem significados e valores" (CARVALHO, 2012, p. 117).
Outro aspecto relevante refere-se à valorização do conhecimento local e das experiências comunitárias. A educação ambiental deve considerar os saberes tradicionais e as práticas culturais, reconhecendo a diversidade de formas de relação com a natureza. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada, que valoriza a identidade dos sujeitos e fortalece o vínculo com o território.
Por fim, é importante destacar o papel da escola como agente transformador, capaz de influenciar atitudes, valores e comportamentos. Ao promover a educação ambiental de forma crítica e participativa, a instituição de ensino contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Sachs (2002) ressalta que a construção de um desenvolvimento sustentável depende, fundamentalmente, de mudanças culturais e educacionais, sendo a escola um espaço privilegiado para essa transformação.
Assim, embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de atuação no campo da educação ambiental são amplas e promissoras. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, aliada ao fortalecimento da formação docente e à implementação de políticas públicas efetivas, pode contribuir para a consolidação de uma educação ambiental crítica, emancipadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

CONCLUSÃO

A análise da educação ambiental em articulação com a sustentabilidade demonstra, de maneira consistente, sua importância como ferramenta essencial na formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, bem como com a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada do ponto de vista ecológico. Ao incentivar a reflexão sobre as relações entre sociedade e natureza, a educação ambiental contribui para a transformação de valores, atitudes e práticas, favorecendo a emergência de novas perspectivas de desenvolvimento.
Nessa perspectiva, a educação ambiental não deve ser entendida como um elemento complementar do currículo, mas como um eixo estruturante do processo educativo, capaz de orientar práticas pedagógicas, políticas institucionais e ações coletivas. Seu caráter crítico e transformador evidencia seu potencial de promover a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.
Ao longo da análise, observa-se que, apesar de seu grande potencial, a efetivação da educação ambiental ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais entraves, destacam-se a formação insuficiente dos docentes, a fragmentação do currículo, a limitação de recursos pedagógicos e a fragilidade das políticas públicas voltadas à área. Esses aspectos contribuem para que, em muitos contextos, as ações relacionadas à educação ambiental ocorram de forma isolada, pontual e com baixo impacto.
Quando reduzida a práticas superficiais ou eventuais, a educação ambiental perde sua capacidade de gerar mudanças significativas, tornando-se um discurso pouco conectado com a realidade. Dessa forma, torna-se necessário superar essa lógica, investindo em práticas educativas que promovam reflexão crítica e ação coletiva, com vistas à transformação social.
Apesar desses desafios, há possibilidades concretas de avanço por meio da adoção de abordagens pedagógicas inovadoras e da valorização da interdisciplinaridade. Estratégias como metodologias ativas, projetos integrados e a contextualização dos conteúdos favorecem a aprendizagem significativa e o envolvimento dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e ampliando a compreensão crítica do mundo.
Nesse contexto, a escola ocupa posição

central como espaço privilegiado de formação humana e social. Ao articular conhecimentos teóricos com experiências cotidianas, a instituição pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ambiental mais consistente, estimulando o protagonismo estudantil e incentivando práticas sustentáveis. A formação de sujeitos comprometidos com as questões ambientais depende da integração entre conhecimentos, valores e vivências, sendo a escola um espaço fundamental para essa construção. Entretanto, é importante reconhecer que a educação ambiental não é responsabilidade exclusiva da escola. Trata-se de um compromisso coletivo, que envolve diferentes setores da sociedade. A articulação entre políticas públicas, instituições educativas, comunidade e demais atores sociais é essencial para consolidar práticas sustentáveis e promover o desenvolvimento sustentável de forma ampla. Diante disso, torna-se fundamental fortalecer e ampliar a educação ambiental no contexto educacional contemporâneo, garantindo sua abordagem transversal, crítica e transformadora. Sua inserção efetiva no currículo, aliada à formação continuada dos profissionais da educação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável. Somente por meio de uma educação comprometida com os princípios da sustentabilidade será possível enfrentar os desafios ambientais atuais, como as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade e a degradação dos recursos naturais. A crise ambiental evidencia a necessidade de transformação nos modos de pensar e agir, e, nesse cenário, a educação ambiental se apresenta como um caminho essencial para a construção de um futuro mais ético, 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 e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

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

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). Nosso futuro comum. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1991.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: no consenso um embate? 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica. São Paulo: Cortez, 2012.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

RESUMO
A escola inclusiva surge como uma opção inovadora em contraposição à antiga escola tradicional e excludente, definindo-se pela sua abertura e aceitação, sem distinção de sexo, idade, origem social, situação econômica, grupo socioeconômico ou necessidades especiais de aprendizagem, para alunos em salas de aula regulares, que geralmente eram excluídos ou expulsos das escolas normais. Abordar a questão da educação inclusiva implica considerar uma transformação da sociedade excludente, de modo que, na construção contínua da democracia e da participação cidadã, todos os setores da sociedade sejam incluídos, sem distinção baseada em condição econômica, sociocultural, étnica, de gênero ou de filiação política. A construção dessa nova sociedade requer a participação de todos os cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a própria educação, que pode promover a equidade e a justiça social para aqueles excluídos não apenas do sistema educacional, mas da sociedade como um todo. As questões que norteiam este trabalho são: O que é uma escola inclusiva? Quais são as suas características? Por que ela é chamada de escola inclusiva? Qual foi o rumo da escola inclusiva? É possível falar em escola inclusiva quando a sociedade é excludente? Quais condições sociais seriam necessárias para que se possa falar em escola inclusiva e, sobretudo, para que ela exista?

PALAVRAS-CHAVE: Escola Inclusiva; Necessidades Especiais; Sociedade.

INTRODUÇÃO
Viver em conjunto e agir de acordo com a abordagem da inclusão social é um processo que exige o envolvimento, ações coordenadas e unificação de critérios de todos os atores sociais, desde a esfera governamental até os responsáveis pela educação dos alunos nas escolas.
Uma das características de uma sociedade inclusiva é a abertura das escolas a toda a população, para que todos os que assim o desejarem tenham um lugar e possam ter acesso a uma educação de qualidade, permanecer no sistema, participar em todas as atividades e práticas socioeducativas, como parte integrante da comunidade educativa e da sociedade em geral.
Igualar oportunidades, reduzir barreiras à aprendizagem, abordar a heterogeneidade e atender às necessidades de todos os alunos é um desafio difícil, especialmente quando insistimos em rotular, separar, distinguir ou discriminar. A educação inclusiva não surgiu do nada; pelo contrário, é o resultado de uma longa jornada, desde o conceito de educação especial até o de escolas de educação especial, passando por escolas de integração, apoio a alunos com necessidades especiais de aprendizagem e, finalmente, chegando ao conceito contemporâneo de educação inclusiva.
No entanto, para alcançarmos uma escola inclusiva, precisamos construir uma sociedade inclusiva, na qual todos se encaixem, com suas diferenças e características únicas, seus talentos e habilidades, seu conhecimento e suas lacunas de compreensão. Uma sociedade democrática não apenas no nome, mas na prática, que faça com que todos os seus membros, todos os cidadãos, se sintam iguais em sua capacidade de participar da vida política, econômica, social e cultural, com acesso a todos os serviços, particularmente saúde, educação e moradia. Uma sociedade que acolhe a todos, independentemente de status social, sexo, idade, crenças ou origem étnica, onde todos temos os mesmos direitos e obrigações, sem privilégios perante a lei ou de qualquer tipo; essa é uma sociedade inclusiva, que oferece oportunidades para todos, sem a ideologia de que oferece as mesmas oportunidades a todos ou que torna todos iguais, porque, na verdade, existem diferenças — não apenas as mencionadas acima, mas também diferenças na capacidade intelectual, nos interesses, nas oportunidades sociais e no nível de escolaridade; em outras palavras, existem classes sociais. Uma sociedade inclusiva, portanto, é aquela que aceita membros de todas as

classes sociais dentro de suas fronteiras, sem discriminação, exclusão ou limitações ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Nos termos de Bourdieu, diríamos que existem diferentes tipos de capital, não apenas econômico, mas também social, cultural e simbólico. O importante é que todos os cidadãos tenham um lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados das esferas em que a vida comunitária se desenrola. As escolas desempenham um papel fundamental na transformação da sociedade, na transição de uma sociedade de reprodução para uma sociedade de transformação produtiva com equidade e justiça; portanto, devem ser o eixo em torno do qual gira a política de inclusão social, para que a sociedade se veja refletida nelas e se construa como um modelo de democracia, liberdade e tolerância ativa e criativa — isto é, um modelo de aceitação e respeito total pelas diferenças.

EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A educação escolar engloba a educação cívica, que "implica que as pessoas se envolvam em questões relativas à sua comunidade, seja na família, no trabalho, na esfera social ou política". Esse envolvimento também significa solidariedade entre os membros da comunidade escolar, de modo que a responsabilidade pela

os aprendizes tenham acesso a uma escolarização de qualidade, sem distinções, superando a ideia de que apenas permitir a matrícula — mesmo em ambientes segregados — já seria suficiente para cumprir o direito à educação.
b) Superação de modelos seletivos: é urgente pôr fim às práticas de exclusão institucionalizadas, que separam os alunos segundo critérios sociais, culturais, linguísticos, de gênero ou de capacidade. Isso demanda uma reestruturação profunda do sistema educacional, em direção a um modelo único e verdadeiramente inclusivo, no qual cada estudante encontre espaço.
c) Falsas práticas de inclusão: embora a legislação atual proclame princípios de equidade, qualidade e inclusão, na realidade persistem medidas que contradizem esses valores, como a matrícula em escolas especiais ou em classes separadas. Também se mantêm mecanismos pouco inclusivos, como trajetórias escolares desiguais, exames de revalidação, repetência, avaliações padronizadas e apoios externos que reforçam a exclusão.
d) Culturas escolares excludentes: a escola contemporânea ainda se apoia em bases de arbitrariedade cultural e violência simbólica, conforme (BOURDIEU E PASSERON. 1996, p.29).

A cultura acadêmica é considerada arbitrária porque reflete os valores das elites, impostos como verdades universais. Dessa forma, a instituição escolar legitima e reproduz desigualdades, favorecendo os grupos sociais privilegiados e marginalizando outras culturas, o que perpetua a exclusão.
Para que a inclusão seja efetiva, é indispensável promover mudanças tanto na sociedade quanto nas instituições de ensino. Além disso, as escolas precisam ser equipadas com recursos e estratégias capazes de atender plenamente à diversidade existente entre os alunos.
A preparação de professores voltada para a inclusão educacional tem se tornado um dos principais temas em relatórios e debates políticos nos últimos anos, como aponta Vaillant (2009, p.107):

Existe um consenso de que não é possível garantir a plena participação dos estudantes em ambientes inclusivos sem a intervenção direta e consciente dos docentes. Reconhecer a centralidade do professor nesse processo significa compreender que o avanço da inclusão depende da valorização de sua formação e da qualidade de sua prática. A teoria e a prática demonstram que o sucesso da inclusão está profundamente relacionado às crenças, às competências e à disposição dos professores em adaptar suas metodologias, bem como às expectativas que projetam sobre o desempenho dos alunos. Minimizar esse aspecto equivale a reduzir o problema e comprometer a busca por soluções efetivas.

Ao longo das últimas décadas, a formação docente passou por diversas mudanças. Em muitos países, a duração da formação inicial tem se ampliado, variando entre três e oito anos, tendência que também se observa na América Latina, onde houve um aumento significativo nos anos de escolaridade exigidos para a obtenção do diploma de magistério. Além disso, os professores são preparados em uma ampla diversidade de instituições, que vão desde universidades e institutos superiores até centros municipais, provinciais e escolas técnicas, incluindo também instituições privadas. Em alguns casos, há pessoas que exercem a docência sem possuir certificação formal, o que revela fragilidades no sistema de formação. Outro ponto de debate diz respeito ao conteúdo da formação e à relação entre teoria pedagógica e prática didática, já que, apesar das reformas, ainda persistem lacunas que dificultam a aplicação de metodologias inclusivas de forma consistente.
Outro aspecto relevante é a definição de padrões claros tanto para a formação inicial quanto para a avaliação do desempenho docente. Esses parâmetros são fundamentais para garantir qualidade e coerência na prática educativa, especialmente quando se trata de atender à diversidade.
A inclusão educacional exige que os professores não apenas dominem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvam competências socioemocionais, capacidade de trabalhar em equipe e sensibilidade para lidar com diferentes culturas, línguas e condições de aprendizagem.
É necessário que a formação docente

incorpore temas como educação intercultural, tecnologias assistivas, gestão da diversidade e reflexão crítica, permitindo que os professores questionem modelos excludentes e proponham alternativas inovadoras. Pensar na inclusão educacional, portanto, é pensar em docentes preparados para atuar em contextos complexos, capazes de transformar a escola em um espaço de convivência democrática, onde cada estudante tenha condições reais de aprender e se desenvolver plenamente.

Para que a educação inclusiva se torne realidade, é indispensável que todo o sistema escolar esteja comprometido com essa missão. No âmbito das políticas públicas, isso significa direcionar recursos específicos para programas voltados à inclusão, acompanhados de mecanismos de monitoramento e avaliação que assegurem sua efetividade. Também é fundamental que existam legislações nacionais e acordos regionais capazes de oferecer garantias sólidas para o desenvolvimento de políticas que promovam a equidade e a participação de todos os estudantes.

Nesse cenário, o papel do professor é central. Um educador preparado para a inclusão precisa de uma formação pedagógica ampla, consistente e crítica, capaz de compreender o currículo não como um conjunto rígido de conteúdos, mas como um referencial flexível que se adapta às diferentes realidades e contextos. Surge então uma questão essencial: o que impede a escola de se ajustar às necessidades de cada criança? A resposta passa por diversos fatores, sendo o primeiro deles a rigidez curricular, que muitas vezes exige resultados homogêneos e desconsidera as particularidades, limitações e interesses individuais dos alunos. Essa padronização acaba por transformar a diversidade em obstáculo, em vez de reconhecê-la como riqueza.

A formação docente voltada para a inclusão exige que o professor domine um repertório variado de estratégias didáticas, capazes de atender às especificidades de cada estudante. Isso envolve desde a gestão diferenciada do tempo de aprendizagem até a personalização do processo educativo, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e jovens e criando formas de ensinar que dialoguem com suas experiências.

No entanto, a prática escolar ainda é marcada pela predominância da memorização mecânica, pela ausência de conexão entre o que se aprende e a vida cotidiana, e pela exclusão de elementos fundamentais da cultura contemporânea juvenil, como a música, as tecnologias digitais, as redes de informação e os esportes. Essa desconexão gera a percepção de que o aprendizado não tem sentido, tornando o esforço exigido pouco relevante para os estudantes.

Por isso, pensar em inclusão educacional significa também repensar o currículo. É necessário construir propostas que integrem a vida das crianças e jovens, que deem significado às suas atividades e aspirações e que transformem a escola em um espaço de pertencimento. Um currículo contextualizado e vivo pode ser decisivo para reduzir os índices de evasão escolar, garantindo que mais alunos permaneçam nas salas de aula e concluam com sucesso sua trajetória básica de escolarização. A verdadeira inclusão, portanto, não se limita a abrir as portas da escola, mas a assegurar que cada estudante encontre nela um lugar legítimo para aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

Os professores preparados para atuar em contextos inclusivos precisam desenvolver competências que ultrapassem o domínio de conteúdos acadêmicos. É essencial que saibam trabalhar em equipe e formar grupos multidisciplinares, capazes de compreender e atender integralmente situações de vulnerabilidade. A formação docente voltada para a inclusão deve valorizar o compromisso social do professor e incorporar competências cívicas, entendidas como aquelas que permitem a convivência e a construção de uma vida coletiva mais justa, em vez de se limitar apenas ao nível de escolaridade ou ao acúmulo de conhecimentos técnicos.

O papel do educador não se restringe a explorar as habilidades já existentes nos alunos, mas também a criar oportunidades para que novas competências sejam desenvolvidas e para que as limitações das crianças com necessidades especiais sejam trabalhadas de forma estimulante e construtiva. Nesse sentido, a escola precisa se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de acolher estudantes autistas e oferecer metodologias ajustadas às suas necessidades

específicas. Para isso, os profissionais da educação devem estar preparados para lidar com diferentes situações, adotando medidas adequadas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos. A família também exerce um papel decisivo nesse processo. Muitas vezes, a rejeição à diferença começa dentro do próprio lar, o que torna indispensável o envolvimento dos pais e responsáveis. Santos (2008, p.78) observa que: "o autismo ainda é pouco conhecido e que a falta de informação leva muitas famílias a se sentirem isoladas e sem orientação sobre como agir diante da condição de seus filhos".

No Brasil, a trajetória da educação inclusiva tem sido marcada por avanços lentos e por obstáculos conceituais e pedagógicos. Mantoan (2010, p24) destaca que: "ainda existe forte resistência das instituições à inclusão plena e incondicional, em grande parte devido à falta de experiência com a diversidade". Apesar disso, o sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças significativas nas últimas décadas.

rículos e metodologias para que todos possam aprender.
De acordo com Rosseto (2005, p. 42):
[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Essas constatações da realidade nos obrigam a repensar profundamente a maneira como as instituições escolares estão organizadas e como o processo de ensino é conduzido dentro das salas de aula. O objetivo é assegurar que todas as crianças, inclusive aquelas em situação de vulnerabilidade — como estudantes com deficiência, crianças em situação de rua, pertencentes a minorias étnicas ou oriundas de contextos sociais desfavorecidos — recebam a mesma qualidade de educação que seus colegas sem desvantagens.

Para que uma escola seja de fato inclusiva, aberta à diversidade e comprometida com a equidade, é necessário transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas também a mentalidade que sustenta o planejamento, a avaliação e a formação docente. Isso é especialmente relevante no ensino fundamental, onde se constrói a base da trajetória escolar.
A inclusão, nesse sentido, não se limita a integrar alunos em salas regulares, mas exige uma fusão entre o ensino comum e o especial, além da criação de alternativas que ampliem a qualidade da aprendizagem para todos os estudantes (BELISÁRIO, 2005, p. 98).

A escola inclusiva, portanto, deve acolher cada criança e jovem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Esse compromisso implica enfrentar o desafio de desenvolver uma pedagogia que consiga educar com sucesso a diversidade, reconhecendo e respeitando as diferentes características e necessidades dos alunos. Mais do que mudanças metodológicas, a educação inclusiva exige uma revisão de atitudes fundamentais: é preciso abandonar práticas que marginalizam ou excluem e adotar uma visão que valorize a pluralidade como parte essencial da experiência educativa.
Dessa forma, a inclusão não é apenas uma política ou uma diretriz, mas um processo contínuo de transformação da escola em um espaço democrático, capaz de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação significativa, que respeite suas singularidades e lhes permita desenvolver plenamente suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho pedagógico diferenciado e individualizado, aliado à estimulação dos processos de ensino e aprendizagem, configura-se como uma abordagem que busca assegurar justiça educacional por meio de uma equidade participativa. Essa perspectiva está diretamente vinculada às práticas inclusivas e parte do reconhecimento da pluralidade existente em cada sala de aula, exigindo dos professores respostas didáticas flexíveis e adaptações que atendam às necessidades específicas de cada estudante. A transição do modelo tradicional, baseado na lógica de "tamanho único", para metodologias que valorizem a heterogeneidade e promovam percursos personalizados de aprendizagem, representa um passo fundamental na construção de uma escola mais justa e inclusiva.
A diferenciação e a individualização, nesse contexto, têm como ponto de partida as demandas dos alunos. A diferenciação se traduz em uma preparação variada e em práticas pedagógicas que reagem às necessidades apresentadas, enquanto a concepção universal da aprendizagem atua de forma proativa, garantindo acesso a todos, independentemente de suas condições. Dessa forma, busca-se responder às especificidades de cada grupo dentro da classe, sem abrir mão de objetivos comuns, como o desenvolvimento de competências em numeramento ou letramento. O que muda é o caminho

limita ao espaço escolar, mas se estende às relações afetivas e sociais, incluindo o ambiente familiar. Há escolas que ainda carecem de preparo para lidar com a diversidade, mas também existem instituições que reconhecem o potencial de autonomia de crianças autistas e estruturam seu ensino a partir dessa visão, adaptando materiais — muitas vezes simples, como reciclados — para favorecer o aprendizado. O cuidado, o carinho e a dedicação do professor, que reserva tempo para planejar e aplicar estratégias adequadas, tornam-se elementos centrais nesse percurso. Fica evidente que o vínculo humano, o afeto e o olhar livre de preconceitos são instrumentos indispensáveis para construir relações de respeito, conquistas e superação.

Apesar dos avanços recentes no Brasil em termos de políticas públicas, tratamentos e intervenções voltados à inclusão, ainda persistem inúmeros desafios para os profissionais da educação, especialmente no atendimento integral à criança e à família. A família, entendida como parte essencial da rede de apoio, precisa ser fortalecida e orientada para desempenhar seu papel de forma eficaz. Nem sempre a relação entre familiares e profissionais é harmoniosa, o que exige do educador a capacidade de propor estratégias que aproximem e convidem todos a colaborar em conjunto.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão depende da união de esforços. É necessário transformar práticas pedagógicas, articular diferentes áreas do conhecimento, investir em ações preventivas, dialogar com as políticas públicas e reorganizar os processos de trabalho. Somente assim será possível atender de maneira eficiente às crianças com defi-i ciência e integrar suas famílias em uma rede de apoio sólida, capaz de garantir o desenvolvimento pleno e significativo de cada estudante.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. (2012). Desenvolvimento de escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares. Madri: Narcea. 2012.

ARANAIZ, P. Luta contra a exclusão: boas práticas e sucesso escolar. Revista Inovação Educacional, 21, 23-35. Disponível em: http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22/138. Acesso em 05 dez. 2025.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 05. dez. 2025.

BOURDIEU, P., & PASSERON J. Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Barcelona: Fontamara. 1996.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 2 dez.2025.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

MANCEBO, Maria Ester e Guadalupe Goyeneche. Políticas de inclusão educativa: entre a exclusão social e a inovação pedagógica. Documento apresentado na Mesa "Políticas de inclusão educativa" do IX Congresso da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República, Montevidéu, Uruguai, setembro de 2010. Disponível em: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Table_12_y_17_Mancebo-Goyeneche .pdf. Acesso em 05.dez.2025.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos edu-

cacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

_____. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf. Acesso em 05 dez.2025.

RAWLS , John. Teoria da justiça. México: Fundo de Cultura Econômica, 1971.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SEN, Amartya. Capital humano e capacidade humana in Cadernos de Economia n.29, 1998, pp. 67-72. Disponível em http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791. Acesso em: 05 dez.2025.
SANTOS, Ana M. T. Autismo: Desafio Na Alfabetização e No Convívio Escolar. Disponível em < http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>. Acesso em 2. março. 2023.

(UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

VAILLANT , Denise. Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina in Revista Pensamento Educacional, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponível em: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf. Acesso em: 5 dez.2025.

RESUMO
Neste artigo, o desenvolvimento da inclusão social na primeira infância refere-se às possibilidades proporcionadas por meio do brincar, como competência social para promover a interação entre crianças que possuem características diversas, por isso, a importância de estimular o brincar no ambiente social, cultural e educacional para gerar possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem defi-i ciência. A abordagem básica é incentivar as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas interações lúdicas, mantendo relações sociais positivas que impliquem inclusão. A necessidade de examinar uma abordagem abrangente que aborde conjuntamente o desenvolvimento da brincadeira e diferentes formas de inclusão nas interações na primeira infância é pertinente. Este artigo discute estratégias de monitoramento e implementação de experiências lúdicas destinadas a promover a inclusão, oferecendo a possibilidade de acompanhamento a crianças e suas famílias, a fim de provocar respostas oportunas às exigências da participação lúdica inclusiva com outras pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Inclusão. Interações Lúdicas.

INTRODUÇÃO

O Objetivo Geral deste artigo é descrever a prática pedagógica direcionada a possibilitar a aprendizagem significativa da Inclusão na Educação Infantil.
A Questão Problema é: Como deve ser a prática pedagógica para possibilitar uma aprendizagem significativa da Inclusão na Educação infantil?
As Instituições educacionais precisam se empenhar na elaboração de métodos didáticos que auxiliem na formação de uma nova modalidade de sabedoria e abordagens inéditas, isentas de discriminação.
É imprescindível adotar uma atitude de apreciação que englobe a pluralidade. Torna-se essencial que tais instituições reavaliem suas ações segregadoras e estejam dispostas a realizar ajustes necessários para superar a questão da inclusão.
Considerando o papel crucial dos educadores na realização de iniciativas que efetivamente levem a um Ensino Inclusivo, os mesmos precisam adotar uma atitude perante o processo de integração dos jovens com requisitos específicos.
O dilema abordado neste artigo procura demonstrar que a educação inclusiva é conceituada como um "conjunto de ações que visa facilitar o sucesso de todos os alunos no sistema educacional, em uma escola que seja e deva ser para todos" (ARNAIZ et al., 2007, p. 4).
Acredita-se que atualmente o conceito de inclusão educacional não se restringe apenas a grupos de indivíduos com deficiência ou imigrantes, mas também engloba questões de raça, etnia, classe social, aprendizado de idiomas, diversidade religiosa, gênero, diferentes ritmos de aprendizagem e interesses dos alunos. Portanto, é importante que as políticas de inclusão educacional considerem esses aspectos.

A TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS

É incontestável que todos somos únicos. Nas escolas, ocorreu uma transformação significativa, passando da uniformidade nas salas de aula para a diversidade, onde cada aluno apresenta características e necessidades distintas dos colegas. Nesse sentido, é necessário abandonar a perspectiva de que a educação inclusiva se destina exclusivamente a um grupo específico de indivíduos - os estudantes com deficiência - pois, na realidade, seu objetivo é transformar os sistemas educacionais para que todos os alunos tenham oportunidades comparáveis e de qualidade para desenvolver plenamente sua personalidade.
Se desde cedo todos os cidadãos tivessem a oportunidade de conviver diariamente com pessoas que possuem lesões cerebrais, deficiência visual, deficiência auditiva, síndrome de Down, síndrome de Williams e outras condições, eles aprenderiam que a variedade é comum. Seria considerado usual ter pessoas com

síndrome de Turner, indivíduos surdos que não ouvem e crianças cegas que necessitam de mais tempo para ler um texto.
Segundo Ainscow (2012), uma escola inclusiva é aquela que valoriza o ensino e a aprendizagem, o desempenho, as atitudes e o bem-estar de todos os alunos. Embora o sistema educativo se baseie nos princípios de qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, as escolas ainda enfrentam várias barreiras que precisam ser superadas para se tornarem verdadeiramente inclusivas.
Isso indica que é crucial que as políticas educativas priorizem a formação dos professores em relação à diversidade e à inclusão educativa. A educação inclusiva deve envolver um processo de educação e capacitação dos sistemas educativos, das escolas e dos professores.
A educação integradora tem alcançado avanços notáveis em diferentes aspectos ao longo de sua trajetória. No entanto, no Brasil, ainda existem muitas instituições de ensino que adotam práticas excludentes, segregadoras e conservadoras.
Essa situação contribui para a existência de muitas dificuldades na educação, resultando em um sistema educativo diferenciado e não igualitário, desde a educação primária até as instituições de ensino superior. A integração educativa tem gerado incertezas e dúvidas entre os profissionais da educação há muitos anos, o que leva a estigmas e preconceitos que precisam ser superados pelos educadores comprometidos com o processo e que trabalham incansavelmente para promover avanços.

A INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS

Os desafios da inclusão no país são inúmeros, e os educadores precisam enfrentar diariamente uma série de questionamentos que colocam em dúvida o progresso alcançado até o momento. A integração é fundamentada na diversidade, mas frequentemente a sociedade estabelece um padrão normativo para o ser humano, o que dificulta ainda mais o processo.
É de suma importância contar com uma legislação que assegure as condições necessárias para uma educação abrangente, fundamentada nos direitos humanos. Para tal, é vital reconhecer os obstáculos existentes entre as teorias que promovem a educação inclusiva e a realidade presente nas escolas, e com base nesses obstáculos, desenvolver um ensino personalizado que se adapte à diversidade dos estudantes. Para promover o desenvolvimento adequado da educação abrangente, é necessário enfrentar os seguintes desafios:
a) Universalidade da escolarização: é essencial garantir que todos os estudantes sejam escolarizados em um sistema que ofereça educação equitativa e de qualidade, abandonando a concepção de que apenas conceder o acesso à escolarização seja suficiente para garantir o direito à educação.
b) Questionamento dos sistemas educacionais seletivos: é preciso eliminar os processos de exclusão que segregam os estudantes com base em critérios sociais, de gênero, culturais, linguísticos, de capacidade, entre outros. É necessária uma mudança na estrutura e na organização do sistema educacional em direção a um sistema único e abrangente.
c) Medidas pseudo inclusivas: embora a legislação educacional defenda a qualidade, a equidade e a inclusão, na prática, existem situações que vão contra esses princípios, como a escolarização de estudantes em centros de educação especial ou salas segregadas. É necessário acabar com práticas como percursos educacionais desiguais, revalidações, provas de avaliação, repetição de ano e apoios externos.
d) Culturas escolares excludentes: a escola atual é permeada pela arbitrariedade cultural e pela violência simbólica, o que gera exclusão e perpetua diferenças e desigualdades. É preciso transformar a cultura escolar para que ela seja mais abrangente e aceite outras culturas além da dominante.
Nos últimos tempos, a capacitação de professores para a inclusão educacional tem sido um tema prioritário em relatórios e discussões políticas. Existe um consenso de que a participação dos professores é essencial para a inclusão dos estudantes na educação. Para isso, é necessário reconhecer a importância central do professor na educação e enfatizar que não é possível progredir sem aprimoramento.
No entanto, diversos fatores impedem que a escola se adapte às necessidades

das crianças. Um desses fatores é a inflexibilidade do currículo, que impede a adaptação curricular de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Para garantir uma educação abrangente, é preciso envolver todo o sistema educacional, alocar recursos específicos para programas de inclusão educacional e avaliar e monitorar esses programas.

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que esbarrou em "equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica", os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há "muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença" (MANTOAN, 2010, p. 13).

É óbvio que a integração está se tornando cada vez mais comum em nosso dia a dia. Portanto, é essencial que a família e a escola trabalhem juntas para fornecer um suporte adequado ao estudante com autismo, visando promover seu desenvolvimento completo e significativo.
Se a inclusão é considerada o oposto de qualquer forma de segregação ou separação de pessoas, é importante questionar se o sistema educacional está realmente alcançando esse princípio de maneira eficaz. Ao aplicar esse conceito para analisar como a diversidade é abor-

atual do país.
A batalha por uma sociedade equitativa, por um mundo onde todos possam usufruir da liberdade de expressão e crença, vivendo sem receios ou privações, baseando-se no respeito à dignidade de todos os indivíduos e na igualdade de direitos fundamentais, levou à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento simboliza um movimento global do qual o Brasil é parte integrante.

Discutir a educação inclusiva implica em transformar uma sociedade excludente, promovendo a participação de todos os segmentos sem distinção de status econômico, sociocultural, étnico, de gênero ou político. Para construir essa nova sociedade, é fundamental o envolvimento de cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação, que pode ser uma ferramenta para promover a igualdade e justiça social, não apenas no sistema educacional, mas também na comunidade em geral. (FACION, 2008, p. 55).

As transformações na orientação econômica vêm impactando a esfera educacional de forma significativa. Essas mudanças incluem reduções nos investimentos e a promoção de uma suposta igualdade, concedendo bolsas de estudo a estudantes considerados "excepcionais" provenientes de contextos menos favorecidos. Paralelamente, os recursos destinados ao Ministério da Educação Pública e às instituições de ensino superior públicas sofrem cortes. Há uma clara preferência pelo crescimento do setor privado em todos os níveis, ao passo que o acesso dos jovens ao ensino superior é restringido por meio de testes de admissão, excluindo assim os menos privilegiados que frequentam escolas públicas.
Estas medidas, apesar de oferecerem bolsas, acabam por perpetuar a marginalização social e a exclusão de grupos minoritários. As políticas voltadas para meninos e meninas com necessidades especiais estão em constante evolução, transitando de um modelo de escola integrada para os primeiros passos de uma escola inclusiva. Contudo, simultaneamente, são estabelecidas categorizações pela Subsecretaria de Educação Básica para definir as deficiências, o que pode resultar em segregação e afetar a dignidade das pessoas. Dessa forma, a concepção de escola inclusiva representa uma iniciativa inovadora e democrática, visando acolher indivíduos de todas as esferas sociais.
O processo de ensino nas instituições educacionais abarca o fomento da participação cívica, que pressupõe o envolvimento ativo dos cidadãos em assuntos pertinentes às suas comunidades, sejam elas familiares, profissionais, sociais ou políticas. Esse engajamento implica em solidariedade entre os integrantes de uma comunidade escolar, de modo a distribuir a responsabilidade pela instrução não apenas entre os professores, mas também entre os estudantes, autoridades, pais e membros civis. Nessa perspectiva, a educação inclusiva implica em uma corresponsabilidade por todos os participantes do processo educativo e no apoio às crianças com exigências educacionais específicas, sem rotulá-las com incapacidades físicas, visuais, auditivas ou similares.
A capacidade de acolher colegas com essas particularidades é um dos propósitos educacionais, visando integrar não somente aqueles com demandas educacionais especiais, mas também aqueles que enfrentam obstáculos para frequentar a escola, transcender a mera tolerância e fomentar uma postura ativa de aceitação e integração em todas as atividades educativas e extracurriculares por parte dos docentes e colegas. Assim, é promovida uma cultura de convivência e apoio recíproco, em oposição a uma mentalidade puramente competitiva.
Num contexto capitalista, influenciado por políticas neoliberais que enaltecem a rivalidade como chave para o êxito e bem-estar, torna-se mais complexo alcançar a idealização de uma escola verdadeiramente equitativa e justa. Contudo, as utopias têm sido forças moldadoras de sociedades ao longo da história, e a convicção de que "a educação contribui para a coesão social ao fomentar a convivência e proporcionar oportunidades de integração na vida produtiva, desenvolvimento cultural e participação nas instituições sociais" constitui o alicerce para erigir uma utopia capaz de catalisar uma mudança profunda na sociedade em termos de valores e posturas em relação às pessoas com exigências educa-

cionais específicas.
Uma abordagem educacional inclusiva reflete, portanto, os fundamentos de uma sociedade democrática, equitativa e acolhedora. A transformação política em direção a uma democracia global deve infiltrar-se na esfera educativa - tanto de forma coletiva quanto individual - para propiciar uma sociedade mais colaborativa e solidária. Essa abordagem educacional não recebeu o devido destaque de especialistas do passado, que negligenciaram temas relacionados à educação especial, políticas de integração ou educação inclusiva.
A inclusão no campo educacional requer não apenas uma visão nacional, mas também internacional, como propósito político para os países membros das Nações Unidas. Assim, é imperativo reconhecer que, para a UNESCO (1990):

Inclusão é um movimento que visa transformar os sistemas de ensino para responder à diversidade dos alunos. É imprescindível a efetivação do direito à educação com igualdade de oportunidades e está relacionada ao acesso, permanência, participação e aproveitamento de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que por motivos diversos são excluídos ou em risco de serem marginalizados.

A estratégia educacional voltada para crianças com necessidades educativas especiais em todas as regiões não seguiu uma linha uniforme ao longo do tempo: inicialmente, partiu de uma abordagem segregacionista e separatista que sugeria a criação de espaços específicos para crianças com determinadas carências, evoluindo para a ideia de uma escola inclusiva, sem abordar adequadamente o conceito de integração escolar, como poderia ser efetivada e que adaptações curriculares seriam requeridas para atingi-la, além de que tipo de orientação seria necessária para os educadores em formação e em exercício; não se considerou também a disponibilização de assistentes para apoiar o ensino em sala de aula ao lidar com alunos com essas especificidades.
No momento atual, as transformações democráticas devem permear o ambiente escolar, visando moldar os futuros cidadãos sob uma perspectiva de sociedade renovada. A democracia no campo educacional começa com a inclusão na escola, assegurando que nenhum indivíduo seja excluído e que todos - crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres, com ou sem incapacidades - tenham suas necessidades educacionais essenciais atendidas.

[...] Uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas está na maneira como encaram as diferenças na constituição biológica das pessoas. Quando vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica resulta na exclusão das pessoas de atividades que sua condição dificulta. A exclusão é justificada, inicialmente, com a espera de avanços científicos que possam corrigir biologicamente a anomalia. Porém, enquanto essa correção não ocorre, as barreiras aumentam, uma vez que a exclusão em si cria outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num ciclo contínuo. Assim, a deficiência é gerada. (TUNES, 2003, p. 9)

Essa concepção vai além da simples expansão dos serviços educativos, levando em conta os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais dos alunos, com o intuito de promover a aquisição de competências que facilitem a aprendizagem, aprimorem a qualidade de vida e impulsionem o desenvolvimento econômico, social e cultural, resultando em uma melhoria das aptidões profissionais e da qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração educacional de alunos com demandas educacionais especiais ainda representa um obstáculo a ser superado. É imprescindível fomentar uma transformação de mentalidade e conscientizar a sociedade sobre a importância de valorizar a diversidade e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de excelência.
Para tanto, é fundamental investir na capacitação docente, em recursos pedagógicos e tecnológicos, e em políticas governamentais que assegurem a inclusão e a permanência desses alunos na escola.
A pedagogia especial é um direito e uma necessidade, que deve ser garantido a

todos os estudantes que dela necessitarem.

A aplicação de abordagens educacionais diversas e personalizadas, juntamente com a promoção dos métodos de ensino e aprendizagem, são estratégias didáticas que têm como meta garantir a equidade e a participação justa de todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias individuais. Essa abordagem está ligada às cinco categorias de práticas inclusivas do ensino e reconhece a variedade dos estudantes dentro de uma comunidade escolar, exigindo res-

A PERSISTÊNCIA DA COITA AMOROSA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A LÍRICA DE D. DINIS E MANUEL BANDEIRA

JAIRO FERREIRA DE SOUZA

RESUMO
Este estudo analisa a centralidade da coita amorosa como motor da criação lírica, estabelecendo um diálogo comparativo entre as Cantigas de Amor medievais de D. Dinis e a poesia modernista de Manuel Bandeira. O objetivo primordial da pesquisa é investigar como elementos da vassalagem amorosa e a idealização da figura feminina permanecem como estruturas literárias fundamentais ao longo dos séculos, transcendendo seus contextos históricos originais. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Spina e Saraiva, explorando a submissão do eu-lírico e a divinização do objeto amado. Essa concepção de amor contemplativo e espiritualizado surge da fusão entre o idealismo platônico — que hierarquiza o mundo das ideias sobre o sensível — e a visão cristã medieval, que elevou a mulher ao status de ser sagrado e intocável, à semelhança da Virgem Maria. Assim, o sofrimento do amante não é apenas dor, mas um meio de aproximação com o divino, transformando o amor humano em um valor absoluto. A análise detém-se especificamente na cantiga "Que prazer havedes, senhor", de D. Dinis, e no poema "Letra Para Uma Valsa Romântica", de Manuel Bandeira. Em ambas as obras, o eu-lírico manifesta-se como um "amante-mártir" diante de uma dame sans merci (mulher sem compaixão) que retribui o afeto com desdém ou prazer pelo sofrimento alheio. O estudo demonstra que, em Bandeira, o processo de divinização ocorre através da "desumanização" da amada; ao não se portar de forma humana perante o pranto do amante, ela assume um status superior e inacessível, reafirmando a posição de vassalo do sujeito poético. Conclui-se que a coita amorosa não é um tema restrito ao Trovadorismo, mas um recurso expressivo perene que continua a informar a sensibilidade literária contemporânea. O diálogo entre o rei-trovador e o poeta moderno evidencia que, embora a lírica evolua em técnicas e tons, a essência do sofrimento pela impossibilidade do amor permanece como uma estrutura de longa duração na literatura de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Cantiga de Amor; D. Dinis; Manuel Bandeira; Coita amorosa; Trovadorismo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa centra-se na análise da coita amorosa como o fator primordial da Cantiga de Amor, servindo como o motor para a construção de versos que expressam o sofrimento de um eu-lírico masculino diante de um objeto amado inalcançável. Este sentimento estabelece uma vassalagem amorosa, caracterizada pela submissão do amante a uma mulher vista como superior e intocável.

Tal concepção de amor contemplativo e espiritualizado, conforme as fontes, remete a uma fusão entre o idealismo platônico — que hierarquiza o mundo das ideias sobre o sensível — e a visão medieval influenciada pelo cristianismo, que elevou a figura feminina ao status de sagrada e intocável, à semelhança da Virgem Maria. O objetivo deste estudo é investigar, por meio de uma análise bibliográfica, como esses elementos se manifestam na obra de D. Dinis e como encontram ressonância na produção moderna de Manuel Bandeira, especificamente no poema "Letra Para Uma Valsa Romântica".

Para situar o artigo, serão explorados os aspectos formais das composições, como a estrutura de cobras e rimas, bem como a permanência da tríade simbólica composta por boca, coração e olhos: a boca (que canta e suplica), o coração (que guarda o amor e padece) e os olhos (veículo de entrada para o sentimento). O sofrimento simbolizado nessas três ideias, segundo a lógica medieval, aproxima o sujeito de Deus, transformando o amor humano em um amor divino e absoluto.

O trabalho busca demonstrar que a "coita", ao aproximar o sujeito do divino através do sofrimento, permanece como um recurso expressivo que atravessa séculos, unindo a lírica trovadoresca à modernidade literária brasileira.

O leitor perceberá que na Cantiga de D. Dinis, o eu-lírico questiona o prazer que

a mulher amada sente ao vê-lo sofrer e suplica a intervenção divina para mudar o coração da "dame sans merci". Também será abordada a ideia de onipresença de Deus que é invocada como a única força capaz de compreender a magnitude do mal que aflige o amante-mártir. Poderemos notar a intensificação desse sentimento e como progride ao longo das três cobras que compõem a cantiga, partindo de um questionamento inicial até uma afirmação potencializada pelo uso de advérbios de intensidade.
Com relação aos aspectos formais e estruturais a cantiga analisada enquadra-se no modelo clássico de Cantiga de Amor, possuindo três cobras de seis versos cada, unidas por rimas na sequência abbacc e versos de oito sílabas. Apresenta ainda uma fiinda de dois versos que rimam com a última estrofe. É notável a preservação do nome da amada e o tratamento de "Senhor", mantendo a tradição do eu-lírico masculino sem o paralelismo típico das Cantigas de Amigo.

DINIS E A RELEVÂNCIA DE SUA OBRA

A obra de D. Dinis (1261-1325) tem importância significativa para analisar a literatura do período medieval, primeiramente por sua posição única como rei e trovador, atuando como um ponto de convergência entre a cultura, a política e a construção da identidade portuguesa. Pessoa (2024), enfatiza que D. Dinis não era apenas um praticante do "gaio saber", tendo sido também um rei-trovador que fez da poesia um instrumento na busca do fortalecimento dos valores nobiliárquicos, bem como da ordem social. Por meio de sua retórica literária, conseguiu defender a arte do seu reino, praticando um discurso institucional que colaborou na compreensão e na definição de uma comunidade enquanto reino. A ele também é creditada a oficialização da língua portuguesa em atos judiciais e notariais, além da criação da primeira universidade em Portugal.
Sua relevância literária pode ser pensada inclusive quantitativamente. Conforme Pessoa (2014, p. 2) "dentre os poetas líricos que os cancioneiros legaram, D. Dinis se destaca pela maior quantidade de cantigas registradas. Ao todo, formam um conjunto de 137 trovas". Tal produção é diversa, incluindo 3 pastorelas; 10 cantigas de escárnio e maldizer; 50 cantigas de amigo; e 73 cantigas de amor, das quais analisaremos "Que prazer havedes, senhor".

A POESIA DE MANUEL BANDEIRA

Manuel Bandeira, poeta brasileiro bastante reconhecido e apontado pela crítica como o introdutor do verso livre na poesia brasileira e o precursor da lírica modernista no país. Sua posição de vanguarda, teria preparado o caminho para o movimento modernista, conferindo-lhe o epíteto de "São João Batista" do Modernismo brasileiro, nas palavras de Mário de Andrade. Sua lírica carrega uma importância significativa em fatores como transição e inovação técnica, por exemplo, marcando a passagem das métricas tradicionais (parnasiano-simbolistas) para a modernidade, a partir do poema

pelo qual é feita a cantiga, uma vez que todos os versos são construídos em torno do sofrimento do "eu-lírico". Este se manifesta por voz masculina declarando seu padecer por não ser correspondido pela mulher amada, mantida sempre à distância. Tal distância se impõe por ser essa mulher considerada intocável pelo sujeito, superior a ele. Coloca-se, portanto, uma relação de submissão do "eu-lírico" para com o objeto de seu amor, que "apresenta-se como a tentativa de união entre o homem que solicita e a mulher que nega (Spina:1997)". É o que se pode considerar como vassalagem amorosa.
Dessa forma, entramos no campo do amor contemplativo, o amor cortês, ligado, inclusive, ao amor fraterno, espiritualizado e, por isso, elevado. Essas noções ligam-se à concepção platônica de amor que opõe o mundo das ideias ao mundo sensível, gerando uma hierarquia na qual o que se liga a este está num patamar inferior ao que está ligado à aquele mundo. Assim, se coloca uma espécie de escala, na qual quem está num patamar inferior (mais próximo ao mundo sensível) ama a quem está num patamar imediatamente superior (mais distante do mundo sensível).
No entanto, para a Antiguidade, sob a visão platônica, esse amor contemplativo (superior) estava ligado ao intelecto e era o amor entre os homens, oposto ao amor físico, carnal (inferior) entre homem e mulher com a finalidade de preservação da espécie. Já na concepção medieval essas ideias se mesclam devido ao advento do nascimento de Cristo, uma vez que sua mãe, Maria, o teria concebido virgem, tendo, ainda, o privilégio de ser avisada de sua gravidez por um anjo. Nasce daí a ideia da mulher intocável, ligada ao sagrado.
Isso posto, passemos à leitura de «Que prazer havedes, senhor», cantiga de D. Dinis, presente em "O Cancioneiro", para que, em seguida, possa ser realizada a análise de acordo com o que se propõe no presente artigo.

Que prazer havedes, senhor (B 541 V 144)

Que prazer havedes, senhor, de mi fazerdes mal por bem, que vos quig'e quer'? E por em peç'eu tant'a Nostro Senhor que vos mud'esse coraçom que m'havedes tam sem razom.

Prazer havedes do meu mal pero vos amo mais ca mi; e por em peç'a Deus assi, que sabe quant'é o meu mal, que vos mud'esse coraçom que m'havedes tam sem razom.

Muito vos praz do mal que hei, lume da-

vos mud'êsse coraçon, / que mi havedes tan sen razon."). Súplica que o "eu-lírico" vê como sua única saída, já que não é e nem pode ser correspondido pela dama.

Como se vinha notando, no desenvolvimento da Cantiga de D. Dinis o sentimento da coita amorosa vai se intensificando a cada cobra. Por exemplo, se se considerar os primeiros versos de cada cobra tem-se primeiro uma espécie de questionamento, uma tentativa do "eulírico" de entender o porquê de sua amada deliciar-se com seu sofrimento "que prazer havedes, senhor, / de mi fazerdes mal por bem". Na próxima cobra isso se dará numa afirmação "Prazer havedes do meu mal," que se ampliará ainda mais na cobra seguinte com a presença da palavra intensificadora "muito", como havia-se dito anteriormente "Muito vos praz do mal que hei,".

É possível notar ainda a presença dos três elementos fundamentais na manifestação da coita amorosa: a boca, que além de cantar para a mulher amada pede a Deus pelo fim do sofrimento amoroso; o coração, que guarda dentro de si o amor fazendo com que o sujeito que ama padeça diante da amada; e os olhos, o principal veículo, talvez, nesse processo por ser a porta de entrada para o amor expresso pela boca e guardado no coração.

Segundo a lógica da Idade Média o amor impossível, como o do "eu lírico presente na Cantiga de D. Dinis, está ligado ao sofrimento que aproxima de Deus. Dessa maneira, o sujeito ama por que Deus quer que ele ame e não é correspondido por que Deus assim também o quer, pois o homem não pode se livrar do sofrimento. Logo, destaca-se na Cantiga em estudo o modo pelo qual os elementos descritos mais acima (boca, coração e olhos) são utilizados para a aproximação do sujeito à Deus, de modo que nos dois últimos versos o "eu-lírico" reporta-se, pode-se dizer, diretamente a Deus "E se vo-lo mudar [Deus], enton / poss'eu viver, se non, non".

Passa-se a perceber, então, que o sujeito tem noção do seu sofrimento, sabe do porquê, mas sabe, por outro lado, que tal sofrimento o conduzirá para mais próximo de Deus. E se isso acontece esse amor se torna divino, e o sujeito passa a amar não mais a pessoa mais o próprio amor.

Além da coita amorosa, há outros aspectos na cantiga de D. Dinis que a permite se enquadrar no modelo ao qual chamamos Cantiga de Amor. A quantidade de cobras (três) e o número de versos (seis) nela contidos, por exemplo, expressam a forma mais encontrada para esse tipo de Cantiga. As cobras são unidas por três rimas que seguem a mesma sequência: abbacc, sendo os versos compostos de oito sílabas cada. Também a presença da fiinda, que, neste caso, comporta dois versos, mas que pode conter de um a quatro versos, tendo, necessariamente, que rimar com a última estrofe ou com o refrão, caso a cantiga possua, como é o caso dessa que se está analisando. Muito importante também na caracterização das Cantigas de Amor é a pouca descrição física da mulher amada, como se vê na Cantiga de D Dinis, na qual, pode-se dizer, há mesmo uma ausência dessa descrição física, além da preservação do nome da pessoa a quem a Cantiga é direcionada.

Embora nas três cobras persistam a mesma ideia, que se desdobra e se intensifica no desenvolvimento da Cantiga, não se tem um paralelismo tal qual encontra-se na maior parte das Cantigas de Amigo. Há, pois, mudanças sutis tanto nas palavras que compõem os versos, quanto na sequência em que os mesmos se apresentam. Outros traços característicos dos
Cantares de Amor que se nota na Cantiga de D. Dinis é o tratamento de "Senhor" dispensado à mulher amada, além de um "eu-lírico" masculino, como citado no início do ensaio.

Após essas observações sobre o aspecto formal da Cantiga de D. Dinis é possível observar o poema de Manuel Bandeira "Letra Para Uma Valsa Romântica" para que se possa estabelecer uma comparação. Isso por que, o que logo chama a atenção ao colocá-las uma diante da outra é justamente a proximidade formal entre essas duas expressões literárias.

Letra Para Uma Valsa Romântica

A tarde agoniza
Ao santo acalanto Da noturna brisa.
E eu, que também morro,
Morro sem consolo, Se não vens, Elisa!

Ai nem te humaniza

O pranto que tanto
Nas faces desliza
Do amante que pede
Suplicantemente Teu amor, Elisa!

Ri, desdenha, pisa!
Meu canto, no entanto,
Mais te diviniza,
Mulher diferente,
Tão indiferente,
Desumana Elisa!

Como na Cantiga o poema é composto por três estrofes, nas quais estão dispostos seis versos em cada uma, organizados por três rimas diferentes. Muito semelhante também é o fato de o último verso de cada estrofe ter estrutura parecida. No caso do poema, repete-se mesmo apenas a última palavra, que é o nome da amada a quem se reporta o "eu-poético", não constituindo, pois, um refrão como no caso dos dois últimos versos de cada cobra da Cantiga. Além disso, nota-se, no poema, a presença da coita amorosa, fator de maior destaque na Cantiga, como já foi dito. O tema em "Letra Para Uma Valsa Romântica" é o mesmo da cantiga: o prazer que a amada sente ao ver o sofrimento do sujeito que a ama. Na primeira estrofe do poema o "eu-lírico" reclama a ausência da mulher amada e aparece a questão da morte (explicitamente nos versos 1, 4 e 5), que se verifica nos dois últimos versos da Cantiga (aqui de forma atenuada).
Na segunda estrofe aparece de fato o sentimento da amada para com o sujeito que a ama. Se no poema o sujeito se humilha suplicando o amor da mulher, na Cantiga (inclusive também na segunda estrofe) o "eu-lírico" se anula ao declarar à dama que a ama mais que a si próprio. Haverá no poema, conforme se verifica na terceira estrofe, a intensificação do sofrimento da coita amorosa, ou da consciência da ocorrência desse processo pelo sujeito, notadamente marcada em seu primeiro verso pelo sinal de exclamação (!), enquanto que na Cantiga isso se dará, como se pontuou, pelo advérbio "muito", coincidindo novamente na estrofe.
Notou-se na Cantiga que o sujeito sofre a coita pelo fato de a mulher amada ser intocável, no contexto medieval relacionada à Virgem Maria, portanto, elevada a um patamar divino, o que acarretava uma hierarquia na qual o amante se fazia vassalo de sua amada. No poema de Bandeira, se verifica algo parecido, pois conforme se vão seguindo os versos aumenta a distância entre o "eu-lírico" e o objeto de seu amor como se pode perceber pelo tom presente em cada estrofe. Na primeira estrofe constata-se o padecer do sujeito pela falta da amada "Se não vens, Elisa!"; na segunda se dá um afastamento pela ausência de sentimento da dama "Aí nem te humaniza; enquanto na terceira torna-se ainda mais impossível conceber uma aproximação do "eu-poético" com sua amada, pois ela age de maneira negativa para com ele "Ri, desdenha, pisa!" (caso da dame sans merci).
Frente a isso, pode-se dizer que a cada estrofe a mulher vai tomando um status de divina diante do "eu-poético", que quanto mais é humilhado, mais se põe na posição de vassalo, inferior à mulher a quem ama, como expresso nestes versos "Meu canto, no entanto, / Mais te diviniza,". Sobre esse aspecto, convém explorar o sentido das palavras "humaniza" e "Desumana" no contexto de seus respectivos versos. No caso do sétimo verso "Aí nem te humaniza", tanto pode significar que a dama desdenha, despreza seu amante, como pode significar (nesse caso tomando o sentido literal da palavra) que ela não se faz humana. Assim, também no último verso do poema "Desumana, Elisa!" pode-se tomar a expressão como pejorativa, o que levaria à interpretação mais comum de ausência de sentimento, mas tomando pelo sentido literal como no caso anterior, pode-se interpretar essa mulher como não sendo humana. Se não é humana chega-se à conclusão de que é divina, conforme o raciocínio que se vinha seguindo.
Por fim, pode-se sugerir que há também no poema a utilização dos elementos considerados principais na manifestação da coita amorosa como verificamos na Cantiga: Olhos, aqui identificados pela palavra "pranto"; boca, ideia expressa na palavra "canto"; e coração, que é ao que logo se remete quando se pensa nas palavras "amantes" e "amor".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que a coita amorosa atua como o motor primordial da criação lírica, estabelecen-

do um eixo de continuidade que liga o Trovadorismo medieval à modernidade literária brasileira. A análise comparativa entre D. Dinis e Manuel Bandeira permite concluir que a vassalagem amorosa e a idealização da figura feminina não são meros arcaísmos, mas estruturas literárias que transcendem seus contextos históricos originais para informar a sensibilidade poética contemporânea.

A pesquisa demonstrou que a proximidade entre o rei-trovador e o poeta moderno é, primeiramente, de ordem formal e estrutural. Ambas as composições analisadas — "Que prazer havedes, senhor" e "Letra Para Uma Valsa Romântica" — organizam-se em uma arquitetura de três estrofes (ou cobras) de seis versos cada. Essa simetria não é gratuita; ela serve para ritmar a intensificação do sofrimento do eu-lírico. Enquanto D. Dinis utiliza o advérbio "muito" para potencializar a dor de ser ignorado por sua "senhor", Bandeira faz uso da pontuação exclamativa e de verbos imperativos como "Ri, desdenha, pisa!" para marcar o ápice da angústia do amante-mártir diante de sua amada.

No plano temático, a permanência da tríade simbólica composta pela boca, olhos e coração revela-se como o canal universal de manifestação da coita. Concluiu-se que, em ambos os períodos, a boca é o instrumento que canta e suplica; os olhos são a porta de entrada para o amor e o veículo do pranto; e o coração é o receptáculo onde o padecer é guardado e martirizado. Em D. Dinis, o eu-lírico define a amada como a "luz de seus olhos", evidenciando que ela guia sua existência através da visão; em Bandeira, esse mesmo conceito ressurge metaforicamente através do "pranto" e do "canto", mantendo viva a tradição da dor contemplativa.

Um dos pontos mais profundos da presente análise reside na divinização do objeto amado através de processos distintos, mas convergentes. Na Idade Média, a submissão do amante baseava-se em uma fusão entre o idealismo platônico e o culto mariano cristão, que elevava a mulher ao status de ser sagrado e intocável. Já na obra de Bandeira, a divinização de "Elisa" ocorre pela via da desumanização. Ao não se "humanizar" perante o pranto do amante e ao agir com desdém e indiferença, a mulher retira-se do plano terreno e sensível para assumir um status superior e inacessível. Assim, o desdém moderno cumpre o mesmo papel da inacessibilidade medieval: ambos reafirmam a posição de vassalo do eu-poético e transformam a mulher em uma divindade cruel.

A investigação também validou a ideia de que o sofrimento amoroso possui uma dimensão transcendental e purificadora. Na lógica dionisiana, a impossibilidade do amor e a dor subsequente aproximam o sujeito de Deus, transformando o afeto humano em um valor espiritual absoluto. Este estudo comprova que Bandeira, apesar de ser o "São João Batista" da modernidade e o introdutor do verso livre, recupera essa essência ao reaproveitar o arquétipo da dame sans merci (mulher sem compaixão). O poeta moderno mostra que, mesmo em um contexto de inovação técnica, a estrutura do amor cortês continua a oferecer as ferramentas necessárias para expressar a condição trágica do amante.

Em última instância, o trabalho aponta para a atemporalidade da coita amorosa. O diálogo entre a lírica medieval galego-portuguesa e o modernismo brasileiro evidencia que, embora as métricas e os tons evoluam, a essência do padecer pela impossibilidade do amor permanece inalterada. A "coita" não é apenas um tema literário extinto, mas uma constante antropológica e estética que permite que o sofrimento de um rei do século XIII encontre eco nas valsas românticas de um poeta do século XX, confirmando que a literatura de língua portuguesa guarda, em suas raízes, uma estrutura de longa duração para a expressão do amor absoluto e impossível. O diálogo entre D. Dinis e Bandeira evidencia que a lírica moderna, embora utilize novos tons, preserva a essência do amante-mártir diante da impossibilidade do amor, validando a premissa de que a estrutura do amor cortês continua a informar a sensibilidade literária contemporânea.

REFERÊNCIAS

Bandeira, Manuel. Belo belo. Rio de Janeiro: Global Editora, 2014.

Júdice Nuno (Org). Cancioneiro, de D. Dinis. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

Pessoa, Felipe Ferreira de Paula. As temporalidades da poesia trovadoresca: a historiografia e as cantigas de D. Dinis. Anos 90 – Revista do programa em pós-graduação em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul,V. 31, 2024. https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/138915/94952. Acesso em 03/03/2026.

Saraiva, A. J. e Lopes, O. História da Literatura Portuguesa. Porto: Porto Editora, 1985.

Spina, S. Lírica Trovadoresca. São Paulo: Edusp, 2001.

_____ A Cultura Literária Medieval. São Caetano do Sul-SP: Ateliê Editorial S.A., 1997.

Vieira, Y. F. Poesia Medieval. São Paulo: Global Editora, 1987.

EDUCAÇÃO AFETIVA E PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA: PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JAMES SILVA COUTINHO

RESUMO
Este artigo examina como práticas pedagógicas ancoradas na educação afetiva podem prevenir a indisciplina na educação básica, entendendo o afeto não como um aspecto acessório, mas como um elemento estruturante da relação pedagógica. Adota-se uma metodologia teórico-bibliográfica, com análise de cinco obras chave publicadas, que oferecem distintos aportes conceituais e práticos sobre o tema. O texto descreve, em primeiro lugar, os fundamentos conceituais que ligam afeto e disciplina, destacando como a construção de vínculos positivos entre professores e alunos favorece o engajamento, o respeito mútuo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em seguida, identifica-se que a indisciplina é resultado de causas multifatoriais — tais como contextos familiares desestruturados, ausência de limites claros, dificuldades de aprendizagem e falhas na comunicação escolar — e defende-se uma perspectiva de responsabilidade compartilhada entre família, escola e professor. Com base nessa compreensão ampliada, apresenta-se uma proposta formativa composta por quatro eixos articulados: autoconhecimento docente, como base para a regulação emocional e empatia; gestão socioemocional da turma, voltada à construção de um ambiente seguro e acolhedor; parceria família-escola, que visa fortalecer os laços de confiança e corresponsabilidade; e cultura avaliativa dialógica, como prática pedagógica que valoriza a escuta, o feedback construtivo e o protagonismo estudantil. Para cada eixo, são sugeridas estratégias concretas que podem ser aplicadas na formação continuada, como rodas de conversa, oficinas reflexivas, estudos de caso e observação colaborativa. Conclui-se que a abordagem afetiva não apenas fortalece os vínculos interpessoais e amplia a motivação dos estudantes, mas também promove um ambiente de convivência mais respeitosa e humanizada, com impactos positivos na aprendizagem, na inclusão e na saúde emocional do professor, especialmente em contextos marcados por desafios socioeducacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação afetiva; Disciplina escolar; Formação docente; Parceria Família; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A indisciplina configura-se, atualmente, como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino da educação básica, representando um obstáculo significativo para a construção de um ambiente escolar saudável, produtivo e propício à aprendizagem. Este fenômeno interfere diretamente no clima da sala de aula, deteriorando as relações interpessoais, comprometendo o bem-estar físico e emocional dos docentes e impactando negativamente o rendimento acadêmico dos estudantes (Pirola e Ferreira, 2007).

Diversos estudos contemporâneos têm apontado que os comportamentos considerados disruptivos no espaço escolar não surgem de maneira isolada, mas sim como resultado de uma complexa teia de fatores sociais, emocionais e estruturais. Entre os principais elementos que contribuem para a intensificação desses comportamentos, destacam-se os contextos familiares fragilizados — muitas vezes marcados por ausências afetivas, instabilidade econômica ou falta de acompanhamento parental —, os modelos pedagógicos excessivamente rígidos e inflexíveis, e a carência de políticas educacionais que valorizem o apoio socioemocional no cotidiano escolar (Nascimento, 2023).

Paralelamente a essa realidade, a literatura da psicologia educacional tem enfatizado o papel central do vínculo afetivo entre professor e aluno como um fator de proteção para o engajamento escolar. Relações pedagógicas marcadas pela empatia, escuta ativa, respeito mútuo e acolhimento emocional favorecem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do senso de pertencimento dos estudantes (Santos e Santos, 2016). Dessa forma, a afetividade não deve ser compreendida como um elemento secundário ou complementar, mas como um componente essencial no

processo educativo.
Diante desse cenário, este artigo, de caráter teórico-bibliográfico, propõe-se a apresentar um itinerário formativo voltado à capacitação de professores da educação básica para a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas na educação afetiva, com o intuito de prevenir a indisciplina e promover um ambiente escolar mais humanizado e colaborativo. A metodologia adotada baseia-se em uma análise crítica e sintética de importantes contribuições teóricas de autores como Nascimento (2023), Pirola e Ferreira (2007), Araújo (2024), Scalzer et al. (2024) e Santos e Santos (2016), cujas obras tratam da indisciplina escolar, da afetividade no ensino e da formação docente.
A estrutura do trabalho organiza-se em três partes principais. A primeira aborda os fundamentos teóricos que sustentam a importância da afetividade no contexto educacional. Em seguida, a segunda seção discute, com maior profundidade, as causas da indisciplina escolar, especialmente aquelas relacionadas à ausência de vínculos afetivos positivos entre professores e alunos. Por fim, a terceira parte apresenta uma proposta de itinerário formativo, com sugestões práticas de como incorporar a educação afetiva no cotidiano escolar como estratégia preventiva e transformadora.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AFETIVA E SUA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA

Pirola e Ferreira (2007) argumentam que a disciplina escolar não deve ser concebida como uma característica inata ou uma disposição natural dos indivíduos, mas sim como uma construção social e cultural que se desenvolve ao longo das experiências e interações estabelecidas no contexto educacional. Segundo os autores, é no espaço da escola, por meio das relações cotidianas entre alunos, professores e demais agentes educativos, que se moldam comportamentos, atitudes e valores que compõem o que se compreende por disciplina. Tal perspectiva desloca a ideia tradicional de disciplina como controle externo e punitivo, para uma visão mais ampla e formativa, pautada na convivência, no pertencimento e no desenvolvimento ético dos sujeitos.
Ao compreender a disciplina como um processo de construção coletiva, rompe-se com concepções autoritárias e inflexíveis que historicamente marcaram as práticas escolares, baseadas em sanções, recompensas e punições. Em vez disso, propõe-se uma abordagem que reconhece o aluno como agente ativo no processo de regulação do comportamento, capaz de refletir, dialogar e negociar regras e limites. Nesse contexto, a disciplina emerge como um resultado das interações sociais significativas, sendo fortalecida pela construção de vínculos, pelo exemplo dos adultos de referência e pelo cultivo de um ambiente de respeito mútuo.
Nesse sentido, torna-se essencial que o professor reconheça o aluno como um ser integral, cujas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais estão em constante interação. Ao adotar esse olhar ampliado, o educador contribui para a criação de um ambiente pedagógico em que o respeito não é imposto pela coerção ou pelo medo, mas construído a partir de vínculos de confiança, empatia e reconhecimento mútuo. Essa relação educativa, pautada pela valorização do sujeito em sua totalidade, cria condições para que o aluno se perceba como corresponsável pelas normas e pelos processos de convivência no espaço escolar.

Essa lógica rompe com a ideia de que afeto e autoridade são excludentes. Pelo contrário, dessa perspectiva é fundamental compreender que o afeto não se opõe à autoridade docente, como muitas vezes se supõe. Pelo contrário, o afeto sustenta uma forma de autoridade dialógica e ética, que se constrói no diálogo, na escuta e na negociação de sentidos. Essa autoridade, ao ser legitimada pelo reconhecimento e pela confiança, favorece a aceitação consciente das normas e o comprometimento coletivo com o bem-estar do grupo. Trata-se de uma autoridade que não impõe, mas inspira; que não subjuga, mas mobiliza. Assim, a afetividade torna-se uma base sólida para o exercício de uma autoridade que educa, forma e emancipa, promovendo uma convivência mais justa e solidária no interior da escola.

CAUSAS MULTIFATORIAIS DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nascimento (2023) apresenta uma análise abrangente e detalhada sobre os múltiplos fatores que contribuem para o aumento dos comportamentos indisciplinados no ambiente escolar, destacando que esses fatores ultrapassam os limites físicos e pedagógicos da sala de aula. O autor sistematiza uma série de elementos que se inter-relacionam e que, em conjunto, formam um cenário complexo e multifacetado da indisciplina escolar. Entre os principais pontos levantados, Nascimento enfatiza a desatenção familiar, que se manifesta frequentemente pela ausência de acompanhamento diário das atividades escolares e do desenvolvimento emocional dos filhos. Essa desatenção não se limita apenas à falta de supervisão, mas inclui também a escassez de diálogo e de envolvimento efetivo com a vida escolar da criança, o que fragiliza a construção de vínculos de confiança e de responsabilidade. Além disso, o autor destaca a existência de regras institucionais pouco claras, inconsistentes ou aplicadas de maneira irregular, o que gera confusão e insegurança entre os alunos. A ausência de normas claras prejudica a percepção de limites e de consequências, minando o senso de disciplina. Outro fator crucial apontado por Nascimento é o uso de metodologias pedagógicas defasadas, que muitas vezes se mostram descoladas da realidade social, cultural e emocional dos estudantes. Tais práticas, ao não dialogarem com os interesses e contextos dos alunos, contribuem para o desinteresse, a desmotivação e, consequentemente, para o aumento dos comportamentos disruptivos. Assim, esses fatores, combinados, enfraquecem a estrutura de apoio necessária ao aluno, dificultando seu engajamento ativo e a internalização de valores essenciais para a convivência coletiva harmoniosa e respeitosa dentro do ambiente escolar.

Complementando essa perspectiva, Araújo (2024) reforça a análise de Nascimento ao trazer à tona as profundas transformações pelas quais passaram as famílias contemporâneas e seu impacto direto na dinâmica escolar. Segundo Araújo, muitas famílias vivenciam uma realidade marcada por instabilidades, como a fragmentação dos laços familiares, a ausência de referências adultas constantes e a sobrecarga de responsabilidades e demandas externas, que comprometem a disponibilidade afetiva e o acompanhamento dos filhos. Em muitos casos, essas circunstâncias resultam em lacunas na educação emocional e no suporte necessário ao desenvolvimento integral da criança. Neste cenário, a escola e, particularmente, os professores acabam assumindo um papel ampliado, que vai muito além do ensino tradicional. Eles se tornam mediadores de conflitos emocionais, educadores de valores éticos e morais, além de provedores de suporte socioemocional para os alunos. Essa ampliação das atribuições, quando não acompanhada de suporte institucional adequado, ocasiona o desgaste físico e mental dos educadores, contribuindo para o aumento do estresse, da sensação de impotência e do esgotamento profissional. Araújo alerta que essa sobrecarga dificulta a criação de um ambiente escolar equilibrado e saudável, comprometendo a qualidade do processo educativo e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Por sua vez, Scalzer et al. (2024) destacam outro aspecto fundamental para a compreensão da indisciplina: a influência dos contextos comunitários onde os alunos vivem e se desenvolvem. Em muitas regiões, sobretudo aquelas marcadas por vulnerabilidade social, as crianças e adolescentes convivem diariamente com

situações de violência, exclusão social, precariedade econômica e ausência de perspectivas reais de mobilidade social. Essas condições adversas não apenas moldam a visão de mundo dos estudantes, como também se manifestam diretamente em seus comportamentos dentro da escola. Os autores observam que muitos alunos, ao ingressarem no ambiente escolar, reproduzem padrões comportamentais observados em seus contextos familiares e comunitários, que podem ser interpretados como estratégias de sobrevivência simbólica, formas de resistência ou mecanismos de autoafirmação diante de adversidades. Essa realidade impõe desafios significativos às instituições escolares, que precisam repensar suas práticas pedagógicas e de gestão, adotando posturas mais empáticas e compreensivas. É necessário entender que tais manifestações comportamentais não constituem necessariamente uma rejeição ou desrespeito à escola, mas são, muitas vezes, expressões legítimas das experiências de vida dos estudantes, marcadas por situações de vulnerabilidade e exclusão. Assim, a escola é convocada a se posicionar como um espaço de acolhimento e de transformação social, desenvolvendo estratégias que favoreçam a inclusão, a escuta ativa e o fortalecimento do vínculo entre alunos, famílias e educadores, promovendo uma cultura escolar baseada no respeito, na solidariedade e no cuidado.

FAMÍLIA, ESCOLA E PROFESSOR: CORRESPONSABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA

Considerando que a indisciplina escolar se configura como um fenômeno essencialmente relacional, isto é, que emerge das múltiplas interações estabelecidas entre os diversos sujeitos e contextos que compõem o ambiente escolar, torna-se evidente que sua prevenção não pode ser atribuída exclusivamente a um único agente, como o professor ou a direção. Pelo contrário, essa problemática exige uma abordagem integrada, que reconheça a complexidade do fenômeno e, principalmente, que promova uma postura coletiva de corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo — incluindo professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais que atuam na escola, como psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais e mediadores culturais. Essa perspectiva ampliada permite deslocar o foco das intervenções disciplinares de ações isoladas, pontuais e muitas vezes reativas para práticas colaborativas, preventivas e contínuas, pautadas na construção de vínculos sólidos, no diálogo aberto e no compromisso compartilhado com a formação integral do aluno.

Nesse sentido, Nascimento (2023) apresenta evidências relevantes que corroboram essa visão, demonstrando que intervenções baseadas na participação coletiva e no diálogo institucionalizado são capazes de reduzir de maneira significativa os índices de indisciplina nas escolas. O autor destaca que a implementação de práticas como reuniões formativas regulares com professores e famílias, a construção conjunta de pactos de convivência que envolvem diretamente os alunos na elaboração das regras e dos acordos, bem como a manutenção de canais permanentes de escuta e comunicação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, resultaram em uma diminuição de até 30% dos incidentes disciplinares em escolas públicas analisadas. Esses dados reforçam a importância de um trabalho articulado e integrado, que promova a construção de uma cultura escolar baseada na escuta ativa, na cooperação efetiva e no respeito mútuo entre todos os atores envolvidos, transformando o ambiente educativo em um espaço mais acolhedor e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento social.

Complementarmente, Santos e Santos (2016) acrescentam uma contribuição significativa ao discutir o papel fundamental do psicopedagogo nesse processo de prevenção e intervenção frente à indisciplina. Segundo os autores, o psicopedagogo pode atuar como um elo essencial entre a escola e a família, mediando conflitos, esclarecendo papéis e limites, e promovendo uma comunicação mais efetiva, transparente e empática entre os diferentes atores que participam da educação da criança. Essa atuação vai além da simples resolução de problemas pontuais: ela fortalece a base relacional necessária para que qualquer programa de prevenção da indisciplina tenha efetividade a longo prazo. Ao mediar as demandas emocionais e cognitivas dos

estudantes, o psicopedagogo também oferece suporte aos professores, ajudando-os a compreender melhor os contextos familiares, sociais e psicológicos que permeiam o comportamento dos alunos. Essa compreensão ampliada possibilita intervenções pedagógicas mais assertivas, humanas e adequadas às necessidades reais dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Portanto, fica claro que prevenir a indisciplina escolar exige muito mais do que a simples imposição de normas rígidas ou a aplicação de sanções disciplinares. Trata-se de um processo complexo que demanda o engajamento coletivo e permanente na construção de um ambiente escolar que valorize o diálogo constante, a escuta sensível, a afetividade e o compromisso ético e social com o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos. Somente por meio dessa articulação e cooperação entre escola, família e comunidade será possível criar condições efetivas para o desenvolvimento de uma convivência escolar pacífica, produtiva e transformadora.

METODOLOGIAS AFETIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Araújo (2024) enfatiza que, diante da crescente complexidade das demandas emocionais presentes no cotidiano escolar, torna-se imprescindível que a formação continuada dos professores seja profundamente reorientada, colocando no centro do processo formativo o desenvolvimento das competências socioemocionais do educador. Em um cenário marcado por desafios cada vez mais complexos, como a ansiedade generalizada entre estudantes, conflitos interpessoais frequentes, dificuldades variadas de aprendizagem e manifestações diversas de comportamentos desafiadores, torna-se fundamental que os docentes estejam preparados não apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas também emocional, para lidar com a multiplicidade de situações que emergem no ambiente escolar. A formação tradicional, muitas vezes centrada exclusivamente no domínio dos conteúdos curriculares e nas metodologias de ensino, mostra-se claramente insuficiente diante da amplitude e profundidade da prática docente contemporânea, que exige uma atuação mais integrada, sensível e reflexiva.

Nesse contexto desafiador, Araújo (2024) defende que os professores que desenvolvem habilidades específicas, tais como a escuta ativa, a comunicação não violenta e a gestão construtiva de conflitos, relatam maiores níveis de autoeficácia profissional e experimentam menores índices de estresse ocupacional. A escuta ativa, por exemplo, não se limita à simples audição das palavras, mas consiste em um processo profundo de compreensão das necessidades, angústias, dúvidas e expectativas dos alunos, estabelecendo um canal de confiança, empatia e respeito mútuo. Essa prática cria um ambiente propício para que os estudantes se sintam acolhidos e valorizados, favorecendo o engajamento e a expressão saudável de suas emoções. Por sua vez, a comunicação não violenta promove interações marcadas pela empatia, clareza e respeito, o que contribui decisivamente para a resolução pacífica de impasses e para a prevenção de escaladas de conflito. Além disso, a capacidade do professor em gerenciar conflitos com equilíbrio, assertividade e criatividade ajuda a reduzir tensões dentro da sala de aula, fortalecendo o papel do docente como mediador de relações e referência positiva para seus estudantes. Esses elementos, quando incorporados e trabalhados de forma contínua na formação docente, transformam-se em ferramentas valiosas que transcendem a simples prevenção da indisciplina, ampliando-se para a promoção de um ambiente escolar mais saudável, colaborativo e harmonioso.

Complementando essa análise, Scalzer et al. (2024) destacam que o desenvolvimento das habilidades sociais nos estudantes — como a empatia, a cooperação, o respeito às diferenças e a capacidade de resolução pacífica de problemas — está diretamente relacionado à modelagem comportamental realizada pelos professores. Isso significa que os alunos aprendem não apenas por meio dos conteúdos formais ministrados, mas sobretudo pelos exemplos, posturas, atitudes e práticas sociais e emocionais que observam em seus educadores no dia a dia. A atuação consciente do professor como modelo de comportamento social e emocional torna-se, portanto, um elemento central no processo de formação integral dos alunos, pois influencia diretamente

a maneira como eles interagem, se posicionam e constroem suas próprias habilidades socioemocionais. Essa constatação implica que a escola deve investir não somente na transmissão de conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também na

envolvidos na aprendizagem. As rubricas co-construídas com os alunos favorecem a compreensão dos critérios avaliativos e estimulam o protagonismo. A prática da autoavaliação, por fim, reforça a autorreflexão e o senso de responsabilidade compartilhada pelo processo educacional.

A execução dessa proposta formativa requer um planejamento institucional consistente, com duração mínima de doze meses, distribuído em etapas cíclicas de implementação, monitoramento e ajuste contínuo. A participação da equipe gestora, o apoio técnico e o envolvimento coletivo da comunidade escolar são condições fundamentais para a sustentabilidade da proposta. Espera-se, ao final do ciclo, a consolidação de práticas pedagógicas mais humanas e integradoras, refletidas no aumento do engajamento dos estudantes, na redução significativa dos episódios de indisciplina e na melhoria do bem-estar docente e institucional.

CONCLUSÃO

A análise dos autores investigados ao longo deste estudo confirma de maneira contundente que a indisciplina escolar não deve ser compreendida como um fenômeno isolado, simplista ou de responsabilidade exclusiva dos alunos ou dos professores. Pelo contrário, ela se configura como o resultado de um emaranhado complexo e dinâmico de fatores interdependentes, que englobam dimensões familiares, sociais, institucionais e emocionais, todas entrelaçadas e influenciando-se mutuamente. Essa compreensão multidimensional é essencial para que se possa desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes e abrangentes. O que se evidencia claramente é que as manifestações de indisciplina, ainda que desafiadoras, podem ser significativamente prevenidas e atenuadas quando o professor assume, de forma intencional, consciente e reflexiva, uma postura pedagógica pautada na afetividade, aliada a um suporte formativo contínuo e qualificado, centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais. A criação e manutenção de vínculos afetivos sólidos entre professores e alunos emergem como pilares indispensáveis para a construção de um ambiente educativo mais harmônico, acolhedor, respeitoso e, sobretudo, propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo suas dimensões cognitiva, social, emocional e ética.

A proposta formativa delineada neste trabalho, que se estrutura em torno dos

impactos concretos das práticas de educação afetiva na redução dos índices de indisciplina e na promoção do bem-estar e da qualidade de vida no ambiente escolar. Esse aprofundamento investigativo permitirá aprimorar as estratégias pedagógicas e políticas públicas, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente mais afetiva, justa, inclusiva e transformadora, capaz de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais solidária e democrática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodolo-

RESUMO
A expansão da tecnologia na educação apresenta potencial transformador, mas também evidencia desigualdades no acesso a dispositivos e à internet, que afetam diretamente o aprendizado. Este artigo analisa criticamente o impacto da educação digital sobre a equidade educacional, com foco nas políticas públicas, na formação docente e nas estratégias para redução da exclusão digital. O texto destaca que, embora a tecnologia possa inovar metodologias pedagógicas e ampliar oportunidades de aprendizagem, seu efeito positivo depende da infraestrutura adequada e do preparo dos professores. São discutidos programas governamentais de inclusão tecnológica, iniciativas escolares de acesso a dispositivos e plataformas educacionais, bem como a importância da produção de conteúdos relevantes e contextualizados. A pesquisa aponta que políticas de inclusão digital devem considerar a diversidade socioeconômica e regional para evitar o aprofundamento das desigualdades existentes, enfatiza-se que a tecnologia deve ser vista como um instrumento para promover justiça social na educação, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas, fortalecendo a cidadania digital e competências essenciais para o desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação digital; Desigualdade; Inclusão tecnológica.

ABSTRACT
The expansion of technology in education has transformative potential but also highlights inequalities in access to devices and the internet, directly affecting learning. This article critically analyzes the impact of digital education on educational equity, focusing on public policies, teacher training, and strategies to reduce digital exclusion. The text emphasizes that while technology can innovate pedagogical methodologies and expand learning opportunities, its positive effect depends on adequate infrastructure and teacher preparedness. Government inclusion programs, school initiatives providing access to devices and educational platforms, and the importance of producing relevant and contextualized content are discussed. The research indicates that digital inclusion policies must consider socioeconomic and regional diversity to avoid deepening existing inequalities. Finally, it stresses that technology should be viewed as a tool to promote social justice in education, ensuring that all students have access to meaningful learning opportunities, strengthening digital citizenship, and essential skills for holistic development.

KEYWORDS: Digital education; Inequality; Technological inclusion.

INTRODUÇÃO

A presença cada vez mais intensa da tecnologia nas escolas vem transformando não apenas os espaços de aprendizagem, mas também as expectativas em torno do processo educativo. Hoje, dispositivos digitais e acesso à internet tornaram se elementos centrais nas atividades escolares e no cotidiano de estudantes e docentes. Essa nova realidade exige uma reflexão sobre como a infraestrutura tecnológica influencia as oportunidades de aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Ao mesmo tempo, cabe questionar se essa expansão favorece equidade ou se, ao contrário, aprofunda desigualdades já existentes nos contextos escolares.
Em muitos ambientes, a conectividade e os equipamentos ainda não atendem às necessidades básicas de ensino digital, o que compromete o engajamento dos alunos e limita metodologias inovadoras. A disparidade no acesso reflete condições socioeconômicas diferentes, muitas vezes determinadas por localização geográfica, renda familiar ou recursos da própria instituição. Quando parte significativa dos estudantes encontra se em desvantagem tecnológica, torna se difícil implementar práticas pedagógicas que dependam de aprendizagem mediada por tecnologia. Esse cenário exige que as políticas educacionais considerem essas dimensões para reduzir lacunas e promover justiça social.

Além do acesso físico, o uso pedagógico efetivo da tecnologia demanda que os professores sejam devidamente preparados para integrar ferramentas digitais ao seu planejamento. A formação docente representa um elemento-chave para que a tecnologia deixe de ser apenas suporte e passe a constituir parte integrante da aprendizagem. Nessa perspectiva, o simples investimento em dispositivos não garante transformações no modo de ensinar, é necessário um sentido pedagógico capaz de articular tecnologia, currículo e contexto social. A capacitação dos professores, portanto, deve contemplar não apenas os aspectos técnicos, mas também as implicações didáticas e éticas de seu uso.

A expansão de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos online ampliou as possibilidades metodológicas, oferecendo caminhos como aprendizagem personalizada, colaboração entre estudantes e acesso a conteúdos diversos. No entanto, essas oportunidades dependem de condições mínimas: infraestrutura adequada, ambiente de apoio em casa e pluralidade de recursos. Sem essas condições, tais instrumentos podem exacerbar desigualdades, favorecendo quem já dispõe de boas condições de aprendizagem. Logo, a tecnologia pode funcionar tanto como emancipadora quanto como fator de exclusão.

Quando se observa o planejamento escolar, é fundamental que as diretrizes incluam o contexto socioeconômico dos estudantes e as especificidades de cada comunidade educativa. A equidade passa a exigir que as ações tecnológicas estejam sincronizadas com a realidade dos alunos, atendendo às suas particularidades e promovendo acessibilidade. Isso significa que decisões sobre aquisição de equipamentos, acesso à internet e uso pedagógico não podem ser tratadas como uniformes, mas demandam flexibilidade e adaptação local. Dessa forma, políticas sensíveis ao contexto são essenciais para minimizar barreiras e oferecer condições de participação plena.

Outro aspecto relevante é o engajamento das famílias e da comunidade com os processos de ensino mediados por tecnologia. A aprendizagem digital não acontece apenas no interior da escola, depende ainda de suporte fora dela, de ambientes que favoreçam a continuidade das experiências de aprendizagem. Caso o estudante não conte com dispositivos ou conexão em casa, toda a dinâmica digital tende a se fragilizar, gerando desvantagens. Assim, as iniciativas de inclusão tecnológica devem abranger escola, família e comunidade para garantir que o aluno não fique desconectado no percurso formativo.

Adicionalmente, vale refletir sobre a inovação pedagógica que a tecnologia pode promover: metodologias ativas, conteúdos digitais interativos, videogames educativos, redes de colaboração e ambientes híbridos de aprendizagem. Essas possibilidades são promissoras, porém só se concretizam quando as condições estruturais e humanas são favorecedoras. Caso contrário, corre se o risco de reproduzir modelos tradicionais com apenas suporte tecnológico superficial, sem ganho significativo para o aluno. Logo, inovação e inclusão caminham juntas, e uma sem a outra tende a gerar desequilíbrios.

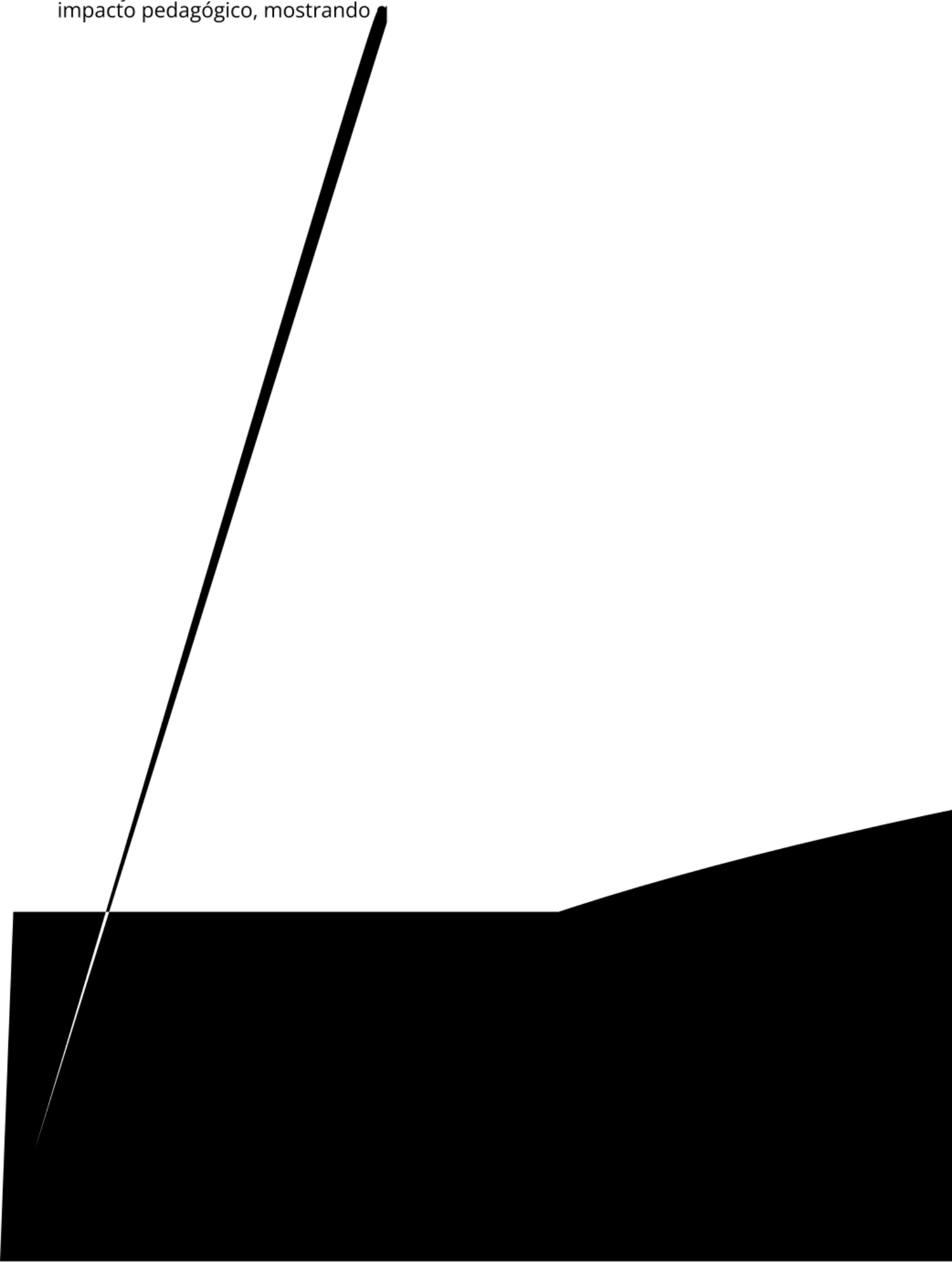
A avaliação dos resultados e a monitorização dos efeitos da tecnologia no ensino também são essenciais para compre-

professores e as práticas que visam mitigar a exclusão digital, buscando apontar caminhos para ampliar a inovação educativa com equidade.

A TECNOLOGIA COMO ALIDA DA INIVAÇÃO METODOLÓGICA

A incorporação crescente de tecnologias digitais nas escolas apresenta oportunidades significativas para inovar metodologias e ampliar o acesso à aprendizagem, mas também evidencia desigualdades estruturais, que se refletem no desempenho escolar, na participação e na inclusão social, considerando que nem todos os alunos possuem dispositivos adequados ou conectividade de qualidade, nem recebem apoio suficiente de suas famílias ou das instituições educativas, o que reforça a necessidade de

formação docente e monitoramento do impacto pedagógico, mostrando



para a autonomia docente, aumentando a eficácia da inclusão digital nas escolas (Silva, Forno & Gomes, 2025, p. 770).
O apoio institucional também é determinante. Professores que recebem suporte técnico, pedagógico e administrativo têm mais segurança para experimentar metodologias inovadoras e integrar recursos digitais ao currículo. Segundo Grossi, Costa & Santos (2013, p. 70), "a inclusão digital só se concretiza plenamente quando há alinhamento entre infraestrutura, políticas públicas e formação docente".
A avaliação e reflexão sobre práticas digitais fazem parte da formação docente, permitindo que professores ajustem estratégias, identifiquem dificuldades dos alunos e promovam intervenções pedagógicas mais eficazes. "O processo de avaliação do uso da tecnologia no ensino deve considerar não apenas indicadores de acesso, mas também a qualidade da aprendizagem, o engajamento dos estudantes, a autonomia do professor e a capacidade de adaptação às diferentes realidades educacionais" (Hissa, 2021, p. 88).
O desenvolvimento de competências digitais é essencial para a autonomia docente, pois permite que professores explorem múltiplas ferramentas, criem conteúdos e planejem atividades que respeitem a diversidade de estilos de aprendizagem. Estudos indicam que docentes com maior letramento digital tendem a implementar metodologias mais inovadoras (Machado & Lisbôa, 2022, p. 17).
A articulação entre tecnologia e currículo exige atenção às necessidades de cada aluno, favorecendo a inclusão de estudantes com diferentes níveis de acesso e habilidades digitais. Prioste e Raiça (2017, p. 872) afirmam que "estratégias pedagógicas mediadas por tecnologia devem ser contextualizadas, flexíveis e adaptáveis às diversas realidades escolares, garantindo equidade no aprendizado".
O suporte da comunidade escolar e da família é igualmente importante para o sucesso da tecnologia na aprendizagem. Professores que conseguem envolver pais e responsáveis observam maior engajamento dos alunos e melhor aproveitamento das ferramentas digitais, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (Silva, Forno & Gomes, 2025, p. 772).
A colaboração entre professores também fortalece a formação, permitindo troca de experiências, boas práticas e soluções para problemas comuns. Redes de docentes, grupos de estudo e comunidades de prática potencializam a utilização pedagógica da tecnologia, ampliando a eficácia das metodologias digitais (Grossi, Costa & Santos, 2013, p. 72).

"A tecnologia educacional só atinge seu potencial quando os professores estão preparados para refletir criticamente sobre seu uso, integrar recursos digitais ao planejamento pedagógico, considerar a diversidade de alunos e avaliar continuamente os resultados, promovendo inovação e equidade no processo de ensino-aprendizagem" (Freitas et al., 2025, p. 18).

A formação docente deve também abordar questões éticas e de cidadania digital, garantindo que o uso de tecnologias respeite direitos autorais, privacidade e boas práticas de comunicação. Essa dimensão é essencial para preparar alunos para uma sociedade digital consciente e participativa (Hissa, 2021, p. 90).
Metodologias ativas mediadas por tecnologia favorecem a autonomia do professor, que passa a ser orientador do aprendizado, incentivando participação, pesquisa, colaboração e pensamento crítico dos alunos. A capacidade de planejar, executar e avaliar essas atividades é diretamente influenciada pela formação docente (Prioste & Raiça, 2017, p. 875).
A tecnologia possibilita a personalização da aprendizagem, mas exige que os professores conheçam bem seus alunos e adaptem recursos a diferentes ritmos e estilos. A ausência de formação apropriada limita a personalização e impede que a inovação digital seja efetiva e inclusiva (Machado & Lisbôa, 2022, p. 19).

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS PARA A REDUÇÃO DA EXCLUSÃO DIGITAL

A construção de políticas públicas voltadas à educação digital exige uma compreensão aprofundada das desigualdades existentes no acesso às tecnologias, considerando fatores como renda, território, infraestrutura escolar e capital cultural das famílias. Nesse contexto, a

atuação do Estado torna-se fundamental para garantir que a tecnologia seja um direito educacional e não um privilégio restrito a determinados grupos sociais. A formulação de políticas eficazes deve partir de diagnósticos consistentes e atualizados sobre as condições reais das escolas e dos estudantes.

Ao analisar programas de inclusão digital, observa-se que iniciativas isoladas, focadas apenas na distribuição de equipamentos, tendem a apresentar resultados limitados. Isso ocorre porque o acesso físico à tecnologia não assegura seu uso pedagógico significativo. Conforme destacam Prioste e Raiça (2017, p. 869), "a inclusão digital efetiva depende da articulação entre acesso, formação e práticas pedagógicas contextualizadas", evidenciando a necessidade de políticas integradas.

Nesse sentido, políticas públicas devem contemplar múltiplas dimensões: conectividade de qualidade, manutenção de equipamentos, formação docente e produção de conteúdos digitais relevan-

endem a importância da tecnologia na educação, tendem a apoiar mais ativamente o processo de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para melhores resultados.
A produção de conteúdos digitais públicos e acessíveis constitui outra estratégia relevante. Materiais pedagógicos gratuitos, adaptáveis e contextualizados ampliam as oportunidades de aprendizagem, especialmente para alunos em situação de vulnerabilidade. Machado e Lisbôa (2022, p. 18) afirmam que "recursos educacionais abertos favorecem a democratização do conhecimento e ampliam o acesso a práticas pedagógicas inovadoras".
A inovação nas políticas públicas também pode incluir parcerias com instituições privadas e organizações da sociedade civil, desde que orientadas pelo interesse público. Essas parcerias podem contribuir com recursos, expertise e soluções tecnológicas, ampliando o alcance das ações governamentais.
A inclusão digital, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que exige revisão constante e adaptação às transformações sociais e tecnológicas. A complexidade desse desafio demanda compromisso político, investimento adequado e participação coletiva.

"A superação da exclusão digital requer políticas públicas estruturadas, contínuas e integradas, capazes de garantir acesso equitativo, formação adequada e uso pedagógico significativo das tecnologias, promovendo não apenas inclusão tecnológica, mas também inclusão social e educacional" (Prioste & Raiça, 2017, p. 874).

Dessa forma, as políticas públicas assumem papel estratégico na construção de uma educação digital equitativa, capaz de reduzir desigualdades e ampliar oportunidades. Quando bem planejadas e executadas, tornam-se instrumentos poderosos de transformação social, contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a expansão da tecnologia na educação apresenta um significativo potencial transformador, capaz de ampliar possibilidades de ensino e aprendizagem em diferentes contextos escolares. No entanto, também revelou que esse avanço não ocorre de forma homogênea, sendo marcado por desigualdades que afetam diretamente o acesso e a participação dos estudantes.
Ao longo da análise, ficou evidente que o simples fornecimento de dispositivos ou acesso à internet não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. A efetividade da educação digital depende de uma articulação consistente entre infraestrutura, práticas pedagógicas e condições sociais dos estudantes, o que exige planejamento integrado e sensível às realidades locais.
Nesse cenário, a formação docente destaca-se como um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas educativas mediadas por tecnologia. Professores preparados conseguem transformar ferramentas digitais em instrumentos pedagógicos eficazes, promovendo maior engajamento e participação dos alunos.
Além disso, a formação continuada assume papel estratégico, pois permite que os docentes acompanhem as constantes transformações tecnológicas e adaptem suas práticas às novas demandas educacionais. Esse processo deve ser permanente, reflexivo e contextualizado, considerando os desafios concretos enfrentados nas escolas.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de integrar tecnologia e currículo de forma intencional e planejada. A utilização de recursos digitais deve estar alinhada aos objetivos de aprendizagem, evitando usos superficiais ou desvinculados do processo educativo.
A equidade na educação digital depende diretamente do compromisso com políticas públicas eficazes, que garantam não apenas acesso, mas também condições reais de uso pedagógico das tecnologias. Isso implica investimentos contínuos, monitoramento das ações e avaliação de seus impactos.
Nesse sentido, políticas públicas precisam considerar as desigualdades socioeconômicas e regionais, promovendo ações diferenciadas que atendam às necessidades específicas de cada contexto escolar. A padronização de soluções

pode ampliar desigualdades, enquanto estratégias contextualizadas favorecem a inclusão.

O envolvimento da comunidade escolar, incluindo famílias e gestores, também se mostrou essencial para o sucesso das iniciativas de educação digital. A aprendizagem mediada por tecnologia ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo suporte e acompanhamento em diferentes espaços.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento de competências digitais nos estudantes, que vão além do uso técnico das ferramentas. Trata-se de promover autonomia, pensamento crítico, responsabilidade e capacidade de interação em ambientes digitais.

A análise reforçou que a tecnologia deve ser compreendida como meio para alcançar objetivos educacionais mais amplos, e não como finalidade em si mesma. Seu uso precisa estar orientado para a promoção da aprendizagem significativa e da inclusão.

Dessa forma, a construção de uma educação digital equitativa exige articulação entre diferentes atores, incluindo poder público, instituições escolares e sociedade. O trabalho conjunto amplia as possibilidades de transformação e fortalece práticas mais inclusivas.

Conclui-se que a efetividade da educação digital está diretamente relacionada à capacidade de integrar recursos tecnológicos, formação docente e políticas públicas em uma perspectiva de justiça social. Somente assim será possível garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades reais de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.

Além disso, é importante reconhecer que a consolidação da educação digital demanda tempo, continuidade e compromisso institucional. Mudanças estruturais no modo de ensinar e aprender não ocorrem de forma imediata, sendo necessário um processo gradual de adaptação, experimentação e aprimoramento das práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Outro elemento que merece destaque é a necessidade de escuta ativa dos estudantes no processo de implementação da educação digital. Compreender suas dificuldades, interesses e formas de interação com as tecnologias contribui para a construção de estratégias mais eficazes e alinhadas às suas realidades, favorecendo o engajamento e a aprendizagem.

Também se faz necessário investir em pesquisas educacionais que avaliem, de maneira contínua, os impactos da tecnologia no ensino. A produção de conhecimento nessa área permite identificar boas práticas, corrigir fragilidades e orientar políticas públicas mais assertivas, fortalecendo a tomada de decisão baseada em evidências.

A educação digital, quando orientada por princípios de equidade, inclusão e qualidade, pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades educacionais. Para isso, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo assumam uma postura comprometida com a construção de uma escola mais justa, acessível e conectada às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L.; SILVA, M.; GOMES, A. Educação digital e mediação pedagógica: formação docente e práticas inovadoras. São Paulo: Editora Educação & Tecnologia, 2025.

GROSSI, C.; COSTA, F.; SANTOS, R. Inclusão digital na educação: políticas, práticas e desafios. Florianópolis: UFSC, 2013.

HISSA, L. Letramento digital docente e inclusão tecnológica nas escolas públicas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

MACHADO, P.; LISBÔA, J. Formação docente e competências digitais: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

PRIOSTE, N.; RAIÇA, R. Inclusão digital e desigualdades educacionais no Brasil. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

SILVA, R.; FORNO, R.; GOMES, T. Políticas públicas e inclusão digital: formação de professores e inovação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2025.

TREANOR, M.; BEVERIDGE, R. Digital inequality and education: access, skills and outcomes. London: Routledge, 2023.

RESUMO

O presente artigo procurou compreen

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA INTER-RELAÇÃO COM A MELHORIA DA QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DOS RESULTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

RESUMO
O presente artigo procurou compreender como a formação continuada dos professores influencia na melhoria da qualidade de ensino. A estratégia escolhida para a efetivação do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que permitiu organizar, e sistematizar a escrita, onde os autores pesquisados deram importantes contribuições que subsidiaram as reflexões através das análises de textos, permitindo discussões, a partir de categorias como: "a coordenação pedagógica: uma abordagem histórica", essa demonstra a trajetória desse profissional, desde a sua origem com a chegada dos jesuítas no Brasil e sua inserção na educação básica brasileira; "o papel do coordenador pedagógico: discutindo a sua identidade", essa descortina o papel desse profissional na escola, a importância da experiência, inclusive na função, bem como a construção da sua identidade para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola; "o coordenador pedagógico enquanto avaliador na instituição educativa". A pesquisa mostrou a importância do coordenador pedagógico e a dimensão do seu trabalho pedagógico no espaço educativo para a formação continuada dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de ensino; Contribuições; Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

Há muito a visão e entendimento do professor como detentor absoluto do saber deixou de ser unanimidade, bem como a ideia de que ao concluir a formação em nível superior, o docente teria atingido grau de conhecimento suficiente ao qual seriam acrescidos tão somente suas experiências em sala de aula. O advento da tecnologia, de novas mídias e obviamente os estudos contínuos em relação à prática deixaram patente a necessidade da constante atualização profissional de ensino como acontece em toda e qualquer carreira, quer acadêmica, quer não. Tornou-se premente o estabelecimento de parâmetros, a criação de cursos e a implementação de programas que permitissem ao professor atualizar seus conhecimentos contactando as novas correntes de conhecimento.

As novas características da clientela de alunos - uma geração que recebe informações quase que instantaneamente, as mudanças na estrutura do núcleo familiar e outros fatores tais como econômicos apresentaram aos docentes uma nova perspectiva ao lidar com grupos aos quais não bastava simplesmente o básico feijão com arroz do bê-a-ba. Um corpo discente inconformado deixou claras as deficiências do sistema e que a capacitação dos professores, mesmo as de melhor qualidade, necessitava de novos desafios e alvos.

A relação docente-discente, desgastada pela imposição hierárquica necessitava de uma transformação radical passando como que do predatismo ao mutualismo numa relação de interdependência imprescindível a perpetuação das duas espécies.

A motivação desse trabalho se origina na necessidade de registrar o quanto essa nova realidade influenciou o processo ensino-aprendizagem, qual a sua aceitação e o quanto o envolvimento dos docentes nos programas de formação continuada já afetou (se já o fez) a prática educativa no âmbito das Unidades Escolares, relatando as experiências já implementadas.

Analisando a bibliografia disponível, pretende-se apontar, considerando o contexto passado, quais as ações necessárias para que essa visão não seja adotada apenas como forma de aumento de remuneração - que é importantíssimo e em alguns casos essencial - mas principalmente como ferramenta de real e efetiva transformação no cenário e atores da educação.

Ante a necessidade de contínuo estudo, é preciso pensar quais as oportunidades e condições oferecidas considerando à demanda e como as novas metodologias e recursos têm sido empregados e o como influenciaram a prática de ensino e o alunado.

As propostas apresentadas na literatura existente sobre o assunto nortearão o trabalho no sentido de pontuar o quanto as propostas de formação continuada têm sido recebidas e quais as perspectivas dos profissionais que aderem a ela. Torna-se, então, relevante apresentar as motivações e a implementação das ações que visam a transformação da atual realidade educacional.
O objetivo geral foi investigar a relevância de um projeto de formação continuada para professores, analisando suas interferências na busca pelo alcance da excelência do processo ensino-aprendizagem e pela melhoria dos resultados em avaliações internas e externas, especialmente na educação básica.
Através da pesquisa bibliográfica, serão descritos e relatados o empenho e a implantação dos programas de formação continuada, bem como a aceitação entre os profissionais e a influência e transformações já perceptíveis na prática. Partindo das reflexões dos autores mencionados e seus resultados de pesquisa, buscamos reconhecer os aspectos positivos do programa e o que ainda precisa de melhorias e as possibilidades de uma atuação que apresente resultados que apontem para uma mudança profunda na realidade que ora vivenciamos.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DISCUTINDO A SUA IDENTIDADE
Para Fortuna (2011, p.05) o coordenador pedagógico trata-se de um facilitador do processo ensino e aprendizagem no qual desempenha as seguintes funções: Planejar, selecionar juntamente com o corpo docente estratégias de ensino que deem subsídio para o processo ensino aprendizagem, incluindo atividades extracurriculares, analisar o desenvolvimento individual e grupal dos discentes, buscando identificar as causas de dificuldade de aprendizagem e, prover meios para solucionar os casos de baixo rendimento escolar, além de atender a comunidade escolar, estreitando as relações entre professores, alunos e pais/encarregados de educação.
Partindo do contexto que o papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar parte de uma multiplicidade de funções, estas merecem um olhar reflexivo por este profissional, onde o mesmo terá um papel relevante na construção junto ao coletivo da escola e no processo de fomento da formação dos docentes no seu interior, através da ampliação de uma visão micro da sala de aula para uma visão macro da escola e do sistema educacional, onde irá elaborar uma prática coletiva pautada nas interações "identitárias" presentes no cotidiano escolar.

[...] ele é um professor coordenador pedagógico, isto é, um professor antes de ser um coordenador. Estar ocupando, agora, um lugar que lhe permite contemplar o macro da escola não pode levá-lo a enxergar cada professor em particular com suas expectativas, suas dificuldades e seus sucessos, tais como ele os tinha quando professor. (ALMEIDA, 2003, p.37)

Concordando com Salvador (1997, p.148), quando nos fala que "(...) a coordenação foi se compondo na vivência da função docente. Na docência pode sentir os efeitos da práxis pedagógica, mediante encontros com orientador educacional e pedagógico e outros, num processo de formação em serviço e construção de saberes". Ainda a autora acrescenta-se as interações e socializações com diferentes segmentos do cotidiano escolar – alunos, professores, direção da escola, pais no contexto educativo.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes, e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2002, p.20).

Como nos fala Sacristán (1999, p.65), o papel do coordenador pedagógico pode ser enumerado em três contextos: O primeiro contexto é o pedagógico que vincula o trabalho do coordenador pedagógico às ações pedagógicas da escola como, por exemplo: planejamento curricular, implantação do projeto político-pedagógico, elaboração da proposta pedagógica. O segundo contexto é o profissional que se configura no coordenador pedagógico através do seu comportamento durante o exercício da

função assumindo ideologias discursos, ampliando conhecimentos e vivendo rotinas. E, por fim, o contexto sociocultural assumindo valores e comportamentos próprios da função.
Assim podemos dizer que compete ao Coordenador Pedagógico:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Porém, a observação da prática de alguns coordenadores pedagógicos tem revelado que há uma preocupação com as intervenções que ele faz no sentido de qualificar o trabalho dos professores.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente (ALMEIDA, 2006: 85).

Concordando com Perrenoud (2002), acredita-se que a funcionalidade do trabalho do coordenador pedagógico precisa ter como eixo a superação de desafios, os quais o autor afirma serem diversos. Dentre estes destacamos a crise de identidade como um dos principais desafios que acomete este profissional.

Segundo Serpa (2011, p. 14), o coordenador "vive crise de identidade", pois, em seu cotidiano, realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. "A ausência de nitidez compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção" (SERPA, 2011, p.16).

Podemos assim dizer que é necessário que o coordenador tenha uma boa formação e que esta sustente a sua práxis, tendo a sua identidade centrada no ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional; bem como, todos aqueles que fazem parte do contexto educacional também tenham clareza da real função deste profissional.
Segundo Franco (2008), um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, apesar de ser um educador com experiência, inclusive na função, necessita identidade e segurança para realizar um bom trabalho. Este profissional precisa ter clareza de objetivos, propósitos e um espaço construído de autonomia profissional.
Franco (2008, p. 120) afirma:

Considero que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho de qualidade e/ou eficiente na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício de sua profissão.

Ainda segundo o autor, "é preciso sim, que o coordenador seja bem formado, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia." (FRANCO, 2008, p. 128).
O coordenador Pedagógico é um agente de transformação no ambiente escolar, para tanto seu papel deve ser o de profissional: responsável, dinâmico e inteligente, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões, tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é necessário percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática; bem como, subsidiando o professor com apoio técnico e material, acompanhando o processo ensino-aprendizagem, para efetivação de uma práxis docente mais refletida e comprometida, promovendo assim a qualidade de ensino.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO AVALIADOR NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O papel do coordenador pedagógico en-

quanto avaliador, deve ser aquela onde o mesmo deve ter o conhecimento da práxis pedagógica, detectando sintonias e contradições entre os objetivos previstos institucionalmente e as ações realmente efetivadas.

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (SORDI, 2001, p. 173)

Sendo assim, as escolas devem ser pensadas como um espaço de gestão compartilhada entre docentes, pais e autoridades locais, numa administração colegiada, onde o clima organizacional seja favorável à aprendizagem e os professores desenvolvam trabalho de equipe.
Para tanto, o coordenador pedagógico deve construir coletivamente o projeto político pedagógico da escola, estando inserido neste um plano de ação para o ano letivo que contemple o clima organizacional da escola, onde podemos citar dentre outros:

- O acompanhamento do rendimento dos alunos;
- Avaliação da execução do projeto político-pedagógico;
- Avaliação de desempenho dos professores;
- Melhorar e aumentar a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e comunidade;
- Redução das relações manipulativas, substituídas por relações democráticas;
- Instalação de um clima favorável ao trabalho e à aprendizagem;
- Metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la;
- Comprometimento com o desen-

servar e criticar suas atuações, ou seja consistem de metas que são cumpridas totalmente ou parcialmente, ou não são cumpridas;
Avaliação de Resultado: serão ouvidos os pareceres de funcionários, gestores, responsáveis, familiares e dos próprios alunos, além dos mecanismos oficiais de controle de resultados como Provinha Brasil, SAEB, entre outros, e também há de se avaliar como se encontra o mercado educacional da região, para que se promovam eficazes estratégias de marketing educacional.
Todas estas avaliações acima citadas são essenciais para que se promova um indicador de qualidade da escola, porém deve ser inseridas aos poucos para evitar resistências e má interpretação da implantação do projeto, neste período é válido trabalhar questões como feedback com os participantes e desmistificar a avaliação como uma prova, mas sim colocá-la como uma ferramenta de aprimoramento constante; possibilitando não só a identificação dos problemas, mas também das possíveis soluções, possibilitando os ajustes para uma escola de qualidade, onde o seu maior objetivo é a melhoria na aprendizagem dos educandos.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Segundo Veiga (1998, p.09), a elaboração do Projeto Pedagógico propicia aglutinar "crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo".
Ainda conforme Veiga (1998, p.11), o projeto pedagógico:

É um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Nesta perspectiva, "a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central". (VEIGA, 1995, p. 22).
A LDB (LEI nº 9.394/96) em seu artigo 12, inciso I, prevê que "todos os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".
Conforme Vasconcelos (2002, p. 169) o projeto político-pedagógico é: "O plano global da instituição", ou seja, "[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teóricometodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação".
Nesse contexto fica evidenciado a importância do coordenador pedagógico como elo articulador dos diferentes segmentos da comunidade escolar para coordenação e o acompanhamento do projeto, em sua fase de elaboração, execução e avaliação.
O PPP visa assegurar um consenso entre a direção da escola, a equipe pedagógica e o corpo docente acerca dos objetivos a alcançar, os métodos de ensino, a avaliação, a distribuição dos alunos em classes, etc., ou seja, o projeto pedagógico constitui toda a organização da escola, desde seu funcionamento, estrutura, recursos materiais e pedagógico-didáticos, aspectos pessoais e materiais. (LIBÂNEO et. al., 2009).
Ainda conforme Libâneo (2008 p. 151), "[...] O Projeto Pedagógico, consolida- se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola".
Nesse sentido, Ferreira (2009, p. 308) aponta a gestão democrática como "um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e de um ensino de qualidade".
Para Diogo (1998, p.17), o PPP é um Pro-

jeto Educativo de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarca todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático [...].
Através de estudos, pesquisas e discussões entre todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, o projeto político-pedagógico se materializa, dando uma nova identidade à escola, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente e contribuindo para uma educação cidadã transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo de pesquisa, pretendeu-se enfatizar a formação continuada dos professores e suas contribuições para a melhoria da Formação Continuada dos Professores. A qual permitiu a pesquisadora à sistematização do conhecimento acerca da função do coordenador pedagógico, o seu papel na educação e na promoção da formação continuada dos professores.
Tomando-se os estudos da revisão da literatura, a partir do contexto histórico da função do supervisor/coordenador pedagógico, ficou evidenciado que a função de supervisor já era presente desde a chegada dos Jesuítas no Brasil, onde a figura deste era percebida meramente como a de fiscalizador e controlador.
Com as reformas ocorridas na educação no século XXI, o coordenador pedagógico surge em meios a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, onde o princípio da concepção de gestão democrático-participativa se configura no atual cenário educacional.
Um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, apesar de ser um educador com experiência, inclusive na função, necessita identidade e segurança para realizar um bom trabalho.
Este profissional precisa ter clareza de objetivos, propósitos e um espaço construído de autonomia profissional. Para tanto é importante, a observação da atuação dos professores que é parte intrínseca ao trabalho do coordenador. É isso que lhe permite conhecer o processo de aprendizagem dos professores, adequar as ações de formação e avaliar seus resultados.
Nesse contexto, o Coordenador pedagógico deve nortear cotidianamente o trabalho do professor, dialogando com estes e estando em constante formação, exercendo sua liderança junto aos seus pares, promovendo sua prática sob uma fundamentação teórico-metodológica capaz de orientá-lo nos principais conceitos de ordem político-pedagógica, bem como no que se refere a formação continuada, contemplada também no planejamento escolar (e de ensino) com base no Projeto Político-pedagógico.
Para tanto, ele deve estabelecer de forma interativa e articulada entre os diversos sujeitos escolares uma ação educativa, onde a formação continuada seja pensada e mediada nos momentos de sua prática como: em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.
A ação dos coordenadores não pode acontecer sem a intermediação de situações concretas, em que possa ser expressa e percebida. Esse coordenador que vem sendo discutido e temos acreditado como viável e integrador que está envolvido na construção do projeto pedagógico e assume o currículo como espaço de atuação, necessária e principalmente, tem o professor em parceria, sendo mediador entre este e um projeto pedagógico mais amplo.
Nessa ótica, conclui-se então, que a relação entre a coordenação pedagógica, a formação continuada e o planejamento educacional devem estar aliados a uma constante provocação do coordenador, no sentido de desencadear mudança em consonância com o coletivo escolar.
Para tecermos nossos apontamentos finais, nos remetemos ao objetivo geral que norteia esta pesquisa: identificar as contribuições que a coordenação pedagógica traz para a melhoria da formação continuada dos professores. Onde ressaltamos que as questões relativas à organização dos processos de trabalho na escola são as que têm a centralidade na constituição da formação continuada. Sabendo-se que essas contribuições devem ser efetivadas no dia a dia escolar, através das interações, diálogo, por indicação do projeto político-pedagógico, pelas atividades de estudo e reflexão da prática pedagógica ou por definição da legislação educacional.
Sobre os aspectos relevantes no trabalho da coordenação pedagógica, foi possível inferir, à compreensão da dimensão do

trabalho pedagógico e a sua importância no espaço educativo para a formação continuada dos professores.
Enfim, cientes das limitações do presente trabalho, uma vez que não era (e nem é) possível esgotar a reflexão sobre uma temática numa monografia, bem como entendemos que outros estudos se fazem necessários para melhor explicitar as contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores, naqueles aspectos ainda não contemplados pela literatura clássica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação e a década da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.18

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, V.1, n.1 pp. 120-128, Jan. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). p.29

GANDIN, D. Planejamento corno prática educativa. São Paulo, Loyola, 1983. SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Planejamento de ensino. São Paulo, Coordenadoria de Ensino Básico e Normal 1971. p. 89

GUERREIRO, Carmem. Profissão: articulador escolar. Revista Educação. Cidade. Ano 14 – nº 167, pp. 24-33, Ed. Segmento, mar/2011. p. 01

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et Educare vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. Revista de Educação. pp. 77-90.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 2532-36
RODRIGUES, Ângela, & ESTEVES, Manoela (1993). A análise das necessidades na formação de professores. Lisboa: Porto Editora, LDA. pp. 44-45 25.

RESUMO
Este projeto tem como objetivo levantar questões do processo de educação de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), nas concepções de familiares (pais/mães), propondo um diálogo com a literatura. As informações e experiências da família, partilhadas com a escola, oportunizam intervenções e estratégias pedagógicas, a fim de fomentar e potencializar uma aprendizagem mais significativa e o desenvolvimento individual. Para tal, se faz necessária a orientação de professores, bem como a capacitação dos familiares, como formadores. O estudo iniciou-se com uma revisão de literatura, para demonstrar a importância da capacitação de agentes educacionais no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA nos contextos escolar e familiar. Para ilustrar, duas famílias de alunos com TEA do Ensino Fundamental II responderam um questionário. Identificamos, em um primeiro nível de análise, os seguintes tópicos: momento em que a dificuldade foi percebida; apoio de instituições; importância da escola nessa percepção; apoio da escola no processo de diagnóstico de TEA; participação da família e importância da parceria escola-família no processo de ensino- aprendizagem. Sugerimos a continuidade dos estudos iniciados, com mais tempo e profundidade nos níveis de análise e considerando a importância da escuta, também, das concepções dos educadores e do próprio aluno com TEA; ainda, para benefício do aluno com TEA, que a parceria escola-família se inicie precocemente, tendo em vista as idades de observação de sinais indicativos de TEA entre a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, com destaque à importância desta transição.

PALAVRAS-CHAVE: Agente educacionais, TEA, parceria família-escola.

INTRODUÇÃO

A criação de políticas públicas a favor da educação especial e inclusiva foi impulsionada pelas reivindicações de diversos movimentos sociais propiciando, paulatinamente, o fim da segregação de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, tornando-se perceptível, neste contexto, o aumento das matrículas de alunos público- alvo da educação especial. Tal aumento mobiliza uma formação

A PARTICIPAÇÃO E O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO COM TEA

A presente pesquisa considera atenção especial à participação e ao envolvimento da família do aluno com TEA no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a família é a célula mater de toda e qualquer sociedade. O que faz da família, como base e estrutura de formação, uma instituição de grande valia.

No Brasil, o artigo 226 da Constituição Federal promulgada em 1998 (CF/88), nos faz pesquisar e observar acerca de seu papel, no que tange à formação de um indivíduo em sua integralidade, abrangendo aspectos emocionais, sociais, físicos, econômicos e intelectuais.

A família possui ou deveria possuir um arcabouço de informações que perpassa pelo histórico desde a saúde dos genitores às informações do aluno, como: informações do pré-natal, desenvolvimento motor, primeiros passos, dificuldades encontradas, etc. Quando tais informações são subsidiadas, a escola cria, em parceria com a família, um rol de dados que permite construções e discussões acerca dos avanços ou retrocessos nos processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Mais especificamente, no que tange à educação de alunos com TEA, a importância do vínculo desse aluno com o agente bem como o significado da aprendizagem são fatores importantes na construção de um ambiente educacional satisfatório, o que faz o meio familiar desse aluno, um local mais ou menos apropriado para o aprendizado.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COMO AGENTES NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM TEA

Na escola, por sua vez, o professor lida com as diferenças dos diversos alunos, em turmas relativamente grandes, e nem sempre consegue oportunizar uma atenção especial para os alunos com TEA, que acabam sendo expostos a um pequeno tempo de intervenções pedagógicas significativas e planejadas, levando em conta as horas de estudos e as demandas da sala, especialmente, em situações em que o estudante com TEA não tem o acompanhante terapêutico (AT) ou quando não utiliza a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As ações dos professores são orientadas por suas atitudes sociais, que precisam ser objeto de intervenção em qualquer capacitação deles. No caso particular do aluno com TEA, essa necessidade pode ser ainda mais acentuada, pois trata-se de uma condição relativamente nova no contexto de escolas de ensino comum (Benitez; Domeniconi, 2021), para que possam trabalhar de forma colaborativa com a instituição escolar, visando avanços significativos nos processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem. Para tal intervenção proposta é uma continuidade nesse processo de ensino a aprendizagem educacional, no âmbito de outro espaço que não seja a escola, se faz necessária a capacitação de agentes educacionais.

Nos estudos de Maturama et al (2015), a mudança da concepção dos pesquisadores acerca da deficiência foi de grande importância, por considerar a construção social da deficiência. Denota-se, também, a importância de complementar as atividades educacionais, em um trabalho de parceria com a família, visando oportunizar um maior tempo, com intervenções específicas, buscando uma aprendizagem significativa deste indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NOS CASOS DE ESTUDANTES COM TEA

A relação família e escola do aluno com TEA, quando mediada por agentes que são submetidos a capacitação e subsidiados de informações, oportunizam a construção de ações que visam a inclusão, bem como o desenvolvimento, de estratégias e práticas que contribuam para o desenvolvimento do aluno e sua relação com a comunidade a qual está inserido.

A formação de um indivíduo perpassa por suas interações e vivências com seus contextos de desenvolvimento, pois, como afirma Vygotsky "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p. 63).

MÉTODO

O método de estudo utilizado iniciou-se com uma revisão sistemática de artigos científicos, que tem como característica reconstruir teorias, ideias e suposições, dialogando e confrontando diversos referenciais, com o intuito de demonstrar

a importância da capacitação de agentes educacionais, bem como de sua atuação nos processos de desenvolvimento e ensino- aprendizagem do aluno com TEA, dentro e fora do ambiente escolar.
O critério para escolha dos artigos foi que tivessem sido publicados após 2010, na base de dados da Scielo, no idioma português, utilizando as palavras-chave: agentes educacionais, relação família-escola e TEA.
Para complementar e ilustrar tal discussão, duas famílias de alunos com TEA - sendo ambos estudantes do Ensino Fundamental II - responderam um questionário, contendo seis perguntas dissertativas, a respeito do momento do diagnóstico e da vida escolar dos filhos público-alvo da educação especial:

- Em que momento você percebeu que seu filho possuía uma necessidade especial?
- A escola te ajudou na percepção de que seu filho tinha alguma necessidade especial?
- Você recebeu apoio/orientação da escola ou outra instituição acerca das expectativas ou limitações a respeito da aprendizagem de seu filho?
- A escola lhe procurou para obter informações acerca das potencialidades de seu filho?
- Você contribui no processo de aprendizagem de seu filho, dando aporte ou oportunizando atividades?
- Você acredita que caso fossem ofertadas atividades extracurriculares para seu filho, para que você aplicasse em casa, seu desenvolvimento seria melhor?

Participaram deste projeto de pesquisa duas famílias representadas pelo pai e pela mãe de alunos com TEA, estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada, moradores da região do Grande ABC, São Paulo. A proposta da pesquisa foi apresentada e os participantes foram orientados a responder um questionário, pautados no consenso do casal e, por uma questão de ética e proteção destes participantes, chamaremos essas famílias de Almeida e Silva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa serão demonstrados por meio de tópicos que foram extraídos das respostas aos questionários, que subsidiam nossa discussão. Identificamos, em um primeiro nível de análise, os seguintes tópicos, a partir das concepções e perspectivas de famílias – pais e mães – dos dois alunos com TEA: momento em que a necessidade especial foi percebida pela família; apoio de instituições à família; a importância da escola na percepção dessa necessidade especial; apoio da escola no processo de diagnóstico de TEA; a participação da família no processo de ensino-aprendizagem; a importância da parceria escola-família.
Momento em que a necessidade especial foi percebida pelas famílias. Almeida: "Ele tinha por volta de 3 anos de idade. Percebemos que ele se incomodava muito com barulho, um simples bater de palmas, um estouro de fogos, uma música com volume alto lhe causava irritação. Então começamos a achar estranho. É sabido que pessoas com autismo tem muita sensibilidade auditiva."
Silva: "Entre os 5 e 6 anos. Ao mudar de escola, saindo de uma escola com 40 alunos para uma escola com mais de 1000 alunos. Ele começou a ter um comportamento de arrancar a roupa, derrubar as carteiras, ficava nervoso e não conseguia explicar o ocorrido".
A falta de informação da população, bem como a dificuldade de acesso à assistência de saúde, dificulta o diagnóstico precoce na infância. Segundo o DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos (APA, 2013).
As informações advindas da família são de grande importância e municiam a escola, bem como os órgãos de saúde, para oportunizar um diagnóstico precoce. Como vimos, em uma das famílias respondentes os sinais foram percebidos na primeira infância, ainda na Educação Infantil, enquanto em outra foi a transição para o Ensino Fundamental, aos seis anos, que fez levantar a suspeita.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DA NECESSIDADE ESPECIAL

Almeida: "Sim. Foi quando estava no Jardim 2, estudando na escola da prefeitura. A coordenadora nos procurou pedindo que fôssemos na escola pois a psicóloga do município queria conver-

sar conosco. Ela nos relatou que esteve analisando o nosso filho durante algumas aulas e havia percebido algumas características diferentes que lhe chamou atenção. Falou que ele parecia não estar prestando atenção na aula, pois dificilmente ficava sentado em seu lugar, mas quando lhe era perguntado sobre o assunto abordado sempre respondia com propriedade, nos orientou a procurar profissionais para que pudessem nos ajudar no seu desenvolvimento".
Silva: "A princípio disseram que o Miguel tinha alguma situação, indicando um local para realizarmos os testes (pagos) para saber o que ele tinha. Foi aí que soubermos que o Miguel está dentro do TEA"
Nos estudos de Camargo et al (2020) foram constatadas algumas barreiras relatadas pelos professores no processo de escolarização do autista, como o fato de que alguns professores não se sentiam preparados para lidar com as especificidades do aluno com TEA. O que demonstra que informar aos familiares que o aluno possui alguma situação atípica, conduz:
a necessidade de capacitação dos professores, para que se apropriando de informações dos pais e de suas possíveis observações de atitudes do aluno possam corroborar junto a equipe multidisciplinar no diagnóstico precoce deste aluno; (b) a importância da equipe multidisciplinar, incluindo o psicólogo, seja na escola pública ou privada.

APOIO DE INSTITUIÇÕES À FAMÍLIA DO ALUNO COM TEA
Almeida: "Sim, principalmente apoio, pois tivemos sorte de quase sempre estar cercado de profissionais que sabiam lidar com crianças habilidades/necessidades especiais. As dificuldades no acesso a terapias, por conta da saúde pública, preconizam o tratamento, bem como no diagnóstico de alunos com TEA, pois muitas famílias não têm condições de subsidiar tratamentos.
Silva: "Neste ponto, eu tive que me dedicar para conhecer as necessidades, adaptações, briguei muito com a escola, para colocar uma acompanhante de sala. Tudo é pago para dar um atendimento de boa qualidade para o meu filho".
Neste tópico, notamos a evidência de dificuldades tanto no acesso à saúde pública como perante os altos custos para o acompanhamento na rede particular.

APOIO DA ESCOLA NO PROCESSO DE DIAGNÓSTICO DE TEA
Almeida "Sempre, pois como sabiam que fazíamos acompanhamento com neurologista e psicólogo estavam sempre cobrando retorno para que pudessem alinhar a melhor forma de ajudá-lo".
Silva: "Não. Eu e minha esposa quem ajudamos as professoras, os profissionais da escola, de como melhor ajudar o meu filho no seu dia a dia."
Os relatos demonstram perspectivas diferentes. Por um lado, a de uma família que é subsidiada de informações pela escola, inicialmente pública, mas que não identifica uma devolutiva ou participação no processo de ensino aprendizagem e, de outro, uma família que tem condições mínimas de subsidiar terapias e tratamentos com recursos próprios, no qual a escola quer se apropriar de informações para propor intervenções pedagógicas para o aluno junto à família.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Almeida: "No aprendizado sim, porém gostaríamos de ter tido mais condições para ter colocado ele mais cedo em escolas especializada no desenvolvimento de suas habilidades".
Silva: "Sim. Abrindo mão a minha vida profissional em 2017, quando o Miguel tinha 9 anos. Isto ajudou muito no seu desenvolvimento tanto motor quanto intelectual. Hoje ele sabe controlar suas crises, por exemplo se estiver em um ambiente muito barulhento pede para sair, sem manifestar uma crise".
Nos seus estudos, Benitez e Domeniconi (2015) apresentam resultados satisfatórios na capacitação de agentes educacionais, no que tange as atitudes sociais no período em que esses permanecem com eles, o que demonstra que se os familiares tivessem acesso a um processo de capacitação poderiam corroborar de forma significativa no desenvolvimento de seus filhos. No entanto, conforme o exemplo da família participante, ainda é comum que essa tarefa fique a cargo, principalmente, das mães.

A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA
Almeida: "Não tenho dúvida que sim,

pois isso o ajudaria mais ainda, uma vez que as crianças com TEA tem muita confiança nos seus genitores"
Silva: "O meu filho teve todo este estimulo por nossa parte. Acredito que a escola sendo mais participativa neste ponto, ajudará sim no desenvolvimento da criança com TEA".
A importância do vínculo e da afetividade no processo de educação no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA é algo a se considerar nas propostas de intervenções, fato que denota que seus genitores têm um papel importante neste processo. O envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem pode oferecer ganhos significativos, quando mediado e com apoio do corpo docente, promovendo o acesso do espaço escolar, como no que diz respeito à opinião dos pais sobre como sua colaboração com a escola pode ser importante ao sucesso de seu filho, e mesmo sendo poucos participantes, já apresentaram uma grande diversidade de respostas, indicando escassez de informações sobre como seu auxílio pode ter influências no desempenho da criança.
Quando destacam uma boa relação família-escola, tanto professores como familiares consideram a comunicação e uma maior participação dos pais na escola, como características mais importantes de uma boa relação família-escola. Este resultado indica que, provavelmente, o tipo de concepção que os pais têm sobre a relação família-escola é muito restrita, limitando sua ação dentro da escola (Christovam; Cia, 2013), mas que talvez a concepção que a escola tem da família contemporânea também seja muito restrita à de uma família tradicional com a presença do pai e, especialmente, da mãe, na vida escolar da criança, o que nem sempre corresponde à realidade.
A pesquisa mostra que a desinformação, bem como a falta de apoio por parte dos órgãos institucionais, oportunizam insegurança e medo ao lidar com a aceitação de como educar e ensinar um aluno com TEA; no que tange aos cuidados da família, as dúvidas são frequentes, quanto as potencialidades ou limitações deste indivíduo, sendo muito comum que pais e mães, em especial, mostrem grande dificuldade para aceitar o diagnóstico dos seus filhos, expressando sentimento de tristeza, angústia, medo e insegurança diante do diagnóstico inicial e considerando, muitas vezes, que a escola especial ainda pareça ser a melhor opção para os seus filhos (Benitez; Domeniconi, 2015), enquanto o que buscamos é uma educação para todos. Destacamos a importância de uma intervenção precoce e intensiva nos cuidados com crianças com TEA e, para tal, se faz necessária a capacitação dos cuidadores de ambos os contextos de desenvolvimento família e escola, pois são eles que acompanham o desenvolvimento físico e intelectual destas crianças, de forma integral e sistematizada.
Dados a esse respeito são apontados em estudos retrospectivos sobre os efeitos de uma intervenção comportamental intensiva no desenvolvimento de crianças brasileiras com autismo, realizada precocemente por meio da capacitação de cuidadores, em ambiente domiciliar. Dois instrumentos padronizados (PEP-R e IPO) foram utilizados, antes e após a intervenção, para medir o desenvolvimento dos participantes e avaliar possíveis ganhos decorrentes do processo (GOMES et al, 2017). Da mesma forma, o trabalho de Benitez e Domeniconi (2018) também salienta que a capacitação de agentes educacionais, bem como a intervenção destes, seja no ambiente escolar ou familiar, pode trazer ganhos significativos para o aprendizado destes indivíduos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da relação escola-família no processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA se inicia nas interações com a família, e perpassa o desenvolvimento físico e intelectual de um indivíduo em desenvolvimento, pois seus membros acompanham toda a gestação, com exames de pré-natal, bem como o estado de saúde da genitora, tais dados são de grande importância ao discutir a saúde e o desenvolvimento deste indivíduo em formação, o que oportuniza a família um arcabouço de informações e vivências junto a este indivíduo, e pode contribuir, de forma significativa, para um diagnóstico precoce e possibilitar informações para a escola, quanto ao manejo e possíveis intervenções pedagógicas para esse aluno.
Neste processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA a família pode contribuir de forma significativa. A breve pesquisa empírica respostas de duas

famílias nos mostrou relatos de pessoas que se abdicaram de suas carreiras profissionais para cuidar de seus filhos, pois requer maio atenção e disponibilidade de tempo. Fica bastante evidente a falta de informação por parte dos familiares e agentes educacionais, o que sugere a capacitação destes, oportunizando estratégias pedagógicas em parceria da família e escola.
Assim, sugerimos a continuidade de estudos teóricos e empíricos aqui iniciados, com mais tempo e profundidade como no mestrado ou doutorado aprofundando os níveis de análise e considerando a importância da escuta das concepções dos educadores e, ainda, do próprio aluno com TEA, também sobre as difi-i culdades enfrentadas. Seria importante, ainda, que este trabalho de parceria com a família, para benefício do aluno com TEA, iniciasse precocemente, tendo em vida as idades que apontaram os familiares participantes do seu estudo de sinais de identificação entre a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, com destaque à importância desta transição.

REFERÊNCIAS

Benitez, Priscila e Domeniconi, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 35, n. 4, pp. 1007-1023, 2015 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982- 3703000652014> [Acessado 10 Janeiro 2022] Epub Oct-Dec 2015. ISSN 1982-3703.

Benitez, Priscila e Domeniconi, Camila. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 1, pp. 163-172, 2018 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013926> [Acessado 10 Janeiro 2022]. Epub Jan-Apr 2018. ISSN 2175-3539.

Benitez, Priscila et al. Atitudes sociais de agentes educacionais em relação à inclusão e à formação em análise do comportamento aplicada. Revista Brasileira de Educação Especial, v.27. 2021 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0125>[Acessado 10 Janeiro 2022] Epub 23 Jul 2021. ISSN 1980-5470.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 292. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm> Acessado em 23/06/2022.

Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Nº 4024/61. Brasília: 1961. BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

Brasil. Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

Brasil. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2008.
Brasil. Lei nº 12.764, 27 de dez. de 2012. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acessado em 23/12/2021.

Camargo, Siglia Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educação em Revista, v. 36, 2020 [online]. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/0102-4698214220> [acessado 5 setembro 2022]. Epub 10 Jul 2020. ISSN 1982-6621.

Christovam, Ana Carolina Camargo; Cia, Fabiana. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, 19(4), 563-582, 2013.

Gomes, Camila Graciella Santos et al. Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n.3, pp. 377-390, 2017 [online]. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300005> [Acessado10

Janeiro 2022]. ISSN 1980-5470 <htp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>

Maturana, Ana Paula Pacheco Moraes e Cia, Fabiana Educação especial e a relação família -escola: análise da produção científica de teses e dissertações. Psicologia Escolar e Educacional,v.19, n.2,pp. 349-358,2015[online].Disponívelem:<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849> [Acessado 1 Outubro 2022]. ISSN 2175-3539.

Mendes, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, pp. 387-405, 2006 [online]. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> [Acessado 10 Janeiro 2022].

Omote, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa1. Revista Brasileira de Educação Especial [online], v. 24, n. spe, pp. 21-32, 2018. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003> ISSN 1980-5470 [Acessado 10 Janeiro2022].

Vigotsky, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

LARISSA LOPES BEZERRA DA SILVA

RESUMO
Este trabalho analisa a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva, explorando seus fundamentos teóricos, legislações pertinentes e os desafios presentes no contexto educacional brasileiro. O objetivo da pesquisa é compreender de que maneira a inclusão escolar serve como um pilar essencial nas práticas pedagógicas, destacando o papel da escola, do Ensino Especial, da formação de professores e da avaliação do aprendizado, garantindo o direito à educação para todos os indivíduos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação bibliográfica e documental, sustentada por legislações, políticas públicas e importantes obras teóricas no campo da Educação Inclusiva. As análises realizadas revelam que, apesar dos avanços legais e teóricos, persistem obstáculos significativos para a efetivação da inclusão, como a escassez de recursos, deficiências na formação de educadores e a continuidade de atitudes discriminatórias nas instituições de ensino. A pesquisa conclui que a plena implementação da educação inclusiva exige esforços integrados entre o governo, as escolas e a comunidade, além de investimentos contínuos na capacitação de professores, na gestão democrática e em metodologias de ensino e avaliação que respeitem a diversidade e promovam um aprendizado significativo para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação Especial; Políticas Públicas; Formação de Professores; Avaliação do Aprendizado.

ABSTRACT

This paper analyzes Special Education from the perspective of inclusive education, exploring its theoretical foundations, relevant legislation, and the challenges present in the Brazilian educational context. The objective of the study is to understand how school inclusion functions as an essential pillar of pedagogical practices, highlighting the role of the school, Special Education, teacher training, and learning assessment in ensuring the right to education for all individuals. From a methodological standpoint, this is a bibliographic and documentary study, supported by legislation, public policies, and significant theoretical works in the field of Inclusive Education. The analyses reveal that, despite legal and theoretical advances, significant obstacles to the effective implementation of inclusion persist, such as the scarcity of resources, deficiencies in teacher training, and the continuation of discriminatory attitudes within educational institutions. The study concludes that the full implementation of inclusive education requires integrated efforts among government, schools, and the community, as well as continuous investment in teacher training, democratic management, and teaching and assessment methodologies that respect diversity and promote meaningful learning for all students.

KEYWORDS: Inclusive Education; Special Education; Public Policies; Teacher Training; Learning Assessment.

INTRODUÇÃO

A educação Especial tem passado por mudanças importantes ao longo dos anos, principalmente após o fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva. Essas mudanças alteraram a forma como a escola compreende a diferença, o processo de aprendizagem e o próprio papel das instituições de ensino. No Brasil, a inclusão escolar é garantida por diferentes dispositivos legais que defendem o direito de todos à educação, considerando que os estudantes aprendem de maneiras distintas. Ainda assim, observa-se que a existência de leis, por si só, não assegura que a inclusão aconteça de forma efetiva no cotidiano das escolas.

Na prática, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para adaptar suas propostas pedagógicas, preparar os professores e oferecer recursos adequados. Isso mostra que a inclusão não é um processo automático e exige mudanças estruturais e atitudinais.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos

da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, analisando as políticas públicas que sustentam essa proposta e refletindo sobre os desafios contemporâneos que ainda limitam sua concretização.

BASES IDEIAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva baseia-se na ideia de que a diversidade é uma parte essencial da experiência humana. Em todos os contextos sociais, é possível perceber as distinções que surgem devido a fatores culturais, experiências de vida, habilidades e estilos de aprendizagem. A escola, como local de encontro de pessoas com diferentes histórias e origens, não poderia deixar de espelhar essa diversidade social. Nesse sentido, entender a diversidade é, mais do que reconhecê-la, apreciá-la como algo que enriquece o processo educativo. Cada aluno vem para a escola com diferentes conhecimentos, habilidades e necessidades, e isso demanda uma atenção às várias maneiras de aprender. Portanto, a educação inclusiva sugere uma nova perspectiva sobre a educação, superando os modelos que

inflexíveis de normalidade e rendimento escolar. Esse modelo excluía ou segregava frequentemente quem não se enquadrava nos padrões estabelecidos. A perspectiva inclusiva sugere romper com essa lógica, reconhecendo que todos os estudantes têm potencial para aprender. Dessa forma, a escola passa a ter a responsabilidade de modificar suas práticas para que possam atender às diversas necessidades educativas. Esse movimento é um grande passo na direção de uma educação mais democrática. Por isso, mudar a cultura institucional é um passo fundamental para que a inclusão se torne uma realidade.

No entanto, essa transformação no paradigma educacional não ocorre de forma simples ou rápida. Construir uma escola inclusiva é um desafio que demanda reflexão constante e compromisso de todos. É comum que os educadores tenham que revisar ideias antigas que foram solidificadas durante sua formação e trajetória profissional. Isso pode criar um clima de insegurança e oposição às inovações pedagógicas. Por isso, incluir exige planejamento, conversa e trabalho conjunto de toda a comunidade escolar. A contribuição da equipe pedagógica, dos docentes, das famílias e dos alunos é crucial nesse processo. É crucial também que se invista em formação contínua para que os educadores adquiram competências específicas para a educação inclusiva. É por meio da construção coletiva de estratégias que se consegue dar conta dos desafios que o dia a dia escolar impõe. Dessa forma, a inclusão não é mais uma responsabilidade exclusiva de um único profissional ou departamento. Ela se torna um compromisso institucional coletivo. Isso nos permite progredir na criação de práticas educativas que sejam mais justas e inclusivas.

ENSINO ESPECIAL COMO JEITO DE AJUDAR EM TUDO

O Ensino Especial, dentro da abordagem da educação inclusiva, é visto como um conjunto de ações interligadas ao processo de ensino convencional, proporcionando apoio pedagógico necessário para os alunos que dele precisam. Nesse entendimento, não é classificado como um sistema separado ou alternativo, mas sim como um suporte vital para o aprimoramento das práticas educativas regulares.

De maneira distinta dos modelos convencionais, a proposta de Ensino Especial inclusivo não busca remover o aluno da sala de aula comum. Ao contrário, pretende criar condições que permitam sua efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem, através da disponibilização de recursos, serviços e estratégias pedagógicas apropriadas.

Essa metodologia ajuda a desfazer práticas de segregação que têm sido uma constante na educação, rompendo com a ideia de separação entre alunos com e sem deficiência. A inclusão se torna uma responsabilidade coletiva de toda a instituição, em vez de ser atribuída somente a setores ou profissionais dedicados.

Nesse cenário, a colaboração entre docentes do ensino regular e especialistas em Educação Especial é crucial. A interação entre esses grupos facilita a troca de conhecimentos, o desenvolvimento conjunto de estratégias pedagógicas e a personalização das práticas de ensino às necessidades dos estudantes.

Essa abordagem integrada possibilita a elaboração de intervenções mais eficientes, pois leva em consideração tanto as metas curriculares quanto as particularidades dos alunos. Essa aliança enriquece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizado para todos.

Ademais, o Ensino Especial, ao se inserir de maneira transversal, ajuda a criar ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores. A presença de recursos pedagógicos variados e de estratégias inclusivas beneficia não apenas os alunos alvo da Educação Especial, mas toda a comunidade escolar.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade como uma parte fundamental do processo educacional, a escola aprende a ver as diferenças como oportunidades, e não como barreiras à aprendizagem. Assim, o Ensino Especial reforça a noção de que aprender de modos variados é uma parte natural da vivência escolar.

Portanto, o Ensino Especial, ao se integrar com o ensino regular, se torna uma ferramenta essencial para a promoção da educação inclusiva, contribuindo para a elevação da qualidade educacional, o fortalecimento da equidade e a construção de uma escola que acolhe e respeita a diversidade.

COMO O ENSINO ESPECIAL MUDOU COM O TEMPO

Antigamente, a Educação Especial lembrava ações de deixar gente de fora. Por muito tempo, pessoas diferentes foram tiradas da vida normal e da escola. Depois, vieram lugares só para elas, que eram melhores que nada, mas ainda as deixavam isoladas.

Lá por 1950, tentaram colocar alunos diferentes na escola comum, se eles conseguissem acompanhar. Mas isso ainda escolhia quem podia entrar e quem não. Nos anos 90, a ideia de incluir todo mundo na escola virou lei, com ajuda de acordos do mundo todo e gente lutando por direitos.

No Brasil, a lei maior de 1988 diz que todo mundo tem direito à escola, e o governo deve ajudar. A Lei de Educação de 1996 fala que a Educação Especial é um jeito de ensinar.

Uma regra de 2008 manda as escolas darem um jeito de ensinar alunos diferentes nas classes normais. Essa regra diz que o Atendimento Educacional Especializado deve ajudar a incluir alunos com dificuldades, problemas de desenvolvimento e talentos especiais.

PAPEL DA ESCOLA INCLUSIVA

O colégio é o ponto chave para tornar a educação inclusiva real, o local onde as normas, as ideias de ensino e os jeitos de educar se mostram no dia a dia da escola. É ali que a inclusão sai do papel e se torna algo prático, nas relações, nos métodos e nas vivências dos alunos.

Para que a inclusão aconteça de verdade, é essencial que a escola crie um clima de respeito às diferenças e valorize a diversidade das pessoas. Esse ambiente ajuda a construir relações de empatia, colaboração e reconhecimento de cada um.

Criar uma cultura escolar inclusiva exige atitudes que combatam o preconceito, que muitas vezes se torna comum na escola. Assim, a escola deve se comprometer a dar oportunidades iguais e garantir que todos aprendam.

Incentivar os alunos a se ajudarem é uma ótima estratégia para fortalecer a inclusão. Ao promover o trabalho em grupo, a escola ajuda a desenvolver habilidades sociais, a criar laços e a promover o respeito entre os alunos.

Valorizar a diversidade na escola também aumenta as chances de aprender, pois diferentes experiências e ideias passam a ser vistas como algo que enriquece o ensino. Assim, a diferença deixa de ser um problema e passa a ser vista como algo bom para o aprendizado.

Nesse cenário, a equipe gestora tem um papel importante em liderar as ações inclusivas. A direção da escola deve promover uma gestão aberta que envolva professores, funcionários, alunos e famílias na criação de práticas educacionais inclusivas.

Ao liderar as iniciativas inclusivas, a gestão escolar ajuda a alinhar as ações de ensino com os princípios da educação inclusiva. Esse protagonismo facilita a ligação entre os diferentes grupos da comunidade escolar, fortalecendo o trabalho em equipe.

Além disso, a direção deve incentivar a formação contínua dos profissionais da educação, oferecendo momentos de reflexão e estudo sobre inclusão, diversidade e formas de ensinar acessíveis. Esse investimento é fundamental para uma escola comprometida com o aprendizado de todos.

A participação ativa da comunidade escolar nas ações inclusivas aumenta o sentimento de pertencimento e responsabilidade. Quando todos se sentem parte do processo, a inclusão deixa de ser uma tarefa individual e se torna um compromisso de todos.

Assim, a escola, ao criar um ambiente acolhedor e ao fortalecer a gestão escolar, se torna um local especial para tornar a educação inclusiva real, garantindo o direito a um ensino de qualidade e à participação de todos os alunos.

PREPARO DOS PROFESSORES

Um dos maiores obstáculos para que a educação inclusiva se concretize de fato nas escolas é a capacitação dos professores. A falta de um preparo adequado dificulta a aplicação de métodos de ensino que realmente atendam à variedade de alunos nas salas de aula de hoje.

É comum que muitos professores se sintam inseguros e despreparados ao lidar com a diversidade dos alunos, principalmente quando se trata de atender estudantes com necessidades educacionais distintas. Essa situação revela falhas na formação que esses profissionais receberam.

Lidar com turmas diversas exige que o

professor tenha conhecimentos específicos, sensibilidade no ensino e formas de ensinar que se adaptem. Sem o apoio teórico e prático necessário, fica complicado promover um aprendizado que faça sentido para todos os alunos.
Pensando nisso, a formação inicial dos professores precisa incluir temas como Educação Especial, educação inclusiva e direita na educação. Incluir esses assuntos ajuda a criar uma forma de ver a educação mais crítica e focada na igualdade.
Além da formação inicial, a formação continua é muito importante para melhorar o trabalho dos professores. Oportunidades constantes de estudo e reflexão permitem que os professores repensem suas ideias e atualizem seus conhecimentos sobre inclusão.
A formação continua também facilita a troca de experiências entre os profissionais, fortalecendo o trabalho em equipe e a criação conjunta de métodos de ensino inclusivos. Isso ajuda a diminuir a sensação de isolamento e insegurança no trabalho do professor.
Portanto, investir na formação dos professores é crucial para fortalecer a educação inclusiva, pois professores preparados e cientes de sua importância são essenciais para assegurar o direito de todos os alunos de aprender e participar.

AVALIAÇÃO EM AMBIENTES INCLUSIVOS

A avaliação da aprendizagem é um dos pontos que mais geram tensões quando se fala em educação inclusiva. Isso ocorre porque historicamente, os processos avaliativos foram pensados para medir resultados de forma padronizada, sem considerar as diferenças entre os alunos.
No contexto inclusivo, entende-se que avaliar deve significar acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, e não apenas atribuir notas ou classificações. Essa mudança de olhar permite reconhecer avanços que, muitas vezes, não aparecem em provas tradicionais.
Dessa forma, a avaliação passa a ter um caráter formativo, auxiliando o professor a repensar suas estratégias de ensino conforme as necessidades observadas.
As práticas de avaliação tradicionais, focadas em provas e testes padronizados, tendem a favorecer certos alunos em detrimento daqueles que precisam de estratégias diferentes. Na educação inclusiva, essas práticas devem ser revistas para garantir chances iguais de demonstrar o conhecimento.
A utilização de variados instrumentos de avaliação permite uma compreensão mais ampla do caminho de aprendizado do aluno. Observações, registros pedagógicos, trabalhos individuais e atividades práticas são alternativas que valorizam as potencialidades de cada aluno.
Nesse sentido, a avaliação formativa se destaca por ser um processo continuo, permitindo ao professor identificar progressos, dificuldades e necessidades de intervenção ao longo do percurso educativo. Essa abordagem ajuda a planejar estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos.
Além disso, avaliações flexíveis e adaptáveis permitem ajustar critérios, instrumentos e tempos das atividades avaliativas, sem afetar os objetivos de aprendizado. Tais adaptações são essenciais para garantir a participação efetiva dos alunos da Educação Especial.
A avaliação inclusiva também estimula a autonomia dos alunos, incentivando a autoavaliação e a reflexão sobre o próprio aprendizado. Essa prática ajuda a construir uma atitude mais ativa e consciente em relação ao aprender.
Ao valorizar o progresso individual, a avaliação deixa de focar na comparação entre alunos e passa a reconhecer o avanço de cada um em relação a si mesmo. Essa mudança promove maior justiça educacional e reduz a exclusão.
Nesse contexto, o aprendizado significativo é fortalecido, pois o aluno entende o sentido do que aprende e relaciona o conhecimento escolar com sua vida. A avaliação, portanto, atua como mediadora no processo educativo.
Portanto, repensar a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva significa reconhecer a diversidade como princípio pedagógico e assegurar práticas avaliativas que promovam o desenvolvimento integral, o respeito às diferenças e a valorização do percurso de cada aluno.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Apesar dos progressos legais em direção à educação inclusiva, ainda há muitos desafios a serem superados para que ela se torne uma realidade nas escolas. A legislação brasileira é clara ao estabelecer

que o direito à educação é para todos, mas, na prática, o dia a dia nas escolas nem sempre reflete essas orientações. O preconceito, a falta de recursos e a falta de formação adequada dos profissionais ainda são questões persistentes. Muitos educadores se sentem inseguros em relação às necessidades específicas da educação e não conseguem obter o apoio necessário para implementar práticas inclusivas. Assim, o que está previsto em lei e a realidade escolar ainda se distanciam bastante. Esse panorama evidencia que a inclusão vai além de leis, requerendo transformações estruturais e culturais no contexto educacional. Frequentemente, essas barreiras se manifestam de maneira sutil, como na rigidez de algumas práticas educativas ou na falta de grandes expectativas para os alunos. Com frequência, os alunos que são o foco da Educação Especial são percebidos apenas por suas limitações, e não por suas habilidades e talentos. Essa postura limita a participação e o desenvolvimento dos alunos, tornando mais difícil para eles interagirem com seus colegas e professores. Além disso, a ausência de adaptação nas atividades escolares pode levar à desmotivação e ao sentimento de exclusão. Quando o currículo não leva em conta os diversos estilos de aprendizagem, o estudante se distancia da educação. Práticas que parecem neutras, portanto, podem realmente fortalecer obstáculos à aprendizagem e à inclusão no ambiente escolar.

A falta de materiais didáticos acessíveis e de suporte especializado também impede que o ensino se adapte. Muitas escolas ainda não contam com os recursos pedagógicos necessários, como tecnologias assistivas, materiais adaptados ou ambientes adequados para o atendimento educacional especializado. Isto demonstra que a inclusão não é apenas uma questão de boa vontade, mas sim de investimento e ações consistentes. Faltando recursos, os docentes têm suas possibilidades de intervenção pedagógica comprometidas. Isso faz com que o aprendizado se torne raso ou pouco relevante para os alunos com deficiência. Assim, assegurar que existam boas condições materiais é fundamental para que a inclusão ocorra de maneira efetiva. Dessa forma, é fundamental que o poder público, as escolas e a sociedade se unam para superar esses desafios e proporcionar condições de aprendiza-

emocional dos alunos. Quando a escola oferece atividades que são acessíveis, aumenta a chance de uma aprendizagem significativa. Portanto, a participação ativa é um elemento essencial do processo inclusivo.

O papel da família também merece atenção dentro desse contexto. A comunicação entre escola e família permite entender mais profundamente as necessidades do aluno e elaborar intervenções apropriadas. A família pode contribuir com informações importantes sobre o desenvolvimento do estudante e suas maneiras de aprender. A escola, por sua vez, deve apoiar e guiar os pais, solidificando a colaboração na educação. Essa parceria permite monitorar o processo escolar e resulta em ganhos para a aprendizagem. Por isso, a inclusão se estabelece através da confiança mútua entre a família e a escola.

Por último, é importante ressaltar que para se construir uma educação inclusiva, é preciso mudar as atitudes sociais. Preconceitos e estigmas ainda precisam ser superados na sociedade atual. A educação tem um papel crucial na inculcação de valores como respeito, empatia e solidariedade. Os estudantes, ao lidarem com a diversidade, passam a entender as diferenças como algo natural na convivência. Dessa forma, a educação inclusiva também promove o desenvolvimento como cidadão. Para que esse processo se consolide, é imprescindível que todos os agentes educacionais se comprometam continuamente com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, representa um avanço importante na garantia do direito à educação. No entanto, incluir vai além de matricular alunos nas escolas, exigindo condições que favoreçam a participação e a aprendizagem.

As políticas públicas brasileiras apresentam conquistas relevantes, especialmente no campo legal. Ainda assim, percebe-se que há uma distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que ocorre no cotidiano das instituições de ensino.

Questão como a formação dos professores, a disponibilidade de recursos e a superação de atitudes discriminatórias continuam sendo desafios. Esses aspectos reforçam a necessidade de ações mais consistentes.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende de um esforço coletivo, envolvendo gestores, educadores, famílias e a comunidade escolar. Somente assim será possível construir uma escola que respeite as diferenças e promova o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2016.

FREITAS, Soraia Napoleão. Avaliação da aprendizagem na educação inclusiva. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 215-228, 2016.

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

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

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS, BENEFÍCIOS E IMPACTOS NO ENGAJAMENTO E NA APRENDIZAGEM ATIVA DE ESTUDANTES

LILIAN MÜLLER DA SILVA

RESUMO
Este artigo analisa a aplicação da gamificação na educação, destacando como elementos de jogos podem ser incorporados ao contexto escolar para promover engajamento, motivação e aprendizagem ativa. A partir de autores como Moran (2015), Prensky (2001) e Freire (1996), discute-se a integração de pontos, desafios, recompensas e feedbacks ao currículo, enfatizando a necessidade de planejamento pedagógico, formação docente e uso de tecnologias digitais. Conclui-se que a gamificação pode transformar práticas educativas, tornando o aprendizado mais dinâmico, colaborativo e significativo, preparando os estudantes para enfrentar desafios de forma proativa e participativa. Além disso, a gamificação favorece a participação ativa dos alunos, tornando-os protagonistas no processo de aprendizagem. Ao utilizar elementos como desafios e recompensas, o professor consegue despertar maior interesse pelas atividades propostas. Essa abordagem também contribui para o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, autonomia e resolução de problemas. Outro ponto relevante é que a gamificação pode ser adaptada a diferentes conteúdos e faixas etárias, ampliando suas possibilidades de aplicação. O uso de tecnologias digitais potencializa ainda mais essa prática, tornando as aulas mais interativas e atrativas. No entanto, é fundamental que sua aplicação seja bem planejada para evitar o uso superficial dos elementos de jogos. Dessa forma, a gamificação se apresenta como uma estratégia inovadora que pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. Por fim, reforça-se a importância de sua integração ao currículo escolar de forma consciente e alinhada aos objetivos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Educação; Aprendizagem ativa; Engajamento estudantil; Tecnologias educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta diversos desafios relacionados à motivação dos alunos, ao engajamento nas atividades escolares e à necessidade de tornar o processo de ensino mais significativo. Diante desse cenário, novas metodologias têm sido incorporadas ao contexto educacional com o objetivo de tornar a aprendizagem mais dinâmica, participativa e eficiente.

Entre essas metodologias, destaca-se a gamificação, que consiste na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos que não são, necessariamente, jogos. Essa abordagem tem ganhado espaço na educação por sua capacidade de despertar o interesse dos alunos e promover maior envolvimento nas atividades propostas.

A gamificação se baseia em aspectos como desafios, recompensas, pontuação, níveis e feedbacks, que são utilizados para estimular a participação e o progresso dos estudantes. Ao incorporar esses elementos no ambiente escolar, o processo de aprendizagem torna-se mais atrativo e motivador.

No contexto da educação básica, a gamificação apresenta-se como uma ferramenta importante para transformar práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes são centradas apenas na transmissão de conteúdos. Com essa abordagem, o aluno passa a ter um papel mais ativo, participando de forma mais significativa do seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, a gamificação contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe. Essas competências são fundamentais para a formação de indivíduos preparados para os desafios da sociedade atual.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos no processo de gamificação. Ferramentas digitais, aplicativos e plataformas educacionais podem potencializar essa metodologia, tornando as aulas mais interativas e estimulantes.

No entanto, é importante destacar que a gamificação não deve ser aplicada de forma aleatória ou apenas como entretenimento. Para que seja eficaz, é necessário planejamento pedagógico, definição

de objetivos claros e alinhamento com o currículo escolar.
O papel do professor nesse processo é fundamental, pois cabe a ele organizar as atividades, orientar os alunos e garantir que os elementos de jogo estejam a serviço da aprendizagem. Dessa forma, o educador atua como mediador,

cia educativa estimulante e motivadora, capaz de manter o interesse do aluno e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Moran (2015) destaca que a utilização de tecnologias digitais potencializa essa abordagem, permitindo a personalização da aprendizagem, a interação entre pares e a adaptação de desafios ao ritmo de cada estudante.

A gamificação também contribui para a aprendizagem ativa, na qual o aluno participa de forma efetiva na construção do conhecimento, aplicando conceitos em situações práticas e interativas. Projetos, desafios, simulações e atividades colaborativas promovem engajamento cognitivo e socioemocional, estimulando a reflexão, o debate e a solução de problemas em grupo. Essa metodologia fortalece o protagonismo estudantil, incentivando a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de enfrentar desafios de forma crítica e ética.

Além disso, a gamificação favorece a avaliação contínua e formativa, oferecendo feedbacks imediatos sobre desempenho, participação e progressão. Essa abordagem permite aos professores identificar dificuldades, ajustar estratégias pedagógicas e apoiar o desenvolvimento integral do aluno. A avaliação gamificada também estimula a autoavaliação e a metacognição, encorajando os estudantes a refletirem sobre suas decisões, desempenho e atitudes, fortalecendo o aprendizado reflexivo e responsável.

Em síntese, a gamificação na educação representa uma abordagem inovadora e eficaz para promover motivação, engajamento e aprendizagem ativa. Baseada em teorias da motivação, psicologia do jogo e aprendizagem significativa, ela transforma o processo educativo em uma experiência dinâmica, participativa e desafiadora, fortalecendo competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas. Ao integrar objetivos pedagógicos, elementos de jogo, desafios práticos e avaliação formativa, a gamificação contribui para a construção de escolas mais motivadoras, inclusivas e capazes de preparar estudantes para enfrentar os desafios do século XXI de forma crítica, criativa e proativa.

A implementação da gamificação na educação básica exige planejamento cuidadoso, compreensão das necessidades dos estudantes e integração de estratégias pedagógicas que promovam engajamento, motivação e aprendizagem significativa. Diferentemente de atividades lúdicas isoladas, a gamificação envolve a utilização de mecânicas de jogos, como desafios, pontuação, níveis de progresso, feedback imediato e recompensas, de maneira estratégica e alinhada aos objetivos curriculares. Moran (2015) destaca que a utilização de elementos de jogos deve ser acompanhada de contextualização pedagógica, garantindo que cada atividade contribua para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas.

Entre as estratégias mais eficazes está a criação de sistemas de pontuação e progressão de níveis, que permitem aos estudantes visualizar seu avanço e comparar desempenho de maneira construtiva.

As ferramentas digitais desempenham papel central na gamificação, especialmente em ambientes de aprendizagem híbridos ou online. Plataformas educacionais gamificadas, aplicativos, quizzes interativos, simulações e jogos educativos oferecem recursos que permitem personalizar desafios de acordo com o nível de cada estudante, promovendo aprendizagem diferenciada e inclusiva. Além disso, essas ferramentas possibilitam o registro de desempenho, monitoramento do progresso e análise de métricas pedagógicas, auxiliando professores na tomada de decisões pedagógicas e na adaptação de estratégias para atender diferentes perfis de aprendizagem.

A gamificação também pode ser aplicada de forma offline, utilizando recursos físicos e atividades presenciais. Jogos de tabuleiro educativos, dinâmicas de grupo, desafios cooperativos e atividades de role-playing (encenação de papéis) promovem interação social, empatia, colaboração e comunicação efetiva. A utilização desses recursos contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortalecendo a convivência escolar, o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em equipe. Freire (1996) enfatiza que o aprendizado deve ser ativo e participativo, e atividades gamificadas presenciais proporcionam experiências concretas que promovem reflexão e integração entre teoria e prática.

O planejamento pedagógico é um elemento crítico para a eficácia da gami-

ficação. Professores devem alinhar os objetivos de aprendizagem, habilidades a serem desenvolvidas e métricas de avaliação com os elementos de jogo escolhidos. É fundamental garantir que a gamificação não se transforme em simples entretenimento, mas sim em uma ferramenta estratégica para fortalecer a aprendizagem, o engajamento e o desenvolvimento integral do estudante. A personalização, a adaptação e a coerência com o currículo escolar são essenciais para maximizar os impactos pedagógicos da gamificação.

Além disso, a gamificação favorece a avaliação contínua e formativa, permitindo aos professores identificar dificuldades, reconhecer conquistas e oferecer feedbacks construtivos. A autoavaliação e a reflexão sobre o desempenho tornam-se componentes centrais, estimulando o protagonismo do estudante e promovendo habilidades de metacognição, planejamento e autorregulação. Essa abordagem fortalece a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de enfrentar desafios de forma crítica e colaborativa.

Em síntese, a implementação da gamifi-i cação na educação básica envolve a utilização estratégica de mecânicas de jogos, ferramentas digitais e recursos presenciais, aliados a planejamento pedagógico, avaliação contínua e alinhamento curricular. Essa abordagem permite criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, motivadores e inclusivos, nos quais os estudantes desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas de forma ativa e significativa. A gamificação, portanto, representa uma poderosa estratégia pedagógica para transformar o ensino, aumentar o engajamento e preparar os estudantes para os desafios contemporâneos de maneira proativa, crítica e ética.

A gamificação na educação básica oferece uma ampla gama de benefícios que transcendem o engajamento imediato e impactam de forma significativa o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motivacional dos estudantes. No plano cognitivo, a integração de elementos de jogos, desafios, feedbacks contínuos e metas claras favorece a aprendizagem ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Os estudantes são estimulados a aplicar conceitos em contextos práticos, a analisar situações complexas e a construir conhecimento de forma reflexiva e autônoma, reforçando o aprendizado significativo. Moran (2015) destaca que a aprendizagem baseada em desafios e projetos gamificados potencializa a retenção do conhecimento e promove compreensão profunda dos conteúdos, ao contrário de estratégias puramente expositivas.

Do ponto de vista socioemocional, a gamificação contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como empatia, colaboração, resiliência, autorregulação e tomada de decisões éticas. Atividades gamificadas que envolvem trabalho em equipe, resolução de conflitos, desafios colaborativos e simulações incentivam os alunos a interagir de forma respeitosa, a compreender diferentes perspectivas e a lidar com frustrações de maneira construtiva. Freire (1996) enfatiza que a educação deve formar indivíduos críticos e socialmente conscientes, e a gamificação oferece oportunidades concretas para desenvolver essas habilidades no cotidiano escolar.

Além disso, a gamificação fortalece a motivação intrínseca dos estudantes, promovendo engajamento prolongado e interesse contínuo pelo aprendizado. Prêmios simbólicos, pontos, rankings, badges e níveis de progressão criam um sistema de recompensas que estimula a persistência, a competitividade saudável e a busca por excelência. Entretanto, o maior impacto motivacional não está apenas nas recompensas externas, mas na sensação de progresso, conquista e domínio de competências, que alimenta a autoestima e a confiança do estudante em suas próprias capacidades. Essa motivação intrínseca é crucial para a aprendizagem de longo prazo e para a formação de hábitos de estudo autônomos e responsáveis.

Outro benefício relevante está relacionado à personalização da aprendizagem. A gamificação permite adaptar desafios, níveis de dificuldade e recursos de acordo com as necessidades, interesses e ritmos individuais dos estudantes. Essa flexibilidade contribui para a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, promovendo equidade e garantindo que todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Ferramentas digitais gamificadas

oferecem recursos de monitoramento e análise de desempenho, possibilitando feedbacks personalizados e intervenções pedagógicas direcionadas, fortalecendo o aprendizado contínuo.
Além disso, a gamificação promove competências para a vida em sociedade, preparando os estudantes para enfrentar desafios futuros com autonomia, ética, criatividade e colaboração. O aprendizado ativo e experiencial desenvolvido por meio de mecânicas de jogo cria situações concretas para a prática de habilidades sociais e emocionais, como negociação, liderança, comunicação assertiva e resolução de problemas em grupo. Esses elementos contribuem para a formação integral do estudante, alinhando os objetivos pedagógicos às demandas do século XXI e à necessidade de cidadãos críticos, conscientes e engajados.
Em síntese, os benefícios da gamificação na educação básica abrangem aspectos cognitivos, socioemocionais e motivacionais, criando um ambiente de aprendizagem ativo, dinâmico e significativo. Ao integrar desafios, feedbacks, recompensas, colaboração e personalização, a gamificação não apenas fortalece o aprendizado acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios futuros com autonomia, criatividade, empatia e responsabilidade. Essa abordagem transforma a escola em um espaço motivador, inclusivo e capaz de formar cidadãos completos, críticos e socialmente conscientes.
Embora a gamificação represente uma abordagem inovadora e eficaz para promover engajamento, motivação e aprendizagem ativa, sua implementação na educação básica enfrenta diversos desafios e limitações que precisam ser cuidadosamente considerados. Um dos principais obstáculos está relacionado à formação docente. Muitos professores ainda não possuem conhecimento teórico ou prático suficiente para integrar elementos de jogos de forma pedagógica e estratégica. A ausência de capacitação adequada pode resultar em atividades superficiais, sem conexão com os objetivos de aprendizagem ou desenvolvimento integral dos estudantes. Moran (2015) enfatiza que a eficácia da gamificação depende diretamente do planejamento pedagógico, da adaptação ao currículo e do alinhamento entre metas acadêmicas e habilidades socioemocionais.
Outro desafio envolve a infraestrutura e os recursos disponíveis na escola. A gamificação, especialmente quando realizada com apoio de tecnologias digitais, requer acesso a computadores, tablets, internet e softwares educativos. Em muitas instituições, a limitação de recursos pode comprometer a implementação consistente da gamificação, criando desigualdades entre estudantes. Nesse sentido, é fundamental que estratégias gamificadas sejam adaptáveis a contextos presenciais, utilizando atividades offline, jogos de tabuleiro educativos, dramatizações e desafios colaborativos que não dependam exclusivamente da tecnologia.
A gamificação também exige atenção às diferenças individuais e ao risco de competição excessiva. Rankings, pontuações e recompensas podem gerar frustração ou desmotivação em alunos que apresentam desempenho mais lento ou dificuldades de aprendizagem. Para evitar impactos negativos, é necessário equilibrar competição e cooperação, valorizando progressos individuais, conquistas coletivas e habilidades socioemocionais. Prensky (2001) destaca que a gamificação deve incentivar a colaboração e o engajamento, e não apenas a disputa, garantindo que todos os estudantes se sintam incluídos e motivados.
Questões éticas também devem ser consideradas na gamificação. O uso de recompensas externas, pontos e badges pode, em alguns casos, promover motivação extrínseca em detrimento da motivação intrínseca, levando estudantes a focar apenas em resultados e recompensas, e não no aprendizado significativo. É fundamental que as mecânicas de jogo sejam planejadas para reforçar valores educativos, como empatia, responsabilidade, ética e colaboração, evitando práticas que possam reforçar desigualdades ou comportamentos prejudiciais.
Além disso, a avaliação da aprendizagem gamificada apresenta desafios específicos. A mensuração de competências cognitivas e socioemocionais requer instrumentos claros, objetivos e contínuos, que possam registrar o progresso individual de forma justa e transparente. Ferramentas digitais podem auxiliar nesse processo, oferecendo dados sobre participação, desempenho e engajamento,

mas é necessário interpretar esses dados de forma crítica, considerando fatores contextuais e individuais que influenciam o desempenho do estudante.
Por fim, a sustentabilidade da gamifi-i cação na educação básica depende do compromisso institucional, da formação continua de professores e do envolvimento da comunidade escolar. A prática deve ser integrada ao currículo de forma consistente, adaptável e reflexiva, garantindo que seus benefícios sejam duradouros e que a aprendizagem ativa e motivada se torne parte da cultura escolar. Saviani (2013) destaca que a educação deve ser inclusiva, democrática e centrada no desenvolvimento integral do estudante, e a gamificação, quando planejada de forma ética e estratégica, contribui significativamente para alcançar esse objetivo.
Em síntese, a gamificação apresenta desafios relacionados à formação docente, recursos, desigualdades, motivação e avallação, além de considerações éticas essenciais para o sucesso da prática. Superar essas limitações exige planejamento cuidadoso, adaptação pedagógica, equilíbrio entre competição e colaboração, e integração consistente ao currículo. Quando implementada de forma estratégica, inclusiva e ética, a gamificação fortalece a aprendizagem ativa, o engajamento e o desenvolvimento integral dos estudantes, consolidando-se como uma abordagem inovadora e transformadora para a educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação na educação básica se apresenta como uma abordagem pedagógica inovadora e transformadora, capaz de promover engajamento, motivação e aprendizagem ativa. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que a incorporação de elementos de jogos, como desafios, pontos, níveis, badges e feedbacks, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e motivacionais dos estudantes. Essa metodologia permite que os alunos participem de forma ativa na construção do conhecimento, promovendo reflexão, autonomia, colaboração e criatividade.
Os benefícios da gamificação vão além do engajamento imediato, impactando a aprendizagem de longo prazo, a autoestima, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe. A personalização das atividades, a adaptação ao ritmo de cada estudante e a integração de tecnologias digitais favorecem a inclusão, garantindo que todos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. Além disso, a gamificação fortalece o protagonismo do estudante, incentivando a autoavaliação, a metacognição e a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado.
Apesar dos desafios, como a necessidade de formação docente, infraestrutura, equilíbrio entre competição e cooperação e considerações éticas, a gamificação pode ser implementada de forma eficaz por meio de planejamento estratégico, adaptação pedagógica e alinhamento com objetivos curriculares. Quando utilizada de maneira consistente e reflexiva, essa abordagem transforma o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, motivador e capaz de preparar estudantes para enfrentar os desafios do século XXI com autonomia, ética, criatividade e colaboração.
Em síntese, a gamificação representa uma poderosa ferramenta pedagógica que fortalece a aprendizagem ativa, integra desenvolvimento cognitivo e socioemocional e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados. Ao investir na gamifi-i cação, a escola promove uma educação mais inclusiva, participativa e significativa, preparando estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas para a vida em sociedade de maneira integral e responsável.

REFERÊNCIAS

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GONÇALVES, Maria Helena; FIGUEIREDO, Carla. Metodologias ativas: práticas educacionais inovadoras. São Paulo: Moderna, 2018.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PRENSKY, Marc. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESUMO
O processo de urbanização no Brasil ocorreu de maneira acelerada e desigual, especialmente a partir da segunda metade do século XX, provocando profundas transformações no espaço urbano das grandes cidades. Esse crescimento desordenado contribuiu para o aumento das desigualdades socioespaciais, evidenciadas pela segregação urbana, pela ocupação irregular do solo e pela precariedade no acesso aos serviços públicos essenciais. Nesse contexto, a mobilidade urbana emerge como um dos principais desafios das metrópoles contemporâneas, influenciando diretamente a qualidade de vida da população. A deficiência no transporte público, os congestionamentos, a expansão periférica e a insuficiência de políticas públicas voltadas ao planejamento urbano impactam negativamente o cotidiano dos cidadãos, sobretudo das populações mais vulneráveis socialmente. O presente estudo busca refletir sobre as relações entre urbanização, desigualdade socioespacial e mobilidade urbana nas grandes cidades brasileiras, destacando como a organização do espaço urbano pode intensificar processos de exclusão social. Além disso, discute-se a necessidade de políticas públicas integradas que promovam cidades mais inclusivas, sustentáveis e acessíveis, valorizando o direito à cidade e a democratização dos espaços urbanos. A pesquisa fundamenta-se em discussões teóricas da Geografia Urbana e das Ciências Sociais, considerando autores que analisam os impactos do crescimento urbano desordenado e suas consequências sociais. Assim, compreender a dinâmica urbana contemporânea torna-se essencial para pensar estratégias que promovam maior equidade social e melhoria das condições de vida nas metrópoles brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Urbanização; Desigualdade socioespacial; Mobilidade urbana; Planejamento urbano; Qualidade de vida.

ABSTRACT
The urbanization process in Brazil occurred in an accelerated and unequal manner, especially from the second half of the twentieth century onwards, causing profound transformations in the urban space of large cities. This disordered growth contributed to the increase of sociospatial inequalities, evidenced by urban segregation, irregular land occupation, and precarious access to essential public services. In this context, urban mobility emerges as one of the main challenges of contemporary metropolises, directly influencing the population's quality of life. Deficiencies in public transportation, traffic congestion, peripheral expansion, and the lack of effective urban planning policies negatively affect citizens' daily lives, especially socially vulnerable populations. This study aims to reflect on the relationships between urbanization, socio-spatial inequality, and urban mobility in large Brazilian cities, highlighting how the organization of urban space can intensify processes of social exclusion. Furthermore, it discusses the need for integrated public policies capable of promoting more inclusive, sustainable, and accessible cities, valuing the right to the city and the democratization of urban spaces. The research is based on theoretical discussions from Urban Geography and Social Sciences, considering authors who analyze the impacts of disordered urban growth and its social consequences. Therefore, understanding contemporary urban dynamics becomes essential for developing strategies that promote greater social equity and improve living conditions in Brazilian metropolises.

KEYWORDS: Urbanization; Socio-spatial inequality; Urban mobility; Urban planning; Quality of life.

INTRODUÇÃO

O crescimento das cidades brasileiras ocorreu de forma intensa ao longo do século XX, impulsionado principalmente pelo processo de industrialização, pela modernização econômica e pelo êxodo rural. Tal expansão urbana, embora tenha contribuído para o desenvolvimento econômico e para a concentração de

oportunidades nas metrópoles, também produziu profundas desigualdades socioespaciais, perceptíveis na organização do espaço urbano e nas condições de vida da população. As grandes cidades passaram a refletir contrastes marcantes entre áreas valorizadas e regiões periféricas marcadas pela precariedade estrutural, pela ausência de serviços públicos de qualidade e pela limitação do acesso à mobilidade urbana.

Nesse contexto, a mobilidade urbana tornou-se um dos principais desafios contemporâneos, pois afeta diretamente a qualidade de vida dos cidadãos. O deslocamento diário nas metrópoles brasileiras é frequentemente marcado por longos períodos no trânsito, superlotação nos transportes públicos e dificuldades de acesso aos espaços urbanos. Para muitos trabalhadores das periferias, o tempo gasto em deslocamentos representa desgaste físico e emocional, além de uma forma de exclusão social. Segundo Milton Santos (2008, p. 125), "o espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço", mostrando que a configuração urbana reflete relações sociais, econômicas e políticas historicamente construídas.

A desigualdade socioespacial nas cidades brasileiras está diretamente relacionada ao modelo de urbanização excludente que privilegiou determinados grupos sociais em detrimento das populações mais vulneráveis. Nesse sentido, Henri Lefebvre (2001, p. 117) afirma que "o direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos", defendendo a necessidade de acesso democrático aos espaços urbanos e aos serviços essenciais. Contudo, a realidade das metrópoles brasileiras demonstra que o direito à cidade ainda não é plenamente garantido para todos os cidadãos.

Além disso, a ausência de planejamento urbano eficiente intensifica problemas relacionados à segregação espacial, à ocupação irregular do solo e à deficiência nos sistemas de transporte público. Para David Harvey (2014, p. 30), "a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser", reforçando a importância de pensar políticas públicas voltadas para cidades mais inclusivas, sustentáveis e socialmente justas.

Dessa forma, discutir urbanização, desigualdade socioespacial e mobilidade urbana torna-se fundamental para compreender os desafios enfrentados pelas grandes cidades brasileiras na contemporaneidade. A reflexão sobre esses fenômenos contribui para a construção de propostas que promovam maior equidade social, acesso democrático aos espaços urbanos e melhoria da qualidade de vida da população.

URBANIZAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS

A urbanização brasileira ocorreu de maneira rápida e intensa, especialmente a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelo avanço da industrialização, pela modernização econômica e pelo êxodo rural. Milhares de pessoas deixaram o campo em busca de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida nas cidades, provocando um crescimento urbano acelerado. Contudo, esse processo não foi acompanhado por políticas públicas eficientes de planejamento urbano e infraestrutura, o que resultou em profundas desigualdades socioespaciais presentes até os dias atuais.

As cidades brasileiras cresceram de forma desordenada, marcadas pela expansão periférica e pela concentração desigual de recursos e serviços. Enquanto determinadas áreas urbanas receberam investimentos em infraestrutura, saneamento, transporte e habitação, outras permaneceram marginalizadas, evidenciando a segregação socioespacial. Nesse contexto, as populações economicamente vulneráveis passaram a ocupar regiões afastadas dos centros urbanos, muitas vezes em locais sem acesso adequado a serviços públicos essenciais. Segundo Milton Santos (2008, p. 81), "a cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza", demonstrando que a própria organização do espaço urbano pode intensificar desigualdades sociais e limitar oportunidades para parte da população.

Além disso, o processo de urbanização brasileiro foi fortemente influenciado pela lógica capitalista de valorização do solo urbano. As áreas centrais e mais estruturadas tornaram-se espaços de maior valorização imobiliária, acessíveis principalmente às classes sociais de

maior poder aquisitivo. Em contrapartida, as populações de baixa renda foram sendo deslocadas para as periferias, onde a ausência de infraestrutura adequada favoreceu o surgimento de favelas, ocupações irregulares e moradias precárias. Essa realidade evidencia que o espaço urbano não é neutro, mas resultado de relações econômicas e políticas que favorecem determinados grupos sociais.

Para David Harvey (2013, p. 30), "o direito à cidade é muito mais do que um direito individual de acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade". A reflexão proposta pelo autor reforça a necessidade de compreender a cidade como espaço coletivo, no qual todos os indivíduos devem ter acesso igualitário às oportunidades e aos benefícios urbanos. Entretanto, nas grandes cidades brasileiras, o acesso desigual à moradia, ao transporte e aos serviços públicos demonstra que esse direito ainda não é plenamente garantido.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre urbanização e exclusão social. A precariedade habitacional e a falta de investimentos em políticas sociais ampliam os índices de vulnerabilidade nas periferias urbanas. Muitas famílias convivem diariamente com problemas relacionados à violência, ausência de saneamento básico, dificuldade de mobilidade e limitação no acesso à educação e saúde. Essa condição contribui para a perpetuação das desigualdades e dificulta a ascensão social de grande parcela da população.

Além dos impactos sociais, o crescimento urbano desordenado também provoca consequências ambientais significativas. A ocupação irregular de encostas, margens de rios e áreas de preservação ambiental intensifica problemas como enchentes, deslizamentos e poluição. Em muitos casos, a população mais pobre é a mais afetada por esses riscos, evidenciando a relação entre desigualdade social e vulnerabilidade ambiental. Para Henri Lefebvre (2001, p. 105), "a cidade é o espaço das diferenças", mas essas diferenças não deveriam representar exclusão ou negação de direitos fundamentais.

Dessa forma, compreender a urbanização brasileira exige analisar não apenas o crescimento físico das cidades, mas também as relações sociais, econômicas e políticas que moldam o espaço urbano. As desigualdades socioespaciais presentes nas metrópoles revelam a necessidade de políticas públicas comprometidas com a inclusão social, a democratização dos espaços urbanos e a garantia do direito à cidade. Somente por meio de planejamento urbano eficiente e participação social será possível construir cidades mais humanas, sustentáveis e socialmente justas.

MOBILIDADE URBANA E IMPACTOS NA QUALIDADE DE VIDA DA POPULAÇÃO

A mobilidade urbana representa um dos maiores desafios enfrentados pelas grandes cidades brasileiras na contemporaneidade. O crescimento acelerado das metrópoles, associado à falta de planejamento urbano eficiente, contribuiu para a intensificação dos problemas relacionados ao deslocamento da população. Congestionamentos, transporte público insuficiente, superlotação e longos períodos de deslocamento fazem parte da rotina diária de milhões de brasileiros, afetando diretamente a qualidade de vida e ampliando as desigualdades sociais presentes no espaço urbano.

Nas grandes cidades, a mobilidade urbana está profundamente relacionada à organização socioespacial. As populações de baixa renda, em sua maioria residentes nas periferias, são as mais afetadas pelas dificuldades de deslocamento, pois dependem do transporte coletivo para acessar empregos, escolas, hospitais e demais serviços essenciais. Muitas vezes, trabalhadores passam várias horas por dia em ônibus, trens ou metrôs lotados, enfrentando desgaste físico e emocional. Segundo Milton Santos (2006, p. 223), "os mais pobres acabam por não dispor de meios para participar plenamente da vida urbana", evidenciando como a precariedade da mobilidade limita o acesso aos direitos e às oportunidades oferecidas pela cidade.

Além disso, o modelo de desenvolvimento urbano adotado no Brasil historicamente priorizou o transporte individual em detrimento do transporte coletivo. Durante décadas, políticas públicas incentivaram a expansão do uso de automóveis particulares, favorecendo a construção de avenidas e vias expressas, enquanto os investimentos em transpor-

te público permaneceram insuficientes. Essa lógica contribuiu para o aumento dos congestionamentos e da poluição atmosférica nas grandes cidades. O excesso de veículos nas vias urbanas impacta não apenas o tempo de deslocamento, mas também a saúde da população e o meio ambiente.

Outro fator relevante refere-se à relação entre mobilidade urbana e exclusão social. A dificuldade de acesso ao transporte de qualidade reduz as possibilidades de inserção econômica e social de milhares de pessoas. Em muitos casos, moradores das periferias deixam de acessar oportunidades de emprego ou educação devido à distância e ao alto custo do deslocamento. Para David Harvey (2014, p. 157), "a acessibilidade urbana é parte fundamental do direito à cidade", reforçando que o transporte deve ser compreendido como elemento essencial para a garantia da cidadania e da inclusão social.

A precariedade da mobilidade também interfere diretamente no bem-estar físico e psicológico da população. Longas jornadas diárias nos transportes públicos geram estresse, cansaço e redução do tempo destinado ao lazer, à convivência familiar e ao descanso. Esse cenário afeta especialmente trabalhadores e estudantes que dependem do deslocamento diário em trajetos extensos. Além disso, pessoas com deficiência e idosos frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à acessibilidade urbana, demonstrando que a estrutura das cidades ainda não atende plenamente às necessidades de todos os cidadãos.

Diante dessa realidade, torna-se indispensável a implementação de políticas públicas voltadas à mobilidade sustentável e inclusiva. Investimentos em transporte coletivo de qualidade, ampliação das linhas de metrô e trem, criação de corredores exclusivos para ônibus, ciclovias e incentivo ao uso de meios de transporte alternativos são medidas fundamentais para melhorar a circulação urbana. A mobilidade sustentável também contribui para a redução da emissão de poluentes e para a construção de cidades ambientalmente mais equilibradas.

Nesse contexto, o planejamento urbano deve priorizar as pessoas e não apenas os veículos. A construção de cidades mais humanas exige políticas que promovam acessibilidade, integração social e democratização dos espaços urbanos. Assim, pensar a mobilidade urbana significa refletir sobre o direito de todos os

forma, políticas de urbanização sustentável tornam-se essenciais para garantir equilíbrio entre desenvolvimento urbano e preservação ambiental.
Outro aspecto importante refere-se à necessidade de integração entre mobilidade urbana e planejamento territorial. Muitas cidades brasileiras foram estruturadas priorizando o transporte individual e a valorização imobiliária, o que ampliou os deslocamentos diários e intensificou os congestionamentos. A criação de sistemas de transporte público eficientes, acessíveis e sustentáveis representa uma estratégia indispensável para promover inclusão social e melhorar a circulação urbana. Para Milton Santos (2008, p. 174), "a cidadania se aprende e se conquista na prática social", reforçando que o acesso aos espaços urbanos deve ser garantido como condição fundamental para a participação cidadã.
A construção de cidades mais inclusivas também depende da valorização da participação popular nas decisões relacionadas ao espaço urbano. Quando a população participa do planejamento da cidade, torna-se possível identificar demandas reais e construir soluções mais adequadas às necessidades coletivas. Conselhos comunitários, audiências públicas e projetos participativos fortalecem a democracia urbana e aproximam os cidadãos das políticas públicas. Nesse sentido, o planejamento urbano deixa de ser apenas uma ação técnica e passa a representar um instrumento de transformação social e garantia de direitos.
Além disso, políticas habitacionais efi-i cientes são fundamentais para reduzir as desigualdades socioespaciais. O acesso à moradia digna contribui para diminuir processos de exclusão social e ampliar o sentimento de pertencimento dos indivíduos ao espaço urbano. Investimentos em habitação popular, regularização fundiária e infraestrutura básica são medidas essenciais para melhorar as condições de vida nas periferias urbanas. Segundo David Harvey (2014, p. 63), "a cidade reflete as relações sociais construídas historicamente", mostrando que as transformações urbanas estão diretamente ligadas às escolhas políticas e econômicas realizadas pela sociedade. Portanto, discutir planejamento urbano e inclusão social significa refletir sobre a necessidade de construir cidades mais humanas, sustentáveis e democráticas. A superação das desigualdades socioespaciais exige ações integradas que priorizem a justiça social, o acesso igualitário aos serviços urbanos e a valorização da cidadania. Somente por meio de políticas públicas comprometidas com a inclusão e a participação social será possível transformar as grandes cidades brasileiras em espaços mais acessíveis e acolhedores para todos.

SUSTENTABILIDADE URBANA E OS DESAFIOS AMBIENTAIS NAS METRÓPOLES BRASILEIRAS

O crescimento acelerado das cidades brasileiras trouxe consigo diversos desafios ambientais que impactam diretamente a qualidade de vida da população. A expansão desordenada das áreas urbanas, associada à falta de planejamento territorial e ao consumo excessivo dos recursos naturais, contribuiu para o agravamento de problemas ambientais nas grandes metrópoles. Poluição do ar, enchentes, descarte inadequado de resíduos, impermeabilização do solo e redução das áreas verdes tornaram-se questões cada vez mais presentes no cotidiano urbano, evidenciando a necessidade de pensar cidades mais sustentáveis e ambientalmente equilibradas.
A relação entre urbanização e degradação ambiental é resultado de um modelo de desenvolvimento que, durante décadas, priorizou o crescimento econômico sem considerar adequadamente os impactos sociais e ecológicos. Em muitas cidades, rios foram canalizados, áreas de preservação foram ocupadas e espaços verdes deram lugar à expansão imobiliária e ao aumento das vias urbanas. Como consequência, fenômenos como enchentes e ilhas de calor tornaram-se frequentes, afetando principalmente as populações socialmente vulneráveis que vivem em áreas de risco. Segundo Milton Santos (2008, p. 95), "o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações", indicando que as transformações ambientais urbanas estão diretamente relacionadas às práticas sociais e econômicas construídas historicamente.
Além disso, a desigualdade socioespacial também se manifesta na distribuição dos impactos ambientais. As regiões periféricas geralmente apresentam me-

nor infraestrutura urbana, ausência de saneamento básico e maior exposição à poluição e aos riscos ambientais. Muitas famílias vivem em encostas, margens de rios ou áreas inadequadas para habitação, convivendo diariamente com riscos de deslizamentos, enchentes e contaminações. Essa realidade demonstra que os problemas ambientais urbanos não atingem todos os grupos sociais da mesma maneira, reforçando a relação entre vulnerabilidade social e injustiça ambiental.

Outro aspecto relevante refere-se ao aumento da poluição atmosférica causado pelo crescimento da frota de veículos nas grandes cidades. O modelo urbano centrado no transporte individual contribui significativamente para a emissão de gases poluentes e para o agravamento das mudanças climáticas. A má qualidade do ar afeta a saúde da população, aumentando problemas respiratórios e reduzindo a qualidade de vida urbana. Nesse sentido, políticas de mobilidade sustentável, como ampliação do transporte público, incentivo ao uso de bicicletas e criação de áreas de circulação para pedestres, tornam-se fundamentais para reduzir os impactos ambientais nas metrópoles.

Para Enrique Leff (2001, p. 56), "a crise ambiental é, sobretudo, uma crise do conhecimento", destacando a necessidade de repensar as formas de produção, consumo e organização das cidades. A sustentabilidade urbana exige mudanças não apenas estruturais, mas também culturais e sociais, envolvendo a participação da população na construção de práticas mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

Nesse contexto, o planejamento urbano sustentável surge como estratégia essencial para promover equilíbrio entre desenvolvimento urbano e preservação ambiental. A ampliação de áreas verdes, o investimento em saneamento básico, a gestão adequada de resíduos sólidos e a valorização de construções sustentáveis representam medidas importantes para melhorar as condições ambientais das cidades. Além disso, políticas públicas integradas podem contribuir para reduzir desigualdades sociais e promover maior qualidade de vida para a população urbana.

Portanto, discutir sustentabilidade urbana significa refletir sobre a necessidade de construir cidades mais resilientes, inclusivas e ambientalmente responsáveis. O enfrentamento dos desafios ambientais nas metrópoles brasileiras depende da articulação entre poder público, sociedade e planejamento urbano eficiente, visando garantir não apenas o crescimento das cidades, mas também a preservação da vida e do equilíbrio ambiental para as futuras gerações.

CONLUSÃO

A urbanização brasileira, marcada pelo crescimento acelerado e pela ausência de planejamento adequado, contribuiu significativamente para a intensificação das desigualdades socioespaciais nas grandes cidades. Ao longo do desenvolvimento urbano do país, tornou-se evidente que a organização do espaço urbano não ocorreu de forma democrática, resultando em contrastes sociais expressivos entre regiões centrais e periféricas. A segregação espacial, a precariedade habitacional e a dificuldade de acesso aos serviços públicos demonstram que grande parte da população ainda enfrenta obstáculos para exercer plenamente o direito à cidade.

Nesse contexto, a mobilidade urbana surge como um dos principais desafios contemporâneos, pois interfere diretamente na qualidade de vida da população. A deficiência dos sistemas de transporte público, os congestionamentos e os longos deslocamentos diários afetam especialmente os grupos socialmente vulneráveis, ampliando processos de exclusão social e limitando o acesso às oportunidades urbanas. Dessa forma, discutir mobilidade não significa apenas tratar do deslocamento físico nas cidades, mas também refletir sobre cidadania, inclusão social e democratização dos espaços urbanos.

Além disso, o planejamento urbano apresenta-se como elemento essencial para a construção de cidades mais humanas, sustentáveis e inclusivas. A implementação de políticas públicas voltadas à habitação, ao transporte coletivo de qualidade, à preservação ambiental e à participação social pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades socioespaciais. A valorização da participação popular nas decisões urbanas fortalece a democracia

e possibilita a construção de soluções mais próximas das necessidades reais da população.
Portanto, compreender as relações entre urbanização, desigualdade socioespacial e mobilidade urbana torna-se fundamental para pensar estratégias capazes de promover maior justiça social nas metrópoles brasileiras. A construção de cidades mais igualitárias depende do compromisso do poder público e da sociedade com políticas inclusivas que garantam dignidade, acessibilidade e qualidade de vida para todos os cidadãos. Assim, refletir sobre os desafios urbanos contemporâneos é também pensar em formas de transformar a cidade em um espaço de pertencimento, cidadania e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

David Harvey. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Henri Lefebvre. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

Milton Santos. A urbanização brasileira. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

Milton Santos. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Raquel Rolnik. O que é cidade. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Ana Fani Alessandri Carlos. A cidade. São Paulo: Contexto, 2011.

Ermínia Maricato. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2001.

RESUMO
Este artigo aborda a relação entre inclusão escolar e bullying, destacando os desafios para a convivência no ambiente escolar. A inclusão é compreendida como um processo que garante acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, respeitando suas diferenças. O objetivo do estudo foi analisar como o bullying interfere na inclusão escolar e compromete o desenvolvimento social, emocional e pedagógico dos alunos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos científicos, legislações e documentos educacionais sobre o tema. Os resultados indicam que o bullying prejudica a autoestima, o rendimento escolar, a socialização e o sentimento de pertencimento dos estudantes, principalmente daqueles em situação de maior vulnerabilidade. Conclui-se que a escola deve desenvolver ações contínuas de prevenção, diálogo, formação docente, participação familiar e valorização das diferenças, a fim de construir um ambiente mais acolhedor, seguro e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Bullying. Convivência escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema de grande importância na educação contemporânea, pois envolve o direito de todos os estudantes participarem do ambiente escolar com respeito, igualdade e dignidade. A escola, enquanto espaço de formação humana, social e intelectual, deve garantir condições para que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais, sociais, étnicas ou comportamentais sejam acolhidos e tenham acesso real à aprendizagem. No entanto, a inclusão não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular. Ela exige práticas pedagógicas adequadas, formação docente, acessibilidade, respeito às diferenças e construção de relações saudáveis entre todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Nesse contexto, o bullying aparece como um dos principais desafios para a convivência no ambiente escolar. Ele pode ser compreendido como uma forma de violência repetitiva, intencional e marcada por desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. No cotidiano escolar, o bullying pode ocorrer por meio de ape-

ambiente mais inclusivo, respeitoso e participativo.
A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos educacionais que tratam da inclusão escolar, do bullying e da convivência no espaço escolar. Esse tipo de pesquisa permite reunir diferentes contribuições teóricas sobre o tema, favorecendo uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pela escola e das possibilidades de intervenção educativa.

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A inclusão escolar representa um processo educacional voltado à garantia do acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais. Esse modelo educacional busca romper com práticas excludentes historicamente presentes nas escolas e promover uma educação baseada no respeito à diversidade humana. Segundo Mantoan (2017), a inclusão não deve ser entendida apenas como a presença do aluno com deficiência na escola comum, mas como a transformação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os estudantes.
Nos últimos anos, a inclusão escolar passou a receber maior atenção devido ao fortalecimento das políticas públicas e das legislações voltadas aos direitos das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, proibindo práticas discriminatórias e garantindo igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015). A partir desse avanço legal, as escolas passaram a enfrentar o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas, estruturas físicas e formas de convivência para atender à diversidade presente no ambiente escolar.
De acordo com Glat e Pletsch (2017), a inclusão escolar exige mudanças que vão além da matrícula do aluno na rede regular de ensino. É necessário desenvolver estratégias pedagógicas capazes de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, promover participação ativa e fortalecer vínculos sociais entre os estudantes. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental, pois sua prática influencia diretamente o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos incluídos.
A convivência escolar é um dos elementos mais importantes no processo de inclusão. Quando o ambiente escolar é acolhedor e respeitoso, os estudantes sentem-se mais seguros para participar das atividades e desenvolver suas potencialidades. Entretanto, muitos alunos ainda enfrentam situações de preconceito, exclusão e discriminação dentro da escola. Para Crochík (2019), a dificuldade de aceitar as diferenças ainda representa um obstáculo significativo para a efetivação da inclusão escolar no Brasil.
Além das barreiras sociais, existem também dificuldades estruturais e pedagógicas que comprometem a inclusão. Muitas instituições de ensino apresentam falta de acessibilidade física, escassez de recursos didáticos adaptados e ausência de profissionais especializados. Segundo Pletsch e Souza (2021), a formação insuficiente dos professores para lidar com a diversidade é uma das principais limitações enfrentadas pelas escolas inclusivas. Em muitos casos, os educadores demonstram insegurança diante das necessidades específicas dos alunos, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem e integração social.
Outro aspecto importante refere-se ao preconceito presente nas relações interpessoais dentro da escola. Estudantes que apresentam deficiência, dificuldades de aprendizagem ou características consideradas diferentes do padrão social frequentemente tornam-se alvos de isolamento e violência simbólica. Nesse cenário, o bullying surge como uma prática que ameaça diretamente os princípios da inclusão escolar, comprometendo o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos alunos envolvidos.
Segundo Silva e Rosa (2018), o bullying no ambiente escolar afeta principalmente estudantes em situação de vulnerabilidade, causando sentimentos de medo, ansiedade, tristeza e baixa autoestima. Quando essas agressões não são identificadas ou combatidas pela escola, ocorre o fortalecimento de práticas excludentes que dificultam a construção de um ambiente democrático e inclusivo.
A escola inclusiva precisa desenvolver

ações permanentes voltadas à valorização das diferenças e ao fortalecimento da convivência respeitosa. Isso inclui projetos pedagógicos sobre diversidade, formação continuada de professores, participação da família e criação de espaços de diálogo entre os estudantes. Para Carvalho (2018), a inclusão escolar depende da construção coletiva de uma cultura baseada na empatia, no respeito e na cooperação.

Assim, compreender os fundamentos da inclusão escolar é essencial para analisar os desafios relacionados ao bullying e às relações sociais no ambiente educativo. A inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve pertencimento, participação e reconhecimento das diferenças como parte natural da convivência humana.

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA INCLUSÃO

O bullying é uma forma de violência caracterizada por agressões repetitivas, intencionais e praticadas em relações marcadas pelo desequilíbrio de poder. No ambiente escolar, essa prática pode ocorrer de diferentes maneiras, incluindo agressões físicas, verbais, psicológicas, sociais e virtuais. Entre os exemplos mais comuns estão apelidos ofensivos, humilhações, ameaças, exclusão social, perseguições e divulgação de conteúdos ofensivos nas redes sociais. Segundo Olweus (2018), o bullying compromete diretamente o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, afetando a qualidade das relações escolares e a convivência coletiva.

Nas escolas inclusivas, o bullying torna-se ainda mais preocupante, pois muitos estudantes que apresentam alguma diferença física, intelectual, comportamental ou social acaba sendo vista como alvos mais vulneráveis. Alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, difi-i culdades de aprendizagem, obesidade, diferenças culturais ou características consideradas fora do padrão social frequentemente sofrem discriminação e isolamento. De acordo com Silva (2018), crianças e adolescentes que fogem dos padrões considerados "normais" pelo grupo apresentam maior risco de sofrer violência escolar.

A convivência escolar deveria ser baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Entretanto, muitos estudantes ainda reproduzem preconceitos aprendidos socialmente, transformando a escola em um espaço de exclusão para determinados grupos. Nesse contexto, o bullying não deve ser entendido apenas como uma brincadeira entre colegas, mas como um problema social e educacional que afeta o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos envolvidos.

Segundo Fante e Pedra (2018), o bullying provoca consequências graves tanto para as vítimas quanto para os agressores e testemunhas. As vítimas podem desenvolver ansiedade, depressão, insegurança, baixa autoestima, dificuldades de socialização, medo do ambiente escolar e queda no rendimento acadêmico. Em situações mais graves, o sofrimento emocional pode levar ao isolamento extremo e até mesmo à evasão escolar.

Além dos prejuízos emocionais, o bullying compromete diretamente os princípios da inclusão escolar. Quando um estudante sofre exclusão ou violência dentro da escola, ele deixa de participar plenamente das atividades pedagógicas e sociais. Dessa forma, a inclusão torna-se limitada, pois o aluno está fisicamente presente na escola, mas não consegue sentir-se pertencente ao ambiente. Para Mantoan (2017), a inclusão escolar depende da construção de relações humanas baseadas na aceitação das diferenças e na participação coletiva.

Outro aspecto importante refere-se ao cyberbullying, prática que ocorre por meio das redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais. O avanço da tecnologia ampliou as possibilidades de agressão entre estudantes, permitindo que humilhações e ataques ultrapassem os limites físicos da escola. Segundo Kowalski, Limber e McCord (2019), o cyberbullying possui impactos emocionais intensos porque a exposição da vítima ocorre de maneira rápida e ampla, dificultando o controle da situação.

A escola possui papel fundamental na prevenção e no combate ao bullying. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática no Brasil, reconhecendo o bullying como um problema que deve ser enfrentado pelas instituições de ensino (BRASIL, 2015). A legislação destaca a importância de ações educativas voltadas à cultura de paz, ao diálogo, à empatia e ao respeito

às diferenças.
Nesse sentido, professores, gestores, famílias e estudantes precisam atuar de forma conjunta para construir um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. Segundo Tognetta e Vinha (2020), práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na resolução de conflitos e na educação emocional contribuem significativamente para a redução da violência escolar e fortalecimento da convivência democrática. Projetos educativos sobre diversidade, rodas de conversa, atividades cooperativas e ações de conscientização são estratégias importantes para prevenir situações de bullying. Além disso, é necessário que a escola esteja preparada para identificar sinais de sofrimento emocional entre os estudantes e desenvolver intervenções rápidas e acolhedoras. Portanto, compreender os impactos do bullying na inclusão escolar é essencial para fortalecer práticas educativas mais humanas e inclusivas. O combate à violência escolar não depende apenas de punições, mas principalmente da construção de uma cultura de respeito, acolhimento e valorização das diferenças dentro do ambiente escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO E PREVENIR O BULLYING

A construção de um ambiente escolar inclusivo exige ações pedagógicas que valorizem o respeito, a empatia e a convivência saudável entre os estudantes. A escola possui papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos alunos, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também pela formação ética e cidadã. Nesse contexto, a prevenção do bullying e o fortalecimento da inclusão escolar dependem da atuação conjunta de professores, gestores, famílias e comunidade escolar.
Um dos primeiros passos para promover a inclusão é reconhecer que cada estudante possui características, necessidades e formas de aprendizagem diferentes. Segundo Carvalho (2018), a educação inclusiva exige práticas pedagógicas flexíveis capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Isso significa adaptar metodologias, recursos didáticos e estratégias de avaliação para garantir participação e aprendizagem de todos os alunos.
O professor exerce papel central nesse processo, pois sua postura influencia diretamente as relações construídas no ambiente escolar. Educadores que desenvolvem práticas acolhedoras e incentivam o respeito às diferenças contribuem para reduzir situações de exclusão e violência. De acordo com Pletsch e Souza (2021), a formação continuada dos professores é essencial para que eles consigam lidar com os desafios da inclusão e da convivência escolar de maneira mais segura e humanizada.
Além da formação docente, a escola precisa desenvolver projetos pedagógicos voltados à educação para a convivência. Atividades que abordem diversidade, respeito, empatia, cooperação e direitos humanos ajudam os estudantes a compreenderem a importância da valorização das diferenças. Segundo Tognetta e Vinha (2020), práticas educativas baseadas no diálogo e na resolução pacífica de conflitos favorecem a construção de relações mais saudáveis entre os alunos. As rodas de conversa são estratégias bastante utilizadas para discutir situações de preconceito, discriminação e bullying no ambiente escolar. Esses momentos permitem que os estudantes expressem sentimentos, compartilhem experiências e reflitam sobre comportamentos que podem causar sofrimento aos colegas. Quando conduzidas de maneira respeitosa, as rodas de conversa fortalecem o senso de pertencimento e incentivam a escuta ativa.
Outra estratégia importante refere-se ao trabalho com atividades cooperativas. Diferentemente das práticas excessivamente competitivas, as atividades cooperativas estimulam a ajuda mútua, o trabalho em equipe e o respeito às limitações e potencialidades de cada estudante. Segundo Johnson e Johnson (2017), a aprendizagem cooperativa contribui para melhorar as relações interpessoais e reduzir comportamentos agressivos dentro da escola.
A participação da família também possui grande importância na prevenção do bullying e no fortalecimento da inclusão escolar. Quando família e escola mantêm diálogo constante, torna-se mais fácil identificar mudanças de comportamento, dificuldades emocionais e possíveis situações de violência envolvendo os estudan-

tes. Para Silva (2018), o enfrentamento do bullying depende da atuação conjunta entre escola, família e sociedade.
Além disso, a gestão escolar deve promover ações permanentes de conscientização e acompanhamento dos estudantes. Campanhas educativas, palestras, projetos interdisciplinares e atendimento psicológico são exemplos de iniciativas que podem fortalecer a cultura de paz dentro da escola. É importante que os alunos saibam que situações de bullying serão acolhidas e enfrentadas de maneira séria pela instituição.
O uso da educação socioemocional também vem sendo apontado como estratégia relevante para melhorar a convivência escolar. Segundo Abed (2016), o desenvolvimento de habilidades emocionais, como empatia, autocontrole e respeito, ajuda os estudantes a lidar melhor com conflitos e relações interpessoais. Quando a escola trabalha competências socioemocionais, os alunos tendem a apresentar comportamentos mais cooperativos e menos agressivos.
Outro aspecto importante é a necessidade de criar ambientes acessíveis e acolhedores para todos os estudantes. A inclusão escolar não depende apenas da aceitação social, mas também da eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais. A escola inclusiva deve garantir condições para que todos os alunos participem efetivamente das atividades escolares e sintam-se pertencentes ao espaço educativo.
Portanto, a prevenção do bullying e a promoção da inclusão escolar exigem compromisso coletivo e ações contínuas. Mais do que combater situações de violência, é necessário construir uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na convivência democrática. Quando a escola assume esse compromisso, ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedade.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a inclusão escolar e o combate ao bullying são temas diretamente ligados à qualidade da convivência no ambiente escolar. A presença do estudante na escola regular não garante, sozinha, uma educação inclusiva. Para que a inclusão aconteça de forma verdadeira, é necessário que o aluno se sinta acolhido, respeitado e participante das atividades pedagógicas e sociais.
O bullying representa um grande obstáculo para esse processo, pois gera medo, sofrimento emocional, isolamento, baixa autoestima e queda no rendimento escolar. Quando a escola não identifica ou não enfrenta essas situações, acaba permitindo que práticas de exclusão permaneçam no cotidiano educativo. Por isso, o combate ao bullying deve ser entendido como uma responsabilidade coletiva, envolvendo professores, gestores, famílias e estudantes.
Também se observa que a escola inclusiva precisa desenvolver ações permanentes de prevenção, como rodas de conversa, projetos sobre diversidade, atividades cooperativas, formação continuada dos professores e fortalecimento do diálogo com as famílias. Essas práticas ajudam a construir uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.
Portanto, promover a inclusão escolar significa garantir não apenas o acesso à escola, mas também o direito de aprender, conviver e participar com dignidade. A superação do bullying depende de uma educação comprometida com a formação humana, democrática e cidadã, capaz de transformar a escola em um espaço mais seguro, acolhedor e justo para todos.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. Educação socioemocional: 50 competências para a vida e para a escola. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos Is. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivi-

duo e cultura. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2019.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative learning. Minneapolis: Interaction Book Company, 2017.
KOWALSKI, Robin M.; LIMBER, Susan P.; MCCORD, Anna. A developmental approach to cyberbullying: prevalence and protective factors. Aggression and Violent Behavior, v. 45, p. 20-32, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2017.

OLWEUS, Dan. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford: Wiley-Blackwell, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação inclusiva e formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2018.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2020.

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso de jogos matemáticos no ensino da Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, no ano letivo de 2026, com foco na aprendizagem de conteúdos como frações, operações fundamentais e geometria. Parte-se da compreensão de que muitos estudantes apresentam dificuldades na disciplina, frequentemente associadas à abordagem tradicional e excessivamente expositiva. Nesse contexto, os jogos surgem como estratégia pedagógica capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. A pesquisa discute

fica abandonar os conteúdos formais, mas sim buscar caminhos que tornem a aprendizagem mais significativa, participativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Ao considerar que muitos alunos chegam a essa etapa escolar trazendo dificuldades acumuladas em conteúdos básicos, torna-se essencial que o professor busque alternativas metodológicas que favoreçam a compreensão conceitual e não apenas a repetição de procedimentos. Nesse sentido, o jogo se apresenta como recurso didático capaz de envolver o estudante de maneira ativa, despertando interesse e estimulando o raciocínio lógico por meio de desafios que exigem reflexão e tomada de decisões. Diferentemente de exercícios tradicionais, nos quais o aluno apenas aplica regras previamente apresentadas, o jogo cria situações em que é necessário pensar estrategicamente, testar hipóteses, analisar possibilidades e reformular caminhos quando necessário. Esse movimento cognitivo contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e fortalece a construção do conhecimento matemático.

No trabalho com frações, por exemplo, observa-se que muitos estudantes apresentam dificuldades na compreensão de equivalência, comparação e operações. Quando esses conteúdos são apresentados apenas de forma simbólica, utilizando números e regras abstratas, parte da turma tende a memorizar procedimentos sem realmente compreender seu significado. Ao introduzir jogos que utilizam cartas fracionárias, dominós matemáticos ou desafios de correspondência entre representações gráficas e numéricas, o professor possibilita que o aluno visualize concretamente as relações entre as partes e o todo. Essa visualização favorece a compreensão e reduz a sensação de que a Matemática é algo distante da realidade. Além disso, o ambiente lúdico contribui para diminuir a ansiedade frequentemente associada à disciplina, criando um espaço em que

tificar dificuldades específicas e perceber como cada estudante organiza seu pensamento. Essa observação fornece dados importantes para o planejamento de intervenções futuras. Dessa forma, o jogo contribui não apenas para o ensino, mas também para uma avaliação mais qualitativa e processual, centrada na compreensão e no desenvolvimento das competências matemáticas.

Outro ponto a ser considerado é a motivação. A desmotivação em relação à Matemática é um fator que impacta negativamente o desempenho escolar. Quando o aluno passa a enxergar a disciplina como excessivamente difícil ou inacessível, tende a se afastar das atividades propostas. Os jogos, ao introduzirem desafios em formato mais atrativo, podem modificar essa percepção. A expectativa pela atividade, o envolvimento durante sua realização e a satisfação ao superar desafios contribuem para fortalecer a autoconfiança do estudante. Com isso, a relação com a Matemática torna-se mais positiva, favorecendo o engajamento contínuo.

Além disso, a utilização de jogos permite adaptações conforme as necessidades da turma. O professor pode ajustar o nível de dificuldade, modificar regras ou propor desafios diferenciados para atender alunos com ritmos de aprendizagem distintos. Essa flexibilidade contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva, na qual todos têm oportunidade de participar e aprender. Mesmo em contextos com recursos limitados, é possível confeccionar jogos com materiais simples e recicláveis, demonstrando que a inovação pedagógica não depende exclusivamente de investimentos financeiros elevados, mas de criatividade e planejamento.

Dessa forma, observa-se que os jogos matemáticos constituem ferramenta relevante para o ensino da Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental. Sua utilização planejada contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia, da cooperação e da motivação dos alunos. Ao integrar ludicidade e conteúdo, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece uma relação mais significativa com a disciplina. Assim, os jogos deixam de ser vistos apenas como momentos recreativos e passam a ocupar lugar de destaque como recursos pedagógicos capazes de transformar a experiência escolar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem na escola pública

Ao refletir sobre o ensino da Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental, é fundamental considerar que essa etapa marca uma transição importante na trajetória escolar do aluno. O estudante deixa os anos iniciais, onde geralmente há um único professor regente, e passa a conviver com diferentes docentes e maior diversidade de conteúdos. Essa mudança pode impactar diretamente sua relação com a aprendizagem, especialmente em disciplinas tradicionalmente vistas como complexas. Nesse contexto, metodologias que favoreçam acolhimento, participação e construção ativa do conhecimento tornam-se ainda mais necessárias.

Os jogos matemáticos se inserem nessa perspectiva como ferramentas que possibilitam reorganizar o espaço da sala de aula. Ao propor uma atividade lúdica com objetivos claros, o professor cria um ambiente em que o aluno deixa de ocupar posição passiva e passa a atuar como protagonista. Durante o jogo, ele precisa compreender regras, interpretar situações, antecipar consequências e adaptar estratégias. Cada uma dessas ações envolve habilidades matemáticas essenciais, como análise, comparação, cálculo mental e raciocínio lógico.

Quando se trabalha, por exemplo, com jogos voltados para operações fundamentais, percebe-se que os alunos passam a realizar cálculos com maior naturalidade. Em vez de resolver longas listas de exercícios descontextualizados, eles aplicam as operações para avançar no jogo, conquistar pontos ou superar desafios. Esse deslocamento do foco, do exercício repetitivo para a resolução de um problema inserido em contexto lúdico, modifica a maneira como o estudante percebe a atividade matemática. O cálculo deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio para atingir determinado objetivo.

Além disso, os jogos favorecem o desenvolvimento do cálculo mental. Em muitas situações, o aluno precisa responder rapidamente para manter-se competitivo na atividade. Essa prática constante fortalece agilidade de pensamento e segurança na resolução de operações. Com o

tempo, observa-se que estudantes que inicialmente demonstravam insegurança passam a apresentar maior confiança ao lidar com números.

Outro aspecto relevante diz respeito à aprendizagem colaborativa. Ao organizar jogos em duplas ou grupos, o professor estimula a troca de ideias entre os alunos. Durante a atividade, surgem discussões sobre estratégias, questionamentos sobre resultados e explicações entre colegas. Esse diálogo contribui para consolidar o aprendizado, pois ao explicar um raciocínio, o aluno reorganiza seu próprio pensamento. A interação social, nesse sentido, torna-se elemento fundamental para a construção do conhecimento matemático.

No campo da geometria, os jogos também oferecem possibilidades significativas. Atividades que envolvem montagem de figuras, identificação de propriedades e desafios espaciais estimulam a visualização e a percepção das relações entre formas. Muitos estudantes apresentam dificuldade em compreender conceitos geométricos quando estes são apresentados apenas de maneira teórica. Ao manipular peças, construir figuras ou resolver desafios visuais, a aprendizagem torna-se mais concreta e acessível.

É importante considerar que a ludicidade não significa ausência de rigor. O jogo pode e deve ser estruturado com base em objetivos pedagógicos definidos. O professor precisa planejar previamente quais conceitos serão trabalhados e quais competências serão desenvolvidas. A clareza dos objetivos permite que a atividade mantenha foco educacional e não se transforme apenas em momento recreativo sem vínculo com o currículo.

Após a realização do jogo, a etapa de sistematização assume papel essencial. Nesse momento, o professor retoma os conceitos explorados, organiza as estratégias utilizadas pelos alunos e formaliza o conhecimento construído. Essa mediação garante que a aprendizagem seja consolidada e que os estudantes compreendam a relação entre a atividade prática e o conteúdo matemático formal.

A avaliação também pode ser enriquecida por meio dessa metodologia. Durante o jogo, o professor observa como os alunos pensam, quais estratégias utilizam e onde encontram dificuldades. Essas observações fornecem informações valiosas para intervenções pedagógicas futuras. Diferentemente de uma prova tradicional, que avalia apenas o resultado final, o jogo permite acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais ampla.

Outro ponto a ser destacado é o impacto do jogo na motivação. A motivação é elemento central para o engajamento escolar. Quando o aluno se sente desafiado de forma positiva, tende a dedicar-se com maior empenho. O jogo cria expectativa, curiosidade e desejo de participar. Essa disposição favorece o aprendizado e contribui para reduzir a resistência frequentemente associada à Matemática.

Além disso, a utilização de jogos possibilita atender diferentes estilos de aprendizagem. Alguns alunos aprendem melhor por meio da escuta, outros pela observação e outros pela prática. O jogo combina diferentes estímulos, envolvendo leitura de regras, manipulação de materiais, diálogo com colegas e resolução de desafios. Essa diversidade amplia as oportunidades de aprendizagem para todos.

Em contextos de escola pública, onde muitas vezes há limitação de recursos, é importante ressaltar que os jogos não precisam ser sofisticados. Materiais simples, como cartolina, dados, cartas e objetos recicláveis, podem ser utilizados para criar atividades eficazes. A criatividade do professor desempenha papel fundamental nesse processo. O que determina a qualidade da atividade não é o custo do material, mas a intencionalidade pedagógica e a clareza dos objetivos.

A longo prazo, o uso contínuo de jogos pode contribuir para modificar a cultura da sala de aula. Os alunos passam a perceber a Matemática como campo de investigação e desafio, e não apenas como conjunto de regras rígidas. Essa mudança de percepção pode refletir diretamente no desempenho escolar e na relação do estudante com a disciplina.

É importante também considerar que o uso de jogos não exclui outras metodologias. Pelo contrário, deve integrar-se a diferentes estratégias, como resolução de problemas, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias digitais. A diversidade metodológica amplia as possibilidades de aprendizagem e atende melhor às necessidades da turma.

Assim, ao analisar o papel dos jogos

matemáticos no 6º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que sua contribuição vai além do conteúdo específico trabalhado. Eles favorecem o desenvolvimento integral do estudante, estimulando competências cognitivas, sociais e emocionais. Quando utilizados de forma planejada, tornam-se instrumentos pedagógicos potentes, capazes de enriquecer o ensino e promover aprendizagem mais significativa.

Dessa maneira, o jogo consolida-se como ferramenta didática que dialoga com as demandas contemporâneas da educação, especialmente no contexto da escola pública. Ao promover participação ativa, cooperação e raciocínio lógico, contribui para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e para construir uma relação mais positiva entre o aluno e a Matemática.

Ao ampliar a discussão sobre o uso de jogos matemáticos no 6º ano do Ensino Fundamental, torna-se necessário considerar também o papel da aprendizagem significativa no processo educacional. Quando o aluno compreende o sentido do conteúdo estudado e consegue relacioná-lo com experiências concretas, a assimilação ocorre de forma mais consistente. Nesse contexto, os jogos favorecem a construção de significados, pois inserem os conceitos matemáticos em situações desafiadoras que exigem aplicação prática. O estudante deixa de apenas repetir procedimentos e passa a compreender por que e para que está utilizando determinado cálculo ou estratégia.

A aprendizagem baseada em desafios, característica dos jogos, estimula a curiosidade intelectual. Ao se deparar com um problema inserido em dinâmica lúdica, o aluno tende a envolver-se de maneira mais espontânea. Essa disposição favorece a concentração e a persistência diante das dificuldades. Diferentemente de atividades puramente repetitivas, nas quais o desinteresse pode surgir rapidamente, o jogo mantém o engajamento por meio da expectativa de alcançar objetivos e superar etapas.

Outro fator relevante é o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. A Matemática, enquanto área do conhecimento, exige do estudante a habilidade de interpretar situações, selecionar informações relevantes e definir estratégias adequadas. Os jogos reproduzem esse processo de forma prática. Cada rodada pode representar um novo problema a ser solucionado, exigindo análise e tomada de decisão. Esse exercício constante fortalece o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

A questão da autonomia merece destaque especial. Ao participar de jogos matemáticos, o aluno assume responsabilidade por suas escolhas. Ele decide qual estratégia utilizar, calcula riscos e avalia consequências. Esse protagonismo contribui para fortalecer a autoconfiança e a percepção de que é capaz de aprender. Em contextos nos quais muitos estudantes apresentam insegurança em relação à Matemática, essa experiência pode representar mudança significativa de postura.

Além disso, os jogos contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático. Durante as atividades, todos têm oportunidade de participar, independentemente do nível de desempenho. Mesmo alunos que apresentam maior dificuldade podem contribuir com estratégias, observações ou apoio aos colegas. Essa participação coletiva fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo e reduz a exclusão frequentemente percebida em aulas exclusivamente expositivas.

É importante ressaltar que o uso de jogos também favorece a interdisciplinaridade. Muitos jogos podem ser adaptados para integrar conteúdos matemáticos a situações do cotidiano, envolvendo temas como consumo consciente, organização financeira e medidas utilizadas em diferentes contextos sociais. Essa articulação amplia o significado da aprendizagem e evidencia a presença da Matemática na vida diária.

No que se refere às operações com números racionais, por exemplo, a criação de jogos que simulem situações de mercado pode aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Ao calcular troco, descontos ou comparações de preços dentro de uma dinâmica lúdica, o estudante percebe utilidade prática do conhecimento. Essa contextualização fortalece a compreensão e reduz a ideia de que a Matemática é um conjunto de regras desconectadas do mundo real.

Outro aspecto relevante está relacionado ao erro como ferramenta de aprendizagem. Nos jogos, errar faz parte da dinâ-

mica natural. O aluno pode perder uma rodada e, na sequência, reorganizar sua estratégia para tentar novamente. Essa possibilidade de recomeço contribui para desenvolver resiliência e persistência. Diferentemente de avaliações formais, nas quais o erro pode gerar frustração intensa, o ambiente lúdico favorece uma postura mais equilibrada diante das difi-i culdades.

A gestão do tempo também pode ser trabalhada por meio de jogos matemáticos. Muitas atividades envolvem limites de tempo para resolução de desafios, o que estimula agilidade de pensamento e organização mental. Essa prática contribui para melhorar o desempenho em situações avaliativas futuras, nas quais o controle do tempo é fator relevante.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação de jogos requer planejamento detalhado. O professor precisa definir objetivos claros, estabelecer critérios de avaliação e prever possíveis dificuldades. Também é importante considerar o

preensão de conteúdos como frações, operações e geometria, mas também para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito às regras e autonomia. Ao proporcionar situações desafiadoras em um ambiente menos rígido e mais acolhedor, o jogo permite que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem, reduzindo a ansiedade e o medo frequentemente associados à disciplina.

Além disso, destaca-se a importância do papel do professor como mediador nesse processo. A eficácia dos jogos depende diretamente do planejamento, da clareza dos objetivos e da sistematização posterior das atividades. Não se trata de substituir o ensino formal, mas de complementá-lo com práticas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e favoreçam o engajamento dos alunos. Dessa forma, o jogo deixa de ser visto apenas como recurso recreativo e passa a ser reconhecido como instrumento pedagógico capaz de enriquecer o ensino da Matemática.

Conclui-se, portanto, que a inserção consciente e estruturada de jogos matemáticos na prática docente pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola pública. Ao aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes e tornar a aprendizagem mais significativa, essa metodologia fortalece a formação acadêmica e pessoal dos alunos, colaborando para a construção de uma relação mais positiva e confiante com a Matemática.

REFERÊNCIAS

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

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

KAMII, Constance. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1990.

LORENZATO, Sérgio. Para aprender matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler, escrever e resolver problemas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O MOVIMENTO NEGRO SE AFRICANIZOU

MANOEL VITORINO DA CONCEIÇÃO

RESUMO
O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 18 de junho de 1978 na cidade de São Paulo em plena ditadura civil-militar, representa um marco decisivo na consolidação do movimento negro contemporâneo. O nome dessa organização de luta contra as práticas racista foi denominado de: "Movimento Contra a Discriminação Racial", mas por sugestão de Abdias do Nascimento, incorporando explicitamente o termo "negro" em sua identidade pública. A criação do MNU surgiu como resposta a episódios de racismo violento, incluindo a morte do trabalhador negro Robson Silveira da Luz e a discriminação no Clube de Regatas Tietê, mobilizando organizações políticas e lideranças intelectuais negras de gerações antigas e novas. A primeira manifestação pública ocorreu em 7 de julho de 1978 nas escadas do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo milhares de pessoas. O movimento africanizou-se ao lutar pela autoafirmação cultural e incentivo à cultura de matriz africana, promovendo o renascimento da cultura negra e um novo grau de amadurecimento do movimento. Entre suas principais conquistas estão a denúncia do mito da democracia racial, a introdução da História da África e do Negro nos currículos escolares (Lei 10.639/2003), a implementação de cotas raciais e o reconhecimento do racismo como crime na Constituição de 1988. O MNU valoriza raízes africanas, recupera memória histórica, celebra Zumbi e Dandara como heróis nacionais, e combate a violência policial, o desemprego e a pobreza que afetam desproporcionalmente a população negra. Assim, esse artigo que se apresenta sobre o tema como o Movimento Negro se Africanizou, contém todo o histórico de quase um século de luta contra o racismo brasileiro, que ocorre após o fim do sistema de escravidão. O movimento passou por fases distintas e importantes para transformar-se numa organização consistente de reivindicações que propôs à busca da equidade racial e diminuir radicalmente o sofrimento que a população negra é submetida com as práticas racista existente na sociedade brasileira. Para o movimento negro a educação é um dos principais meios de transformação da estrutura racista existente no Brasil.

PALAVRA CHAVE: África, Movimento Negro, Mito da Democracia Racial, e Educação.

INTRODUÇÃO

Após a abolição, os negros brasileiros tiveram que lutar principalmente contra a estrutura de segregação racial a qual estava construída a sociedade brasileira. Pois, o fim da escravidão não foi acompanhado por políticas que garantissem inclusão social, econômica, política e outros instrumentos de igualdade racial. Podemos apontar os seguintes elementos que impediam que os negros tivessem equiparação com os brancos no Brasil, são eles: o racismo, a exclusão social e a falta de oportunidades reais de trabalho, moradia, educação e acesso a direitos básicos, conseguir terra e moradia, enfrentar a discriminação e a violência policial e, resistir à criminalização da cultura negra e das religiões de matriz africana. Portanto o fim do sistema de escravidão negra não significou igualdade imediata o que levou a população negra a lutar para sair da marginalização e construir cidadania, dignidade e direitos reais. Assim , com o fim do sistema de servidão, um novo regime se apresentou de forma tão cruel ou bem parecido como o sistema de escravidão para os negros brasileiros, pois logo em seguida a suposta abolição da escravidão negra, instalaram um novo regime político no Brasil, a República que não se importou em solucionar a grave situação da maior parte da população brasileira que foi jogada a margem da sociedade, ou seja, com a abolição da escravatura e a instalação da república o segmento negro da população passou a sofrer com outro sistema: o da opressão e segregação racial estrutural brasileira.

Para alguns estudiosos desse período, o segmento negro teria que lutar novamente, agora, para ser aceito na sociedade brasileira, porém o racismo embasado em teorias importadas da Europa ajudava a fortalecer a exclusão dos ne-

gros. Um outro fator, era a chegada de milhares de imigrantes europeus, o que aumentava as dificuldades dos negros, principalmente, em conseguir emprego urbano. Nessa conjuntura, a marginalização da população negra se tornou estrutural, como alguns pensadores citam em suas obras da temática racial que seria necessário para os negros lutar "por uma segunda abolição".

Para Carlos A. Hasenbalg, Sales A. Santos "A discriminação racial subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social e econômico, político e cultural dos afro-brasileiros" (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997 apud SANTOS, 2005, p. 21).

A população negra passa a buscar oportunidades para conseguir emprego, educação e principalmente aceitação social para adaptar às normas dominantes da sociedade. Jogada à própria sorte, a população negra ficou à margem da sociedade, excluída de quase tudo. Para sair dessa situação a população negra teve que buscar integrar-se junto à população branca copiando as suas atividades. Era uma forma de ascensão social: falar, vestir, se comportar e até escolher parceiros conforme o modelo branco poderia ser visto como "melhorar de vida".
Havia uma ideia de branqueamento, defendida por teorias racistas da época, daria ao país um aspecto melhor, pois, tratavam a cultura negra como inferior e valorizavam a aproximação com o padrão branco. Políticas de "branqueamento": no final do século XIX e início do

te organização do movimento negro no Brasil na primeira metade do século XX. Para alcançar o objetivo de integrar a população negra à sociedade e combater o racismo estrutural pós-abolição, a FNB atuava como uma verdadeira rede de apoio comunitário e dividia suas atividades em quatro frentes principais: Educação e Formação Profissional Alfabetização de adultos: Criação de escolas próprias para ensinar a ler e escrever, visto que o analfabetismo impedia o direito ao voto. Escolas técnicas e de artes: Oferecimento de cursos profissionalizantes e de ofícios para qualificar os negros para o mercado de trabalho urbano. Formação política: Aulas e palestras voltadas para a conscientização de direitos e cidadania. Atuação Política e Imprensa Jornal "A Voz da Raça": Publicação periódica própria (1933–1937) usada para denunciar o racismo, divulgar agendas e unificar a comunicação do movimento. Combate à discriminação: Pressão direta contra estabelecimentos que barravam negros e diálogo com o governo Vargas, conquistando o fim da proibição de negros na Guarda Civil de São Paulo. Partido Político: Transformou-se oficialmente em partido em 1936 para lançar candidaturas próprias e buscar representação direta no poder. Assistência Social e Saúde Atendimento médico e odontológico: Prestação de serviços básicos de saúde gratuitos para os associados. Departamento jurídico: Apoio e defesa legal para negros vítimas de violência, preconceito ou abusos trabalhistas. Inclusão feminina: Um departamento voltado especificamente para inserir as mulheres negras nos debates políticos e sociais da época.4. Cultura, Lazer e Sociabilidade As "Domingueiras": Reuniões semanais com declamação de poesias, encenações de peças teatrais e apresentações de bandas musicais. Esporte e Lazer: Organização de times de futebol e realização de grandes bailes dançantes para fortalecer os laços de identidade e orgulho racial. A FNB chegou a ter mais de 20 mil associados e filiais por vários estados, mas teve suas atividades bruscamente encerradas em 1937, quando a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas extinguiu todos os partidos políticos do país.
Com o enfraquecimento de Getúlio no poder, no final do Estado Novo, os movimentos negros que estavam na surdina, mas não desativados, ressurgem com uma nova ordem de atuação contra as práticas racista e a total marginalização da população negra. Nessa segunda fase surgem duas grandes referências importantes a União de Homes de Cor (UHC)

operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional (NASCIMENTO, 2004, p. 211)."

Assim, vale considerar que a educação é uma prática recorrente do Movimento Negro, tanto na inserção social/econômica quanto na luta para a mudança do ensino, contudo essa escolarização ainda era cópia da escola excludente da sociedade branca, na qual o negro não existia. Analisando as justificativas para a educação ser uma das bases da luta dos negros contra ao racismo, é fácil notar os motivos que levaram o movimento negro a ter o ensino como meio de transformação e ascensão da população negra. Como já foi citado acima, boa parte desse segmento não tinha escolarização (muitos não tinham o letramento), o que gerava uma enorme desvantagem na hora de competir por um emprego ou ter uma oportunidade no mercado. Assim, a introdução do negro na sociedade para buscar a equidade sócio econômica seria por meio da educação o que o movimento negro acreditava ser uma das principais formas de promover as mudanças na estrutura racial brasileira. Como aponta Regina Pahim Pinto (1993, p. 28), pesquisadora das relações entre o Movimento Negro e a educação, surgiram na cidade de São Paulo, desde as primeiras décadas do século XX, inúmeras associações negras, e "a educação sempre esteve no centro das preocupações e das lutas dos movimentos negros [...]". Mas, segundo muitos especialistas em educação negra, o espaço educacional era (e ainda é), o local de fortalecimento da mentalidade preconceituosa e de discriminação contra o negro. Como confirma Cavalleiro:

"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)."

Para combater o racismo no interior do sistema de ensino, era necessário ter referências positivas. Na verdade, o que faltava para a população negra era uma identidade, uma referência das suas origens que ostentasse a história do seu povo. A história do Movimento Negro aponta que no ano de 1978, após quase dez anos de poucas atividades contra o racismo, uma nova organização de militantes negros vai se manifestar novamente, dessa vez, de forma radical contra as práticas racistas existente no Brasil. Essa organização passa se chamar Movimento Negro Unificado também de abrangência nacional e com vínculos políticos de esquerda marxista (DOMINGUES, 2007). O movimento negro ressurge por duas influências: a internacional com inspiração em dois fortes acontecimentos internacionais, a luta pela libertação dos países africanos da colonização europeia e a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis nos Estados Unidos da América. A nacional por dois fatos que ocorreram em São Paulo:"..., um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador negro, torturado até a morte por policiais no 44º Distrito de Guainases (DOMINGUES, 2007)". A verdade que foram os últimos pingos d'água que faltavam para o reaparecimento do movimento negro unificado (MNU), a repressão policial, a discriminações e preconceitos raciais sofridos pela população negra, durante a ditadura civil/militar só cresceu com passar dos anos. A opressão das estruturas da sociedade brasileira já não poderia ser mais suportada pela população, fazendo com que militantes negros manifestassem em praça pública no dia 07 de julho de 1978, durante o a ditadura civil/militar. No final da década de 1970 e começo dos anos de 1980, o Movimento Negro voltou às origens do negro brasileiro, entendendo que era necessário buscar as raízes históricas e culturais desse segmento. Pois não havia no imaginário dessa população um herói ou na consciência coletiva uma história positiva que elevasse a autoestima da população negra. Durante séculos foi construído no imaginário e na prática

uma ideia que o negro não tinha uma identidade ou uma origem boa igual ao que os brancos tinham. Era necessário reverter esse pensamento e construir uma ideia que desse ao segmento negro uma visão e sentimento de positividade do próprio negro. Como Hall comenta: "No momento em que o significante "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2009)".

O M N U é levado a lutar também contra ideias que fortaleciam o racismo no Brasil, entre elas a da mestiçagem da população brasileira o que remetia à democracia racial que camuflava a violência racial contra o povo negro. A ideia da democracia racial apregoava a inexistência de conflitos entre negros e brancos e deixava no ar a ideia de harmonia entre as raças sem grandes e fortes desigualdades entre elas. Neste período, o Movimento Negro Unificado passa a entender que a África era o início de tudo para os afrodescendentes, de tal sorte que o negro brasileiro teria que voltar as suas raízes ancestrais para poder escrever as suas memórias, tornando-se, assim, protagonista também da história e cultura brasileira. Dessa forma, surge o processo de africanização do Movimento Negro, reafirmando o seu posicionamento e

do Nascimento e Lélia Gonzalez, trouxeram forte bagagem do Pan-africanismo e do movimento Black Power dos Estados Unidos. A ideia central era a de que a população negra espalhada pela diáspora (Américas) precisava reconectar-se umbilicalmente com suas raízes históricas do continente africano para unificar a luta global contra a supremacia branca. O sentido político essa "africanização" foi, na prática, um gesto de autoafirmação: mostrar que ser negro não era motivo de vergonha, mas parte de uma herança histórica e cultural legítima. Por isso, o MNU defendeu a recuperação da memória africana, a valorização da cultura de matriz africana e a presença da história da África na educação. O MNU se africanizou porque usar referências africanas era uma maneira de fortalecer a identidade negra, organizar a luta antirracista e responder ao apagamento histórico imposto pelo racismo no Brasil.
Assim, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), apresentou o seu manifesto, no qual declarava à nação que os militantes negros estavam em luta contra o racismo, onde o racismo estivesse. "Como um dos lugares onde o negro frequenta é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação do combate ao preconceito nesses ambientes" (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 209). Portanto, em 1982, no Congresso Nacional, o MNU apresenta reivindicações para educação, solicitando a revisão dos livros didáticos e que fossem feitas as retiradas de quaisquer citações pejorativas ou manifestação preconceituosa contra a população negra existente neles, a introdução da história e cultura da África e do negro brasileiro nos currículos escolares, curso de preparação para professores atuarem com a questão racial em sala de aula entre outras. A maior marca simbólica do MNU foi fazer com que a educação passasse a ser um elo importante para lutar pela causa negra e o ensino voltado ao combate às práticas racistas tendo como referência os fatos históricos importantes, como o dia 20 de novembro, data que se comemora a memória de Zumbi dos Palmares, foi uma conquista importante. Quando o MNU consegue incorporar o dia 20 novembro e Zumbi dos Palmares como herói dos negros brasileiros como uma data em todos os calendários dos movimentos negro passa a gerar debates e discussões sobre a questão do negro no Brasil. Chamando, num primeiro momento, para a conscientização da população negra e depois de todos os brasileiros ocorre o rompimento com as fases anteriores do movimento negro brasileiro.
Para o MNU o 20 de novembro e Zumbi dos Palmares representam o fim da relação com a "Síndrome da Princesa Isabel", a qual o negro é incapaz de gerar sua própria liberdade e que depende do branco para conseguir algo, o 13 de maio deixa de ser uma data importante para os negros brasileiros; e para descaracterizar essa data como libertadora dos negros o MNU a denomina como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. Alguns símbolos também são descartados pelo MNU, como o da mãe preta. Portanto, a referência desse segmento passa a ser Zumbi dos Palmares como símbolo de luta contra à opressão racial e o 20 de novembro como a 'Dia da Consciência Negra', trabalhando a coletividade da população para assumir sua identidade e pertencimento racial. Com essa referência, a luta do MNU contra o racismo estrutural terá o seu ponto alto na promulgação da Lei federal no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que passa a introduzir a história e a cultura negra brasileira e africana no currículo escolar em todos os níveis da educação nacional e a data 20 de novembro passa a pertencer ao calendário escolar como Dia da Consciência Negra.

A promulgação dessa norma federal só foi possível porque o movimento negro unificado passou a ocupar e atuar nas instituições legislativa e o desfecho final dessas atividades ocorreram com a parceria do deputado Ben-Hur Ferreira (PT/MS) e do militante e assistente Edson de Carlos que entenderam que o projeto lei (PL), que virou a Lei 10.639, só viraria uma norma federal se convidasse a deputada Esther Grossi (PT/RS) para juntos a mesa da Câmara dos Deputados Federais o PL. Portanto, a lei é fruto da dinâmica que o movimento negro aprendeu a desenvolver para conseguir vitórias nas suas jornadas contra o racismo. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 68)

A lei 10.639/03 se torna uma norma federal de peso racial e, isso é emblemático,

pois o termo racial chega à escola abrindo o diálogo com a questão dos problemas internos escolares alusivo ao racismo e suas práticas, como: preconceito racial, discriminação racial, estereótipo negativo da população negra, marginalização da história e convivência escolar desse segmento entre outras coisas que faz da escola um espaço hostil para a população afrodescendente. Para muitos estudiosos da causa negra educacional, o racismo dentro do âmbito escolar, geralmente, parece ser silencioso, contudo, é totalmente agressivo e destruidor da autoestima dos alunos negros. A instituição escolar e governamental tem obrigação de combater essas práticas, entretanto na grande maioria das vezes não tomam atitudes contrária ao racismo, como apontam 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)".

Os educadores negros e simpatizantes da causa negra apontam para a importância da existência dessa lei, que possibilita a visibilidade e a importância do segmento negro no espaço de ensino para os alunos afrodescendentes e posteriormente aos alunos brancos também. Essa norma federal cria a ideia da desconstrução da estrutura racista cristalizada durante anos na educação brasileira e vai estabelecer um novo parâmetro curricular embasado nos Pareceres curriculares 0003/2004 desenvolvido pela coordenação da educadora negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Atualmente, existe a lei e o suporte técnico teórico para como utilizá-la dentro do ambiente escolar. Alguns desenformados perguntam por que precisamos dessa lei e do seu aparato. Foi preciso criar uma norma federal especifica para possibilitar o fim da discriminação e preconceitos contra os negros dentro da escola, pois somente essa população entende o que é sofrer ações racistas num espaço escolar onde deveria ser bem acolhida e ter sua cultura histórica apresentada de forma positiva. O racismo dentro da escola, quando atinge estudante afrodescendentes, pode ser devastador psicologicamente, as estruturas desses alunos atingidos por qualquer ato de discriminação racial ou preconceito racial é danoso às possibilidades de crescimento e desenvolvimento educacional.

Assim, a 10.639 lei federal foi criada para combater o racismo dentro da escola de forma pedagógica e didática, construindo um lugar onde negros e brancos se encontrem numa formação educacional. A diversidade racial é necessária numa sala de aula, numa escola e em qualquer lugar onde houver povos diversos ou populações diferenciadas, e no espaço escolar é essencial, como afirma Ana Célia Silva: "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)".

A lei 10.639 é o resultado direto de desdobramentos realizados pelo movimento negro, de articulações, manifestações, congressos, produções acadêmicas, culturais, dinâmicas de relações partidárias e ideológicas a fim de superar o racismo estrutural brasileiro, que provou ser extremamente forte, uma vez que só depois de mais de século de muitas lutas a população negra passou a ter sua história e cultura respeitada no seu próprio país. Deste modo, a busca constante pelo equilíbrio entre as raças brasileiras transforma o Brasil numa sociedade equiparada em toda sua estrutura, como diz Conceição: "A implementação da lei é uma das formas de se fazer justiça estrutural, não só com uma parcela da população, mas com toda a sociedade que, muitas vezes, desconhece a história e a cultura afro-brasileira e africana" (CONCEIÇÃO, 2011, p.80). Contudo a lei só no

papel não resolve o problema de racismo nas escolas, é necessário além da implementação dessa que ela chegue e se torne eficaz nas unidades escolares em todo o Brasil, possibilitando, assim, que ensino seja um lugar de relações raciais de maneira politicamente democrática, como afirma Conceição:

"A implementação da lei e a sua eficácia se tornam importantes para conseguirmos atingir a meta de um país de diversidade e pluralidade cultural e étnico/racial dentro da educação, respeitando a contextualização da vida dos estudantes e sua família. Nesse objetivo, o Movimento Negro continua permanente na militância consistente no combate ao racismo e suas práticas (CONCEIÇÃO, 2011, p.80)".

CONCLUSÃO

O Movimento Negro trabalhou para que houvesse uma africanização da consciência política e cultural da população, não só negra no Brasil. Essa africanização não significa apenas retorno às raízes, mas sim a construção de identidade ativa, que se afirmava viva como herdeira direta das mais diversas civilizações africanas, ou de muitas etnias que foram trazidas e transformadas em população escravizadas. A africanização do movimento negro colaborou para a transformações do próprio movimento, a luta para o reconhecimento do 20 de novembro como Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares via Lei 10.639/2003, e a implementação de políticas de cotas raciais em universidades e serviços públicos. O MNU desmascarou a farsa da democracia racial brasileira, demonstrando que o racismo é estrutural e crime inafiançável segundo a Constituição de 1988. Essa africanização fortaleceu a autoestima de milhões de negros e negras, que passaram a valorizar a história do povo negro, seus traços físicos, cabelos, tradições religiosas de matriz africana e saberes ancestrais. O movimento transformou uma narrativa nacional, inserindo a África como continente de civilizações complexo e não como espaço de barbárie, e reposicionou o negro como sujeito histórico ativo na construção do Brasil. A africanização continua viva através de diversas manifestações, entre elas estão os blocos afro, do ativismo digital, das lideranças negras eleitas e da demanda por equidade racial, mantendo a luta contra a violência policial, a desigualdade econômica e a discriminação que afetam desproporcionalmente a população negra. O Movimento Negro africanizou o Brasil ao exigir que a nação registre se sua verdadeira identidade plurirracial e afrodescendente. Portanto, o movimento negro deve continuar sua luta incansável para pavimentar e solidificar a lei 10.639/03 e todas as demandas da pauta ante racista. Assim sendo, a identidade desse segmento populacional remete à ideia que não se deve parar de lutar até conseguir as vitórias necessárias contra o racismo estrutural brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). História do movimento negro no Brasil: depoimentos no CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. Uma história do negro no Brasil. Brasília: Centro de Estudos Afro-Oriental/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDREWS, George. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru: Edusc, 1998.

BARBOSA, Milton. Movimento Negro Unificado: 27 anos de luta. Tribunal Popular, [S.l.], 17 out. 2008. Disponível em: <http://www.tribunalpopular.org/?q=node/163>. Acesso em: 5 out. 2009.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A emergência da lei 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BERND, Zilá. O que é negritude. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. Das Reivindicações À Lei nº 10.639/03. Disser-

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DE PERNAMBUCO. O negro e a educação: VIII Encontro de Negros Norte-Nordeste. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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.

NASCIMENTO, Elisa Larkim. O sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

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.

OLIVEIRA, Henrique Altemani de; MASIERO, Gilmar. Estudos asiáticos no Brasil: contexto e desafios. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 48, n. 2, p. 5-28, 2005.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Projeto de lei nº 948/93.

2002.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anti-racismo: Coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais e municipais). São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: 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.

SILVA, Claudilene. O processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino do Recife. Educação e Diversidade - Estudos e Pesquisas, Recife, v. 2, p. 9-38, 2009.

SILVA, Maria Aparecida Pinto. A voz da raça: uma expressão negra no Brasil que queria ser branco. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SZNICK, Valdir. Nova contravenção sobre preconceito: raça, cor, sexo. Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 107, p. 12-15, jul./ago. 1987.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.Legislação: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 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 maio 2009.

_____. Lei federal nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no artigo 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/conlei9459.htm>. Acesso em: 12 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Deputados. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/deputados>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. _____. Congresso em foco. Brasília, 2008. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. _____. Senado Federal. Portal Senadores. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senadores>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. _____. Tramitação do projeto de lei do Senado nº 18/95. Brasília, 2010c. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade /materia/detalhes.asp?p_cod_mate=24478>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. _____. Tramitação do projeto de lei nº 227/95. Brasília, 2010d. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=2990>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. _____. Tramitação do projeto de lei nº 259/99. Brasília, 2010e. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. _____. Tramitação do projeto de lei nº 607/88. Brasília, 2010f. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao =179605>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. _____. Tramitação do projeto de lei nº 677/88. Brasília, 2010g. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao =180707>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003/2004. Brasília, jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. _____. Resolução nº 002/2004. Brasília, jun. 2004. Disponível em: <http://mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/

rcp01_02.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos II. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

DHNET – DIREITOS HUMANOS NA INTERNET. Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) em Durban, África do Sul – 2001. Durban, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/conferencias/internacionais/conferencia_de_durban.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. Biografia. [S.l.], 2010. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2010.

ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EIXOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL, INCLUSIVA E AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Arte e da Educação Física no desenvolvimento integral dos estudantes, compreendendo essas áreas não como meras disciplinas do currículo, mas como campos essenciais para a formação humana. Para tanto, parte-se da concepção de que o direito à aprendizagem ultrapassa o acesso formal aos conteúdos escolares, exigindo a garantia de experiências significativas que envolvam a participação ativa, a expressão e o reconhecimento das individualidades de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o estudo discute como as linguagens artísticas e corporais contribuem para a construção de uma educação mais sensível, inclusiva e comprometida com a equidade. Inicialmente, essa pesquisa aborda o direito de aprender Arte e Educação Física, destacando seus fundamentos legais e pedagógicos, bem como suas transformações históricas no contexto da educação brasileira destacando que, ao longo do tempo, ambas as áreas evoluíram de perspectivas tecnicistas e excludentes para abordagens mais humanas, que valorizam a expressão, a cultura e a diversidade. A partir de documentos como o Currículo da Cidade de São Paulo e o Currículo Paulista, reforça-se a compreensão dessas áreas como linguagens que possibilitam ao estudante ler, interpretar e intervir no mundo por meio do sensível e do simbólico. Em seguida, o artigo problematiza a inclusão e a equidade no ensino dessas disciplinas, apontando que a simples presença das disciplinas no currículo não garante o direito à aprendizagem. Discute-se então a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os diferentes ritmos, contextos e formas de aprender, especialmente no que se refere a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou em situação de vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, para que a inclusão aconteça, é compreendido que não basta que haja adaptação de recursos físicos e arquitetônicos, mas uma mudança de postura pedagógica, que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Outro ponto central do estudo refere-se à participação e à expressão como direitos fundamentais defendendo o ensino da Arte e Educação Física como meio do desenvolvimento do protagonismo estudantil, ao possibilitarem que o aluno se expresse por múltiplas linguagens — visuais, sonoras, corporais e digitais. Além disso, destaca-se o papel das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos na ampliação das formas de participação e no fortalecimento de práticas pedagógicas mais interativas e inclusivas. O artigo também analisa a avaliação sob uma perspectiva formativa e inclusiva, propondo a superação de modelos baseados no desempenho técnico ou na padronização de resultados. Defende-se que avaliar, nessas áreas, significa acompanhar processos, reconhecer trajetórias e valorizar os avanços individuais dos estudantes. Por fim, conclui-se que a Arte e a Educação Física, quando trabalhadas de forma integrada, sensível e inclusiva, constituem pilares fundamentais para a educação integral. Ao promoverem experiências que articulam corpo, emoção, pensamento e cultura, essas áreas contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos e empáticos e garantir o direito à aprendizagem nesses campos significa assumir um compromisso ético com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem a participação de todos reafirmando a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, consolidando-se como um espaço de formação humana plena, democrática e consequentemente, transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Arte; Educação Física; Inclusão; Equidade; Avaliação formativa; Expressão; Participação; Cultura; Desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

Pensar educação de forma ampla possibilita-nos compreender que esta não pode nem deve ser reduzida à uma simples transmissão de conteúdo formal ou ao preparo teórico e físico do estudante

para demandas externas baseadas em técnicas corporais ou, avaliações teóricas. Em vez disso, pensar educação é acima de tudo formar sujeitos e isso significa ir muito mais além no processo de ensino-aprendizagem: envolve considerar a complexidade do ser humano, suas particularidade, suas individualidades, suas emoções, seu corpo, suas relações e sua capacidade de atribuir sentidos ao mundo. É sob essa perspectiva, a arte e a Educação Física se encontram como campos essenciais, na constituição de uma formação verdadeiramente integral. A sensibilidade e corporeidade desenvolvidas nas áreas de Arte e Educação Física, ampliam as possibilidades de aprendizagem para além do pensamento lógico-formal. De um lado, a arte convoca o estudante a ler e elaborar o mundo por meio de imagens, sons e narrativas, do outro, a Educação Física o convida a experimentar esse mesmo mundo com o corpo, em movimento, ritmo e presença. Todavia, ambas atuam no território do sensível e do simbólico, promovendo experiências que favorecem não apenas a expressão, mas também a compreensão de si e do outro.

Nesse processo, o estudante deixa de ser apenas o que recebe informações e passa a se reconhecer como sujeito ativo, capaz de ler, compreender, criar, interpretar e interagir ao passo em que desenhar, dançar, jogar ou explorar práticas corporais diversas, ele constrói significados, desenvolve autonomia e fortalece vínculos sociais. Trata-se de um processo que integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras presentes na educação integral humana que contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e participativos.

Dessa forma, a qualificação do ensino da arte e da Educação Física no cotidiano escolar, não se resume a um complemento do processo de aprendizagem, mas uma necessidade. Isso porque, quando valorizadas em sua potência pedagógica, essas linguagens favorecem o desenvolvimento da coletividade, da socialização, da criatividade, da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças em especial, em contextos marcados pela diversidade, que se tornam ainda mais relevantes pois abrem caminhos para que cada estudante encontre formas individuais, que respeitem suas particularidades, de aprender e se expressar.

No entanto, garantir esse direito exige mais do que a inclusão dessas áreas nos currículos educacionais. É preciso garantir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos sujeitos e criem condições reais de participação de cada um. Isso significa deixar de lado os modelos educacionais engessados e investir em propostas que dialoguem com as experiências dos estudantes, considerando suas potencialidades, conhecimentos prévios e seus desafios.

Dessa forma, pensar a educação a partir da integração entre arte e Educação Física é compreender que aprender envolve sentir, criar, mover-se e conviver e assim, fazer com que a escola não seja um ambiente que apenas instrui, mas forma, que não apenas ensina, mas acolhe e compreende o desenvolvimento humano como um processo diverso e vivo e em constante evolução.

O DIREITO DE APRENDER ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Se entende por direito de aprendizagem um processo real, em que o estudante não apenas acessa o conhecimento de modo formal, mas consegue vivenciá-lo, atribuindo sentido e vivência à sua própria trajetória. Nessa perspectiva, a escola deixa de ocupar um lugar destinado à transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um espaço de experiências em que o sujeito aprende com o corpo, com a sensibilidade e com as relações que estabelece com o mundo. Nesse cenário, a Arte e a Educação Física se encontram como campos inseparáveis para a formação humana integral.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) compreende que educar é um ato que envolve participação, escuta e reconhecimento do estudante como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Tanto na Arte quanto na Educação Física, esse princípio se concretiza quando se garante ao educando não apenas o contato com conteúdos formais, mas a possibilidade real de expressão. Seja por meio de imagens, sons e narrativas, seja por meio de gestos, jogos e práticas corporais, o estudante é convidado a experimentar e vivenciar diferentes formas de linguagem, ampliando suas maneiras de ler e interpretar o mundo.

Nesse sentido, ambas as áreas compartilham uma dimensão fundamental atuando no campo do sensível e do simbólico: Por um lado, a Arte mobiliza a imaginação, a criação e a leitura estética da realidade por outro, a Educação Física possibilita a vivência do corpo como linguagem, presença e forma de comunicação. Como aponta Peters (2011), essas experiências atravessam dimensões cognitivas, afetivas e sociais, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral do ser humano.

Ao incluir essas linguagens no cotidiano escolar, se faz possível criar condições para que o estudante desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também autonomia, criticidade e consciência de si e do outro. O Currículo Paulista (2026) reforça essa ideia ao destacar que tanto as práticas artísticas quanto as corporais favorecem o diálogo intercultural e o respeito à diversidade ao passo que, ao vivenciar diferentes manifestações culturais, o estudante enriquece seu repertório e reconhece a pluralidade como elemento fundamental da sociedade.

Contudo garantir o direito de aprender, nessas disciplinas, exige mais do que sua presença formal no currículo pois é necessária a promoção de práticas pedagógicas que acolham as diferenças, respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizem as múltiplas formas de participação uma vez que, pesquisas no campo da educação inclusiva indicam que propostas focadas em modelos tradicionais — seja de expressão artística ou de desempenho corporal — tendem a excluir estudantes que não se encaixam nesses padrões (QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR, 2010).

Dessa forma, o desafio da educação contemporânea integral está em transformar esse direito em experiência real e significativa. Isso significa proporcionar práticas sensíveis, que considerem a diversidade de corpos, histórias e contextos presentes na escola pois a Arte e a Educação Física, quando trabalhadas de maneira integrada e significativa, deixam de ser compreendidas como áreas isoladas e passam a integrar um campo essencial da formação, onde o estudante cria, se movimenta, se expressa e, sobretudo, se reconhece.

Por fim, refletir sobre o direito de aprender Arte e Educação Física é compreender que o desenvolvimento integral envolve sentir, pensar, agir e conviver. Isso significa que o conhecimento não se limita ao intelecto, mas se constrói também no gesto, na emoção e na experiência estética. Assim, reafirma-se que essas áreas não são complementares tampouco "dispensáveis", mas essenciais para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de intervir de maneira consciente na realidade.

Diante disso, surge uma questão fundamental: de que maneira a integração entre Arte e Educação Física pode fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e garantir, de forma efetiva, o direito de aprendizagem no contexto educacional brasileiro? Tal reflexão nos propõe uma análise de políticas, metodologias e experiências que reconheçam essas linguagens como centrais – e não secundárias como consideradas atualmente – na construção de uma educação mais humana, democrática e integral.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Falar de educação humana integral no ensino qualificado da Arte e da Educação Física não é possível sem falar de inclusão e pensar em educação inclusiva nessas áreas, nos exige voltar o olhar para além das estruturas e adaptações arquitetônicas e materiais. Isso quer dizer que rampas, materiais acessíveis e recursos de comunicação são indispensáveis, mas não suficientes. Porém, neste caso, uma questão fundamental se impõe à escola e ao educador: como garantir que tanto a experiência estética quanto a vivência corporal sejam, de fato, acessíveis a todos, respeitando as diferentes formas de ser, sentir, se expressar e estar no mundo?

Nesse sentido, Arte e Educação Física compartilham de um olhar essencial no sentido de quebrar com a lógica da padronização. Enquanto a arte compreende diversas formas de criação e leitura do mundo, a cultura corporal reconhece que cada corpo carrega sua própria história, seus limites, suas potências e particularidades e quando a escola abre espaço para que essas individualidades apareçam, ela não está apenas incluindo — está validando diferentes tipos de existência. Aqui, o erro deixa de ser falha

e passa a ser processo; o limite deixa de ser barreira e passa a ser possibilidade.
Nos últimos anos, a articulação entre políticas públicas e programas educacionais tem buscado reformular o desenvolvimento da Arte e da Educação Física na rotina escolar, democratizando o acesso a expressão e as vivências corporais.
Para tanto, iniciativas voltadas à formação docente, aliadas a estratégias de inclusão digital, têm sido fundamentais para conectar o ensino artístico às raízes das manifestações locais e às linguagens tecnológicas contemporâneas (PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017).
Tais avanços mostram que a educação artística e a educação física apresentam potencial para gerar inclusão, participação social e autonomia criativa. Contudo, garantir o direito de aprender Arte e Educação Física demanda um esforço que transcende a mera inclusão da disciplina no currículo tornando-se essencial olhar para as necessidades da escola, a sensibilidade das metodologias adotadas e as oportunidades efetivas que leve o estudante ao protagonismo em sua própria jornada artística.
Pesquisas na área da educação inclusiva apontam que práticas pedagógicas tradicionais nem sempre conseguem contemplar toda a diversidade presente nas salas de aula. Isso acontece porque, estudantes que apresentam diferentes formas de aprender, devido a determinadas deficiências ou até contextos socioeconômicos diversos podem enfrentar dificuldades de participação quando as atividades são propostas de maneira pouco acessível ou centradas em modelos únicos de expressão (QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR, 2010). Isso faz com que uma exclusão no processo de ensino aconteça, não apenas pela ausência de recursos que se relacionem a materiais, mas também pela falta de estratégias pedagógicas que visem a valorização das múltiplas formas de participação e expressão.
É nesse cenário que a mediação docente se torna um diferencial, pois o educador, seja na sala de arte ou na quadra, deixa de ser apenas um emissor de conteúdos e se torna alguém que cria caminhos de pertencimento. Isso significa compreender que cada estudante acessa o conhecimento de formas distintas: há quem organize o mundo pelas imagens, outros pelo movimento, outros ainda pela combinação entre ambos. Um estudante com deficiência visual por exemplo, pode sentir a arte pelo toque e o movimento pelo som; já outro estudante com autismo pode encontrar tanto na repetição de padrões visuais quanto na organização rítmica do corpo uma forma significativa de expressão e assim, sucessivamente e é nessa escuta sensível que a inclusão deixa de ser um recurso apenas legal e passa a estruturar toda a prática pedagógica que seja de fato significativa para o estudante.
Os currículos, tanto municipais quanto estaduais, já apontam a equidade como compromisso ético. Assim, o desafio contemporâneo da educação ultrapassa a matrícula: envolve 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).

No entanto, transformar esse princípio em prática cotidiana ainda é um desafio. Isso porque, muitas vezes, educadores insistem em propostas pedagógicas que esperam respostas iguais de estudantes diferentes. Como apontam Quadros e Cruz (2011) e Skliar (2010), a exclusão não acontece apenas quando o estudante está fora, mas também quando ele está dentro sem conseguir participar de forma significativa.
Pensar a equidade, portanto, é compreender que ensinar não é oferecer o mesmo para todos, mas qualificar o método de ensino de modo a garantir que cada um, dentro de suas particularidades e necessidades, tenha condições reais de aprender. Na Arte, isso pode significar explorar materiais diversos, linguagens acessíveis e referências culturais próximas da realidade do estudante. Na Educação Física, isso se encaixa em adaptar regras, flexibilizar práticas e valorizar diferentes formas de participação — visando não apenas o desempenho, mas

o envolvimento, a descoberta e a expressão.
Outro aspecto que permeia essas áreas refere-se às desigualdades socioculturais. Muitos estudantes chegam à escola com pouco acesso a experiências artísticas ou corporais fora desse espaço. Nesses casos, a escola assume um papel ainda mais significativo: desenvolver repertórios, proporcionar vivências e reconhecer saberes que já existem, mesmo que não estejam legitimados socialmente. Isso significa que valorizar uma dança local, um jogo de rua ou uma forma espontânea de desenhar é também um gesto de inclusão.
Por fim, as práticas inclusivas em Arte e Educação Física não se limitam apenas a estratégias isoladas, pelo contrário, se constroem como um conjunto de ações intencionais, que visam associar sensibilidade, planejamento e compromisso com o outro. Ao reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, o professor transforma a sala de aula e a quadra em espaços de convivência, criação e respeito. Isso significa que, no fundo, incluir nessas áreas é permitir que o estudante não apenas participe, mas vivencie de fato a experiência — e, ao mesmo tempo, toque de forma significativa o coletivo com sua presença. Quando isso acontece, a concepção de "normalidade" perde força e dá lugar a uma educação mais humana, onde cada sujeito encontra seu modo de aprender, se expressar e existir de forma confortável e é nesse encontro entre corpo, sensibilidade e cultura que o desenvolvimento integral deixa de ser discurso e passa a ser vivido no cotidiano da escola.

PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A participação e a expressão em Arte e Educação Física são direitos fundamentais na escola, mas para que esses direitos se concretizem, é necessário que educação e educador aprendam que aprender vai muito além de assimilar conteúdo. Trata-se de garantir que o estudante tenha voz, corpo e sensibilidade envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, tanto a Arte quanto a Educação Física assumem papel fundamental ao passo em que atuam diretamente em campos que permitam que o sujeito se expresse de forma inteira — seja pela criação estética, seja pelo movimento. Dessa forma, o direito de aprender – nessas disciplinas –, não pode e nem deve ser limitado ao acesso ou à realização de tarefas uma vez que se efetiva quando o estudante participa, experimenta, cria e se reconhece no que faz. Enquanto a Arte, ao proporcionar contato com imagens, sons, narrativas e símbolos, convida o estudante a representar o mundo a partir de sua própria leitura, a Educação Física, ao trabalhar com jogos, danças, lutas e práticas corporais, permite que esse mesmo sujeito compreenda e expresse sua presença no mundo por meio do corpo. Em ambos os casos, estamos diante de linguagens que não apenas comunicam, mas constroem sentidos. Diferente de disciplinas marcadas por respostas teóricas e únicas, essas linguagens acolhem a diversidade e consequentemente, as diferenças. Isso acontece porque cada produção artística e cada gesto físico carregam marcas da história, da cultura e das experiências de quem os realiza. É por isso que a participação deixa de ser uma obrigação legal e passa a ser um direito essencial. Quando o estudante desenha, dança, joga, interpreta ou cria, ele não está apenas aprendendo um conteúdo — está exercendo sua condição de sujeito.
Diante das pesquisas realizadas, é possível perceber que a literatura educacional aponta que essas experiências estão diretamente ligadas ao fortalecimento da autoestima, autonomia e capacidade crítica ao passo que, ao se expressar, o estudante organiza pensamentos, elabora emoções e estabelece relações mais conscientes com o outro e com o meio em que vive. Nesse processo, tanto a Arte quanto a Educação Física contribuem de forma significativa para uma formação que integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais presentes na concretização de uma educação de fato, integral.
No entanto, essa participação não acontece de forma espontânea em todos os contextos. Para que a educação seja de fato integral, é preciso que a escola construa intencionalmente espaços de acolhimento, onde diferentes formas de expressão sejam valorizadas. Isso significa compreender que nem todos os estudantes se expressam do mesmo modo ou no mesmo ritmo e tempo. Alguns en-

contram na imagem sua forma de dizer, outros no corpo em movimento, outros ainda na combinação entre ambos. Garantir esse direito é, portanto, oferecer diversos caminhos para que todos possam se envolver de maneira significativa. Nesse aspecto, a compreensão do professor acerca de uma educação integral, de qualidade e significativa é essencial pois cabe a ele criar condições para que o estudante se sinta convidado — e não apenas obrigado — a participar. Isso significa flexibilizar propostas, diversificar estratégias e metodologias além de considerar as experiências e conhecimentos prévios que cada estudante traz consigo. Um jogo pode ser repensado, uma atividade artística pode ganhar novos olhares e suportes, uma prática corporal pode ser adaptada pois, o importante não é o desempenho ideal, mas a possibilidade real de participação de todos.

Ademais, numa sociedade marcada por desigualdades, a escola assume o compromisso de ampliar repertórios uma vez que muitos estudantes têm pouco acesso a experiências culturais ou corporais fora do ambiente escolar. Nesse sentido, proporcionar vivências em Arte e Educação Física como visitas e participações em teatros, museus, espaços de dança, torneios, eventos de atletismo e campeonatos internos e externos é também um gesto de democratização. É permitir que todos tenham contato com diferentes formas de expressão e, a partir delas, construam sua própria maneira de estar no mundo.

Na atualidade, torna-se mais possível essa flexibilização já que, as tecnologias e metodologias contemporâneas ampliam essas possibilidades por meio de recursos digitais, propostas colaborativas e práticas interativas que favorecem o engajamento criando espaços de criação e movimento. Mais do que ferramentas, esses recursos se tornam pontes para que o estudante participe, produza e compartilhe suas experiências por isso, precisam ser considerados no processo e nas metodologias de ensino aprendizagem.

Por fim, o direito à participação e à expressão, quando assegurado na Arte e na Educação Física, ultrapassa a formalidade legal e teoria dando espaço à vida no cotidiano escolar ao passo em que o estudante se envolve, se reconhece e transforma o espaço ao seu redor com sua presença. É nesse movimento que a educação deixa de ser apenas transmissão de conhecimentos e passa a ser experiência — uma experiência que forma sujeitos sensíveis, críticos e capazes de intervir na realidade de maneira consciente.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E INCLUSIVA NA ARTE E NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DO DESEMPENHO AO PERCURSO

Se até aqui refletimos sobre o direito de desenvolver a expressão estética e corporal, é na avaliação que esse princípio se concretiza — ou se quebra — no cotidiano escolar. Em uma perspectiva pautada pela equidade, tanto na Arte quanto na Educação Física, avaliar deixa de ser um mecanismo de classificação e se torna um norte no processo de acompanhamento sensível, contínuo e comprometido com o desenvolvimento integral do estudante.

Historicamente, a avaliação nessas áreas foi profundamente marcada por critérios restritos: na Arte, muitas vezes associada à reprodução técnica ou ao "talento"; na Educação Física, fortemente vinculada ao desempenho atlético ou à execução correta de gestos e movimentos. Esses modelos, ao estabelecerem padrões rígidos, acabam por excluir aqueles que não se encaixam em uma lógica de desempenho idealizado e padrão. No entanto, quando olhamos para a formação humana em sua integralidade, avaliar com qualidade é acima de tudo, considerar e reconhecer os caminhos que o estudante percorre ao se relacionar com as linguagens artísticas e corporais.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), a avaliação deve ser processual, diagnóstica, diversificada e principalmente, um instrumento a serviço da aprendizagem – não, um tipo de classificação. Isso significa desviar o foco do resultado e voltá-lo para o percurso vivido. Na Arte, isso significa valorizar a experimentação, a criação, a intencionalidade e a capacidade de atribuir sentidos. Na Educação Física, envolve reconhecer o engajamento, a participação, a cooperação e a forma como o estudante se apropria das práticas corporais ao longo do tempo.

Diante desse contexto, torna-se fundamental substituir o critério da "eficácia

técnica" pelo da "evolução singular". Peters (2011) aponta que, ao considerar as dimensões socioemocionais, a avaliação passa a contemplar aspectos como autonomia, interação e ressignificação de limites. Dessa forma, o estudante não deve ser comparado a um padrão externo, mas reconhecido em sua singularidade, individualidade, necessidade e trajetória.

Para um aluno com deficiência, por exemplo, o avanço pode estar na ampliação de sua participação, na construção de confiança ou no fortalecimento de vínculos — elementos que, muitas vezes, não aparecem em padrões de avaliações tradicionais, mas são essenciais para sua formação e desenvolvimento.

Skliar (2010), por sua vez, nos mostra que toda avaliação uniforme e padronizada carrega por si só, um potencial excludente. Por isso, pensar a equidade avaliativa requer flexibilizar instrumentos e ampliar possibilidades. Nesse sentido, autoavaliações, registros processuais, portfólios, vídeos, rodas de conversa e diários reflexivos são estratégias que permitem ao estudante narrar sua própria experiência, seja no fazer artístico, seja no movimento e esses recursos, aliados a metodologias ativas e ao uso de tecnologias (MORAN, 2013), favorecem uma avaliação mais dialógica, na qual o feedback se transforma em escuta e orientação, e não em julgamento.

Dessa forma, avaliar na Arte e na Educação Física torna-se um ato ético e pedagógico e requer reconhecimento quanto a pluralidade dos sujeitos, ou seja, mais do que conferir habilidades, a avaliação nessas áreas se trata de acompanhar processos, identificar potências e criar condições para que cada estudante avance a partir de sua realidade deixando de ser um ponto final e passando a ser parte do próprio caminho de aprendizagem do indivíduo.

Por fim, como destacam Quadros e Cruz (2011), quando o processo avaliativo considera as adequações necessárias e as diferentes condições de acesso, se transforma em um espaço de reconhecimento e pertencimento. Sob essa perspectiva, a avaliação não seleciona nem exclui — pelo contrário: ela acolhe, orienta e fortalece reafirmando o papel da Arte e Educação Física na construção de uma educação mais justa, inclusiva e verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso, foi possível compreender que pensar a educação a partir da Arte e da Educação Física é compreender o estudante em sua totalidade — ser que sente, pensa, cria, se move e se relaciona e mais do que garantir a presença dessas áreas no currículo, se faz necessário garantir que elas aconteçam como experiências significativas, capazes de desenvolver dimensões integrais que muitas vezes ficam à margem de modelos educacionais tradicionais.

Nesse contexto, tanto o fazer artístico quanto a vivência corporal se definem como caminhos potentes da formação humana. Ao desenhar, interpretar, dançar, jogar ou explorar diferentes linguagens, o estudante reproduz afetos, organiza pensamentos e constrói sentidos sobre si e sobre o mundo. Esse processo não é apenas técnico, mas profundamente humano, pois envolve autoconhecimento, expressão e pertencimento. Assim, Arte e Educação Física se consolidam como espaços onde o sujeito se reconhece como protagonista no que se refere a produção de cultura e consequentemente, sua própria trajetória.

Sob uma perspectiva humanizada, essas áreas quebram com a ideia da mecanização e do tecnicismo — seja do pensamento, seja do corpo. A Arte amplia o olhar, proporcionando ao estudante a percepção de nuances e significados que transcendem o discurso verbal. A Educação Física, por sua vez, ressignifica o gesto, transformando o corpo em linguagem viva, capaz de comunicar, sentir e interagir. Juntas, ambas desenvolvem as formas de leitura e intervenção na realidade, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e sensíveis.

Além disso, ambas desempenham uma função social essencial uma vez que ao entrar em contato com diferentes manifestações culturais, o estudante é provocado a perceber e compreender o outro em sua diferença e esse encontro favorece a construção da empatia, do respeito e da convivência, elementos fundamentais para uma educação comprometida com a diversidade e justiça social.

No entanto, garantir esse direito não se

limita ao acesso formal às aulas. Como evidenciado, práticas pedagógicas centradas em padrões estabelecidos de desempenho ou expressão ainda produzem exclusões, muitas vezes silenciosas. Nesse sentido, a avaliação atua como papel central desse debate: quando compreendida apenas como resultado quanto ao rendimento, ela reforça desigualdades; mas, quando assumida como processo formativo, pautada na evolução individual de cada estudante envolvido no processo de aprendizagem, torna-se um instrumento potente de inclusão. Diante de todo esse contexto, avaliar tanto na Arte quanto na Educação Física, não se limita ao alcance do estudante por conhecimentos técnicos e teóricos, ao contrário disso, significa acompanhar trajetórias, reconhecer avanços e compreender os modos individuais de cada estudante aprender e se expressar. Isso significa deslocar o foco do resultado técnico para todo o percurso, valorizando o engajamento, a participação, a criatividade e a capacidade de ressignificar experiências. Nesse sentido, instrumentos como portfólios, registros processuais, autoavaliações e práticas dialógicas permitem que o estudante também se reconheça nesse processo, atribuindo sentido à sua própria aprendizagem. Ainda no que se refere a avaliação, consi-

vimento humano: práticas pedagógicas inclusivas. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: práticas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.

PETERS, Maria Lúcia. Arte e formação humana: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTÁCIO, Cláudia. Educação artística no Brasil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTÁCIO, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Arte e Educação Física. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. São Paulo: SEE, 2026.
SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RESUMO
O ensino de História no Ensino Fundamental 1 desempenha papel essencial na formação cidadã e na construção da identidade das crianças, permitindo que elas compreendam seu passado, sua cultura e as relações sociais ao longo do tempo. Nesta etapa, o ensino deve ser pautado por estratégias pedagógicas que valorizem a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de análise de eventos históricos, adaptando o conteúdo à realidade e à compreensão infantil. O uso de narrativas, histórias orais, livros ilustrados, visitas a museus, projetos temáticos e recursos lúdicos contribui para tornar o aprendizado significativo e prazeroso. A disciplina de História não se limita à memorização de fatos, datas e personagens, mas promove a reflexão sobre a vida em sociedade, a diversidade cultural e os processos de transformação social. Além disso, o ensino histórico na Educação Fundamental 1 permite o desenvolvimento de habilidades de interpretação, argumentação, pesquisa e registro de informações, fundamentais para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Ao contextualizar conteúdos históricos com a vivência das crianças, o professor favorece a compreensão do passado e sua relação com o presente, estimulando a empatia, o respeito e a valorização da diversidade. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender a sociedade em que vivem e de agir de forma ética e responsável.

PALAVRAS-CHAVE: História, Ensino Fundamental, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Ensino Fundamental 1 é uma etapa fundamental para a formação da identidade e da cidadania das crianças, pois permite que elas compreendam seu passado, suas raízes culturais e as relações sociais que moldaram o mundo em que vivem. Nesta fase da educação, as crianças começam a perceber que a história não é apenas uma sequência de datas e fatos, mas sim uma narrativa viva, composta por experiências humanas, transformações sociais e interações culturais que influenciam diretamente a vida cotidiana. Compreender a História desde cedo contribui para que os alunos desenvolvam uma visão crítica, capaz de relacionar passado e presente, e para que percebam a importância das ações humanas ao longo do tempo.

O trabalho docente nessa etapa exige estratégias pedagógicas que sejam adequadas à faixa etária e que despertem o interesse das crianças, tornando a aprendizagem significativa. Recursos lúdicos, como jogos, dramatizações, contação de histórias e atividades interativas, são essenciais para tornar os conteúdos históricos mais próximos da realidade infantil e para estimular a curiosidade natural das crianças. Além disso, visitas a museus, bibliotecas, centros culturais e espaços de memória contribuem para que o ensino de História se torne concreto e experiencial, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem na escola e o que observam no mundo ao seu redor.

A inserção da História no currículo do Ensino Fundamental 1 não se limita ao ensino de fatos isolados ou à memorização de datas e personagens. É necessário que os conteúdos sejam contextualizados, permitindo que as crianças compreendam os processos históricos, as transformações sociais, os conflitos e as conquistas que moldaram a sociedade atual. Essa abordagem promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da habilidade de interpretar informações de maneira reflexiva. A criança aprende a questionar, a comparar diferentes períodos históricos e a reconhecer que a história é feita por diferentes sujeitos, com experiências e perspectivas variadas.

Outro aspecto importante é a relação entre História e cidadania. Ao conhecer diferentes culturas, tradições e eventos históricos, as crianças desenvolvem empatia, respeito pela diversidade e compreensão da importância dos direitos e deveres na sociedade. O ensino de História contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de refletir

sobre o presente à luz do passado e de atuar de maneira ética, responsável e participativa. A compreensão da história local, nacional e global permite que as crianças construam uma base sólida para a compreensão do mundo e para a sua inserção ativa na sociedade.
O professor de História desempenha papel central nesse processo, sendo responsável por planejar, mediar e avaliar atividades que tornem o aprendizado significativo e engajador. É necessário que o docente utilize recursos variados, promova debates, incentive pesquisas e valorize a participação ativa das crianças, estimulando a criatividade, a imaginação e a expressão de ideias. A utilização de materiais visuais, textos, registros orais e digitais contribui para a diversidade de abordagens, permitindo que cada aluno se aproxime do conhecimento histórico de maneira personalizada e construtiva.
A integração da História com outras áreas do conhecimento também é essencial, pois promove uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Conteúdos de geografia, ciências, artes e literatura podem ser articulados aos estudos históricos, possibilitando que as crianças compreendam o passado em suas múltiplas dimensões e relações. Essa abordagem interdisciplinar favorece a construção de conhecimentos significativos, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico, e prepara os alunos para compreender a complexidade do mundo em que vivem.
Além disso, o ensino de História no Ensino Fundamental 1 contribui para a valorização do patrimônio cultural e para a construção da memória coletiva. As crianças aprendem a reconhecer a importância de preservar monumentos, tradições, espaços históricos e manifestações culturais, desenvolvendo consciência ambiental, social e cultural. A experiência de explorar o patrimônio histórico e cultural fortalece a identidade, o senso de pertencimento e a compreensão da diversidade, promovendo uma educação que vai além da sala de aula e se conecta com a realidade vivida.
A Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1 configuram etapas essenciais para que os alunos compreendam que a História não é apenas um registro do passado, mas um processo contínuo que influencia diretamente a vida presente. Ensinar História desde cedo é preparar os alunos para refletirem, interpretarem e se posicionarem criticamente diante das transformações sociais, políticas e culturais. É por meio desse processo que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, aprendendo a compreender e respeitar diferentes perspectivas e experiências humanas.
Em síntese, o ensino de História no Ensino Fundamental 1 deve ser concebido como uma prática pedagógica significativa, capaz de estimular a curiosidade, a reflexão, a criatividade e a participação ativa das crianças. Ao integrar recursos lúdicos, experiências concretas, interdisciplinaridade e reflexão crítica, o docente contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de compreender o mundo à sua volta. A história deixa de ser apenas conteúdo escolar e se transforma em ferramenta para a construção de conhecimento, identidade e cidadania, preparando as crianças para compreenderem seu passado, interagirem no presente e atuarem no futuro com responsabilidade, empatia e senso ético.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de História no Ensino Fundamental 1 constitui uma etapa essencial para a formação da criança como cidadão, pois é nesse período que os alunos começam a compreender a dimensão temporal das ações humanas e a relação entre passado e presente. Ao vivenciar conteúdos históricos, a criança desenvolve percepção crítica sobre a sociedade em que vive e aprende a reconhecer que os acontecimentos não surgem de forma isolada, mas estão interligados a processos sociais, culturais, políticos e econômicos. Compreender a história desde os primeiros anos escolares é fundamental para que o aluno possa construir uma base sólida de conhecimento e desenvolver habilidades de análise, interpretação e argumentação, que serão fundamentais ao longo de toda a sua vida escolar e social.
Para que o ensino de História seja significativo, é necessário que o professor utilize metodologias ativas que despertem a curiosidade, a investigação e o interesse das crianças. A narrativa histórica, por meio de contação de histórias, livros

sos multimídia, aproxima o conteúdo da realidade infantil e permite que a criança compreenda de forma lúdica e prazerosa os eventos, personagens e transformações sociais. Essa abordagem possibilita que o aluno perceba que a História não é apenas um acúmulo de fatos e datas, mas uma disciplina viva, que dialoga com sua experiência cotidiana e com o mundo à sua volta.

As visitas a museus, bibliotecas, espaços culturais e monumentos históricos representam recursos pedagógicos importantes para o ensino de História. Ao vivenciar essas experiências, a criança tem a oportunidade de observar, interagir e refletir sobre diferentes aspectos do patrimônio cultural e histórico. Essas experiências concretas permitem que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade externa, fortalecendo o aprendizado e tornando-o mais significativo. Além disso, atividades externas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, respeito às regras de convivência, comunicação e trabalho em grupo, essenciais para a formação integral da criança.

A interdisciplinaridade é outro elemento central no ensino de História, pois possibilita que conteúdos de diferentes áreas do conhecimento sejam articulados de maneira integrada. Ao relacionar História com Geografia, Ciências, Artes e Literatura, a criança passa a compreender a complexidade dos acontecimentos históricos e a perceber como diversos fatores influenciam a vida das pessoas em diferentes épocas. Essa integração favorece a construção de conhecimento significativo, estimula o pensamento crítico e amplia a compreensão da realidade, permitindo que a criança interprete o passado de forma reflexiva e contextualizada, estabelecendo relações com o presente e projetando possibilidades para o futuro.

O ensino de História no Ensino Fundamental 1 também desempenha papel fundamental na formação da identidade e na valorização da diversidade cultural. Por meio do conhecimento histórico, a criança aprende sobre tradições, costumes, culturas e experiências diferentes das suas, desenvolvendo empatia, respeito e compreensão das diferenças. Essa valorização da diversidade contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de reconhecer a pluralidade de experiências humanas e de respeitar diferentes formas de viver, pensar e agir. A História, portanto, não é apenas disciplina escolar, mas instrumento de formação social e ética, promovendo valores essenciais à convivência em sociedade.

A utilização de recursos lúdicos e tecnológicos torna o ensino de História mais atrativo e acessível. Jogos educativos, aplicativos interativos, vídeos e materiais visuais permitem que os alunos se envolvam de forma ativa no aprendizado, estimulando a criatividade, a imaginação e a participação coletiva. O uso dessas ferramentas possibilita ainda que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de compreender e se apropriar do conteúdo de maneira significativa. A tecnologia, quando aliada a estratégias pedagógicas bem planejadas, enriquece a experiência educativa e fortalece o protagonismo infantil.

A prática docente desempenha papel central na construção de experiências históricas significativas. O professor deve atuar como mediador do conhecimento, planejando atividades que integrem teoria e prática, propondo desafios que estimulem a investigação, a análise e a reflexão. É essencial que o docente acompanhe o desenvolvimento das crianças, identifique suas dificuldades e interesses, ofereça apoio e incentive a participação ativa. A observação constante, o registro das atividades e a avaliação contínua permitem ajustes pedagógicos que garantam a eficácia do ensino e a aprendizagem efetiva.

O ensino de História também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a capacidade de comparação, a identificação de semelhanças e diferenças, a análise de causas e consequências e a organização de informações. Ao compreender os processos históricos, a criança aprende a interpretar acontecimentos, identificar padrões de comportamento humano e compreender transformações sociais e culturais ao longo do tempo. Essas competências são transferíveis para outras áreas do conhecimento e para a vida cotidiana, fortalecendo a capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas e reflexão crítica.

Outro aspecto relevante é o papel da

História na formação da cidadania. Ao estudar eventos históricos, movimentos sociais, conquistas e injustiças do passado, a criança aprende sobre direitos e deveres, ética e responsabilidade social. Esse aprendizado promove compreensão sobre a importância da participação ativa na sociedade e do respeito às regras e normas coletivas. A história deixa de ser apenas conteúdo escolar e se transforma em ferramenta de formação ética, crítica e social, preparando as crianças para se tornarem cidadãos conscientes, capazes de atuar de maneira justa, solidária e responsável em sua comunidade.

O conhecimento histórico também auxilia na construção da memória coletiva, permitindo que as crianças compreendam as raízes culturais e sociais de sua comunidade, do país e do mundo. Ao reconhecer a história local e nacional, os alunos desenvolvem senso de pertencimento, identidade e valorização do patrimônio cultural e histórico. Essa compreensão fortalece vínculos afetivos com a comunidade e estimula o cuidado com o ambiente social e cultural, contribuindo para a preservação da memória e para a valorização da diversidade cultural presente na sociedade.

A reflexão sobre o passado possibilita que a criança compreenda o presente e antecipe possibilidades futuras. Ao estudar diferentes épocas, contextos e experiências humanas, os alunos aprendem a interpretar acontecimentos, analisar decisões e entender suas consequências. Essa abordagem desenvolve pensamento crítico, habilidades de análise e capacidade de argumentação, permitindo que a criança construa conhecimento de forma ativa e consciente. A História, portanto, se torna um instrumento de reflexão sobre a realidade e de preparação para a vida em sociedade.

A construção de projetos pedagógicos que integrem História com outras áreas e com a realidade local contribui para a aprendizagem significativa. Trabalhos coletivos, pesquisas, produções artísticas, dramatizações e registros escritos ou digitais permitem que os alunos expressem suas ideias, reflitam sobre o conteúdo e compartilhem experiências. Essas práticas fortalecem a autonomia, a criatividade, o protagonismo e a capacidade de trabalho em grupo, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado, ao mesmo tempo em que aproximam o conteúdo histórico da realidade vivida pelas crianças.

O ensino de História no Ensino Fundamental 1, portanto, vai muito além da memorização de fatos e datas. Ele busca proporcionar experiências significativas, desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, fortalecer a cidadania e a identidade cultural, e aproximar o aprendizado da realidade da criança. Ao combinar recursos lúdicos, experiências concretas, interdisciplinaridade e mediação docente, o ensino histórico se transforma em ferramenta poderosa de formação integral.

Em síntese, a Educação Fundamental 1 deve abordar a História como disciplina viva, contextualizada e integrada à realidade do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas. O professor, como mediador, planeja e conduz atividades que despertem a curiosidade, incentivem a reflexão crítica e promovam a participação ativa. O aprendizado se torna significativo, prazeroso e duradouro, fortalecendo o protagonismo infantil e preparando as crianças para compreender, interpretar e atuar no mundo de forma consciente, crítica e ética.

O ensino de História no Ensino Fundamental 1 contribui, assim, para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de compreender o passado, agir no presente e projetar ações para o futuro. Ao integrar o conhecimento histórico à realidade vivida, valorizar a diversidade cultural e promover experiências concretas e lúdicas, a disciplina cumpre seu papel de formar indivíduos preparados para atuar de maneira responsável, reflexiva e ética na sociedade.

O aprofundamento do ensino de História no Ensino Fundamental 1 revela que a disciplina desempenha um papel central na formação da percepção crítica e da consciência histórica das crianças, oferecendo instrumentos para compreender que os acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos estão interligados e possuem impactos duradouros na sociedade. O estudo histórico possibilita às crianças desenvolverem a habilidade de analisar diferentes perspectivas, compreender múltiplas narrativas e reconhecer que a realidade é resultado de processos

complexos que envolvem diversas ações humanas. Ao apresentar a História de forma contextualizada e significativa, os professores estimulam a curiosidade e o interesse, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre o passado, o presente e o futuro.

A exploração de diferentes fontes históricas, como imagens, documentos, relatos orais, vídeos e livros ilustrados, contribui para que os alunos compreendam a diversidade de experiências humanas e percebam que a história não é monolítica, mas composta por múltiplas vozes. O uso dessas fontes possibilita que as crianças desenvolvam habilidades de interpretação, análise crítica e argumentação, favorecendo a construção de conhecimento de forma ativa e participativa. A observação de diferentes registros históricos também promove a capacidade de questionamento e de reflexão sobre acontecimentos e decisões, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares.

As atividades práticas, como pesquisas sobre acontecimentos locais, entrevistas com familiares sobre memórias e tradições ou visitas a museus e espaços culturais, permitem que a criança compreenda a História de forma concreta. Essas experiências favorecem a compreensão de que a História está presente no cotidiano e que os acontecimentos do passado influenciam diretamente a vida das pessoas no presente. Ao conectar conteúdos curriculares à realidade vivida, os alunos percebem a relevância do estudo histórico e aprendem a valorizar a memória, a diversidade cultural e a participação social, elementos essenciais para a formação cidadã.

O uso de recursos lúdicos no ensino de História é fundamental para tornar a aprendizagem atraente e significativa. Jogos, dramatizações, atividades em grupo e narrativas interativas permitem que as crianças se envolvam de maneira ativa no processo educativo, estimulando a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. O brincar, nesse contexto, torna-se uma ferramenta pedagógica valiosa, pois possibilita que a criança aprenda conceitos históricos de maneira natural, prazerosa e duradoura. Além disso, essas práticas fortalecem habilidades sociais, como cooperação, respeito e comunicação, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

A interdisciplinaridade no ensino de História no Ensino Fundamental 1 enriquece o aprendizado, permitindo que conteúdos de Geografia, Ciências, Artes e Literatura sejam articulados de maneira integrada. Essa abordagem amplia a compreensão da criança sobre o mundo e os processos históricos, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e a percepção de relações entre diferentes áreas do saber. Por meio da interdisciplinaridade, a criança aprende a interpretar o espaço geográfico, compreender transformações ambientais, relacionar eventos históricos à cultura e à arte e desenvolver habilidades de pesquisa e análise crítica, fortalecendo sua capacidade de reflexão e compreensão do mundo.

O planejamento pedagógico é essencial para garantir a eficácia do ensino de História. O professor deve considerar a faixa etária, os interesses e as necessidades dos alunos, definindo objetivos claros e escolhendo estratégias que favoreçam o aprendizado significativo. A organização de atividades diversificadas, a seleção de materiais adequados e a definição de metas de aprendizagem contribuem para que as crianças compreendam conteúdos históricos de maneira estruturada e contextualizada. A avaliação contínua e a observação do progresso dos alunos permitem ajustes pedagógicos, garantindo que todos tenham oportunidades de se apropriar do conhecimento de forma ativa e participativa.

O ensino de História no Ensino Fundamental 1 deve ser contínuo, integrado e significativo, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético das crianças. A articulação entre experiências lúdicas, metodologias ativas, interdisciplinaridade e mediação docente permite que o aprendizado seja prazeroso, duradouro e conectado à realidade vivida. Essa abordagem transforma a história em instrumento de reflexão, compreensão do presente e preparação para o futuro.

Em síntese, o estudo de História na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 contribui para a formação integral da criança, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e éticas, estimulando a curiosidade, a criatividade, a reflexão crítica e o protagonismo. Ao articular

conteúdos históricos à realidade, valorizar a diversidade cultural e promover experiências concretas e lúdicas, o ensino de História cumpre seu papel de formar cidadãos conscientes, críticos, empáticos e preparados para atuar de maneira responsável, ética e participativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que o ensino de História no Ensino Fundamental 1 desempenha papel central na formação integral das crianças, contribuindo para a construção da identidade, da cidadania e do pensamento crítico. Ao longo da análise, ficou claro que a disciplina não se limita à memorização de fatos, datas e personagens, mas deve ser concebida como um espaço de investigação, reflexão e compreensão das relações sociais, culturais e históricas que moldam o presente. A História permite que os alunos compreendam que os acontecimentos não são isolados, mas fazem parte de processos complexos que envolvem múltiplas ações humanas, escolhas e consequências.

As experiências pedagógicas desenvolvidas nessa etapa escolar demonstram que é possível tornar o aprendizado significativo por meio de metodologias ativas, que aproximem os conteúdos históricos da realidade das crianças. Narrativas, contação de histórias, dramatizações, pesquisas, jogos educativos e atividades lúdicas revelam-se estratégias eficazes para estimular a curiosidade, a imaginação e a criatividade, favorecendo o engajamento e a participação dos alunos. Essas práticas fortalecem habilidades cognitivas e socioemocionais, permitindo que as crianças compreendam o valor da história e sua relação com o presente e o futuro.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois ele atua como mediador, planejando, orientando e avaliando atividades que promovam aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. A mediação docente deve contemplar diferentes estilos de aprendizagem, adaptando recursos e estratégias às necessidades de cada criança. Além disso, o professor precisa incentivar o protagonismo infantil, estimulando questionamentos, discussões, pesquisas e reflexões sobre os conteúdos trabalhados. Essa abordagem possibilita que a criança se torne agente ativo na construção de seu próprio conhecimento, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e senso crítico.

Outro ponto relevante é a importância da interdisciplinaridade no ensino de História, que permite conectar conteúdos de Geografia, Ciências, Artes e Literatura, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento contribui para que a criança perceba as inter-relações entre os acontecimentos históricos, o espaço em que vivem e os elementos culturais que os cercam. Essa prática enriquece o aprendizado, torna o estudo mais significativo e prepara o aluno para interpretar a realidade de maneira crítica e reflexiva.

O ensino de História também é essencial para a valorização da diversidade cultural e social. Ao apresentar múltiplas narrativas e experiências humanas, os alunos aprendem a reconhecer e respeitar diferenças, desenvolvendo empatia, solidariedade e consciência social. A disciplina contribui para formar cidadãos conscientes, capazes de agir de maneira ética e responsável em diferentes contextos sociais. Ao compreender que diferentes grupos e culturas possuem histórias próprias, a criança passa a valorizar a pluralidade e a refletir sobre injustiças, conquistas e transformações sociais.

A construção da memória coletiva é outro aspecto relevante do ensino histórico. Ao explorar a história local, regional e nacional, os alunos desenvolvem senso de pertencimento, identidade cultural e valorização do patrimônio histórico. Visitas a museus, espaços culturais, bibliotecas e locais de memória fortalecem esses vínculos e promovem compreensão da importância da preservação do patrimônio social e cultural. Essa aproximação entre passado e presente favorece a consciência histórica e estimula o cuidado com o ambiente social e cultural, elementos essenciais para a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

A utilização de recursos lúdicos e tecnológicos se mostra indispensável para tornar o ensino mais acessível e motivador. Jogos educativos, aplicativos interativos, vídeos e materiais visuais permitem que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, estimulando habilidades cognitivas e criativas. Essas

estratégias contemplam diferentes formas de aprender, garantindo que todos os alunos tenham oportunidade de compreender e se apropriar do conteúdo histórico de maneira significativa. O uso de tecnologia deve ser aliado a metodologias pedagógicas planejadas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e conectada à realidade das crianças.

O ensino de História no Ensino Fundamental 1 contribui também para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, interpretação e análise crítica. Ao investigar acontecimentos, comparar fontes e refletir sobre diferentes perspectivas, a criança aprende a organizar informações, construir argumentos fundamentados e tomar decisões conscientes. Essas competências são essenciais para a vida escolar e social, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de agir de forma responsável, ética e informada.

A articulação entre teoria e prática revela-se fundamental para consolidar a aprendizagem. Ao vivenciar experiências concretas, como pesquisas, entrevistas, projetos temáticos ou visitas culturais, os alunos conseguem compreender melhor a relação entre os conteúdos estudados e a realidade. Essa abordagem fortalece a compreensão do passado, da memória coletiva e das transformações sociais, promovendo uma aprendizagem signifi-i cativa, reflexiva e duradoura.

O ensino de História promove, ainda, a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Ao estudar acontecimentos históricos, injustiças, conquistas e processos de transformação social, os alunos desenvolvem compreensão sobre direitos e deveres, responsabilidade social, ética e valores fundamentais para a convivência. A reflexão histórica contribui para a construção de uma consciência crítica, permitindo que as crianças compreendam o presente e atuem de maneira responsável, ética e solidária na sociedade.

Por fim, observa-se que o ensino de História no Ensino Fundamental 1 não deve ser visto apenas como disciplina escolar, mas como ferramenta de formação integral, capaz de desenvolver competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. A integração de metodologias ativas, recursos lúdicos, interdisciplinaridade, experiências concretas e mediação docente permite que a criança compreenda a História de maneira significativa, aproxi-

psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

RESUMO
Este artigo acadêmico tem como objetivo examinar os benefícios da inclusão para crianças com deficiência, assim como para aquelas sem deficiência, que têm a oportunidade de assimilar a convivência com a diversidade desde a infância. No decorrer do artigo, abordar-se-ão os entraves enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da inclusão, incluindo a carência de recursos apropriados e a qualificação profissional dos docentes. Serão expostas, igualmente, abordagens e ações inclusivas que têm se revelado eficientes na fomento de um ambiente educacional receptivo e diversificado. Finalmente, serão discutidas as políticas públicas e as legislações em vigor que asseguram o direito à inclusão de indivíduos com deficiência na educação infantil, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas diretrizes são essenciais para garantir o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Equidade; Inclusão; Desenvolvimento; Aprender.

INTRODUÇÃO
É fundamental destacar que a inserção de indivíduos com deficiência na educação infantil constitui um direito assegurado por diversas legislações e políticas públicas, as quais têm como objetivo garantir a equidade de oportunidades e o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade. No território brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constituem significativos marcos legais que direcionam a implementação da inclusão escolar no país, assegurando que as crianças com deficiência sejam acolhidas e respeitadas em todos os ambientes educacionais.
Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Diante desse contexto, é fundamental que as escolas e os educadores estejam engajados na promoção da inclusão e na construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todas as crianças. A inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil é um processo contínuo e desafiador, que exige o comprometimento de toda a comunidade escolar e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade e estimulem o desenvolvimento pleno de cada criança, independentemente de suas condições individuais.
A inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil é um tema de extrema importância e relevância na sociedade contemporânea. A valorização da diversidade e o respeito às diferenças têm se tornado cada vez mais presentes nos debates educacionais, destacando a necessidade de garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais:

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

A inclusão escolar de crianças com deficiência tem como principal objetivo

proporcionar um ambiente educacional acolhedor, que respeite as singularidades e necessidades de cada aluno, promovendo assim a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todas as crianças. Este processo de inclusão não beneficia apenas as crianças com deficiência, mas também as crianças sem deficiência, que têm a oportunidade de aprender a conviver com a diversidade desde cedo, desenvolvendo valores como respeito, empatia e solidariedade.
No entanto, a implementação da inclusão na educação infantil enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de recursos materiais e humanos adequados até a resistência de alguns educadores e gestores escolares em adotar práticas inclusivas. A formação profissional dos educadores também é um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão, pois é necessário que estes profissionais estejam capacitados e sensibilizados para atender às necessidades específicas de cada criança com deficiência, garantindo assim o seu pleno desenvolvimento.

O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO

Um aspecto importante da gestão inclusiva é a promoção da cultura do respeito, da empatia e da valorização da diversidade dentro da escola. Os gestores escolares devem incentivar a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os alunos, promovendo ações educativas e preventivas que combatam qualquer forma de discriminação, preconceito ou exclusão, criando assim um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.
A gestão escolar também pode promover a participação e o engajamento da comunidade escolar no processo inclusivo, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários e demais parceiros no planejamento e na implementação de ações inclusivas. A formação de comitês ou grupos de trabalho dedicados à inclusão pode ser uma estratégia eficaz para garantir a participação e o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo.
Além disso, a gestão escolar deve adotar medidas de monitoramento e avaliação do processo inclusivo, a fim de identificar desafios, ajustar estratégias e garantir a efetividade das ações desenvolvidas. A coleta de dados, a análise de indicadores e a realização de avaliações periódicas podem auxiliar os gestores na tomada de decisões e no aprimoramento contínuo das práticas inclusivas na escola.
Em suma, a gestão escolar desempenha um papel fundamental no processo inclusivo, criando estratégias e políticas que favoreçam a participação e o sucesso de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Por meio de ações adequadas e eficazes, os gestores podem promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos, garantindo assim o direito à educação e a valorização da diversidade como pilares fundamentais da prática educativa.
A deficiência intelectual é uma condição que afeta o funcionamento cognitivo e adaptativo de uma pessoa, resultando em dificuldades de aprendizagem, comunicação, socialização e autonomia. É importante ressaltar que a deficiência intelectual não é uma doença, mas sim uma condição permanente que pode impactar significativamente a vida da pessoa e de sua família.
Na educação infantil, o atendimento a crianças com deficiência intelectual representa um desafio para os profissionais da educação, que muitas vezes se deparam com a falta de preparo e recursos adequados para atender às necessidades específicas dessas crianças.
Neste texto, iremos abordar a deficiência intelectual na educação infantil, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as estratégias para melhorar o atendimento a essas crianças.
A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas da pessoa, afetando sua capacidade de aprender, se comunicar, se socializar e se cuidar. Essas limitações podem variar de leve a grave, impactando o desenvolvimento e a vida diária da pessoa de forma diversa.
Na educação infantil, as crianças com deficiência intelectual podem apresentar diversas necessidades específicas que requerem um atendimento especializado e individualizado. Estas crianças podem ter dificuldades de aprendizagem, comunicação e socialização, necessitando de apoios e adaptações para participar das atividades escolares de forma significati-

va e inclusiva.
Um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação na educação infantil é a falta de preparo e formação adequada para atender às necessidades das crianças com deficiência intelectual. Muitos educadores não recebem uma formação específica em educação especial e não têm conhecimento sobre as estratégias e recursos necessários para promover a inclusão e o sucesso dessas crianças na escola.
Além disso, a falta de recursos e apoios especializados nas escolas pode dificultar o atendimento às crianças com deficiência intelectual, comprometendo a qualidade da educação oferecida a essas crianças. Muitas escolas não contam com profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da saúde, que podem contribuir para o desenvolvimento e a inclusão das crianças com deficiência intelectual.
Outro desafio enfrentado pelos profissionais da educação é o estigma e a falta de compreensão em relação à deficiência intelectual. Muitas vezes, as crianças com deficiência intelectual são estigmatizadas, discriminadas ou excluídas devido a preconceitos e falta de informação, o que pode impactar negativamente sua autoestima, desenvolvimento e inclusão social.
Diante desses desafios, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados e capacitados para atender às necessidades das crianças com deficiência intelectual de forma adequada e inclusiva. É necessário investir em formação continuada, capacitação e sensibilização dos educadores, a fim de promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual.
Uma das estratégias para melhorar o atendimento às crianças com deficiência intelectual é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas, que atendam às necessidades específicas de cada criança e promovam seu desenvolvimento global. Os profissionais da educação devem saber como adaptar o currículo, planejar atividades individualizadas, utilizar recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, e fornecer suportes e acompanhamento contínuos para as crianças com deficiência intelectual.
Além disso, a colaboração e o trabalho em equipe são fundamentais para o atendimento eficaz das crianças com deficiência intelectual. Os profissionais da educação devem estabelecer parcerias com outros profissionais da escola, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, a fim de planejar e implementar ações integradas e multidisciplinares que atendam às necessidades das crianças com deficiência intelectual.
A família também desempenha um papel crucial no processo de atendimento às crianças com deficiência intelectual. Os profissionais da educação devem trabalhar em parceria com as famílias, envolvendo-os no planejamento, na avaliação e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, promovendo assim uma colaboração efetiva e uma atuação conjunta em prol do bem-estar e do sucesso das crianças com deficiência intelectual.
É importante ressaltar que a educação inclusiva é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. Os profissionais da educação têm o desafio e a responsabilidade de promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, garantindo o respeito à diversidade, a valorização das potencialidades e a promoção da inclusão de crianças com deficiência intelectual no ambiente escolar.
Em suma, a deficiência intelectual representa um desafio e uma oportunidade para os profissionais da educação na educação infantil. Com preparo, formação e engajamento, os educadores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento e a inclusão das crianças com deficiência intelectual, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos. A atenção às necessidades específicas e o respeito à diversidade são fundamentais para garantir o sucesso e o bem-estar das crianças com deficiência intelectual no ambiente escolar e na sociedade como um todo.
Desenvolver práticas inclusivas na educação infantil é uma tarefa fundamental para garantir o pleno desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas características individuais. A

inclusão escolar não se restringe apenas ao ambiente educacional, mas também envolve o âmbito familiar, que desempenha um papel crucial no apoio e na promoção do desenvolvimento inclusivo das

busquem constantemente se aperfeiçoar e se capacitar, a fim de melhorar suas práticas pedagógicas e promover um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e estimulante para os pequenos.
A capacitação docente na educação infantil envolve uma série de aspectos que vão desde o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil até as habilidades práticas necessárias para lidar com as demandas e desafios do ambiente escolar. Os professores devem estar atualizados em relação às teorias da aprendizagem, às metodologias de ensino mais adequadas para crianças pequenas e às estratégias de avaliação que respeitem as características individuais de cada aluno.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3).

Além disso, os docentes também devem buscar se aprimorar em relação ao uso de recursos tecnológicos na educação infantil, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e torná-lo mais dinâmico e interativo. A utilização de ferramentas digitais pode ajudar os professores a diversificar suas práticas pedagógicas, tornando o ambiente escolar mais atrativo e estimulante para as crianças.
Outro aspecto importante da capacitação docente na educação infantil é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e relações interpessoais. Os professores precisam estar preparados para lidar com as emoções e comportamentos das crianças, criando um ambiente afetivo e acolhedor que proporcione segurança e confiança aos pequenos.
A formação continuada dos professores na educação infantil também é essencial para a promoção de uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica. Os docentes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas, a buscar novas abordagens e estratégias pedagógicas e a se atualizar constantemente em relação às novas tendências e pesquisas na área da educação infantil.
Além disso, a capacitação docente na educação infantil também deve contemplar a formação em questões relacionadas à diversidade, inclusão e equidade. Os professores precisam estar preparados para acolher e atender às necessidades de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e outras características individuais, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade e inclusiva.
Por fim, é importante ressaltar que a capacitação docente na educação infantil não se resume apenas à formação acadêmica, mas também envolve o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e éticas. Os professores devem estar comprometidos com a construção de uma educação mais humana, afetiva e significativa, que valorize a individualidade e a diversidade de cada criança, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento e bem-estar.
A gestão escolar desempenha um papel fundamental no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Cabe aos gestores educacionais criar estratégias e políticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Neste texto, abordaremos a importância da gestão escolar no processo inclusivo, destacando as principais ações e práticas que podem ser adotadas para promover a inclusão de pessoas com deficiência.
A inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar é um direito garantido por lei, sendo uma das premissas da Educação Inclusiva. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva e significativa, é fundamental que a gestão escolar esteja preparada e engajada em promover as condições necessárias para assegurar a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e particularidades.
Um dos primeiros passos para uma gestão inclusiva é o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a diversidade e a inclusão como princípios norteadores da prática educativa. O PPP é um documento que orienta as ações da escola, definindo os objetivos, metas e estratégias para garantir uma educação de qualidade para

todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.
Além do PPP, a gestão escolar deve promover a sensibilização e capacitação dos profissionais da escola em relação à inclusão. Os gestores devem investir em formação continuada para os professores e demais funcionários, a fim de capacitá-los a lidar com a diversidade de forma adequada e respeitosa, promovendo uma cultura inclusiva e acolhedora dentro da escola.
Uma prática fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência é a adaptação curricular, que consiste em ajustar o currículo escolar de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. A gestão escolar pode criar estratégias para identificar as necessidades individuais dos alunos com deficiência e planejar ações pedagógicas personalizadas que atendam às suas demandas, garantindo assim um ensino mais inclusivo e acessível.
Outra ação importante da gestão escolar é a promoção de um ambiente escolar acessível e acolhedor para todos. Isso inclui a adequação das instalações físicas, a disponibilização de recursos materiais e tecnológicos adequados, a oferta de apoio especializado, como recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, e a promoção de práticas inclusivas nas atividades educacionais e extracurriculares.
Portanto, a gestão escolar pode criar parcerias com instituições e profissionais especializados em educação inclusiva, como salas de recursos multifuncionais, centros de atendimento educacional especializado (CAEE) e serviços de apoio pedagógico especializado (SAPE), que podem contribuir para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário educacional em constante transformação, é importante que os profissionais da educação estejam abertos ao diálogo, à atualização e à inovação, buscando sempre novas estratégias e práticas que contribuam para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todas as crianças. O respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a promoção da equidade devem ser princípios norteadores de toda a atuação dos profissionais da educação na educação infantil.
Nesse sentido, a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual, requer o comprometimento, a cooperação e a responsabilidade de toda a comunidade educativa, visando garantir o direito à educação e à igualdade de oportunidades para todos os alunos.
Em suma, a deficiência intelectual é uma realidade que deve ser enfrentada com respeito, compreensão e empatia, visando proporcionar uma educação de qualidade e integradora para todas as crianças. A atuação dos profissionais da educação, aliada à colaboração das famílias, dos profissionais da saúde e da sociedade como um todo, é essencial para promover a inclusão e o sucesso das crianças com deficiência intelectual na educação infantil e na vida em sociedade. Juntos, podemos construir um mundo mais inclusivo, justo e acolhedor para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e desafios.
Para finalizar este texto, é essencial destacar a importância da reflexão e da ação em prol de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A deficiência intelectual é uma condição que requer atenção especial e cuidados adequados, visando garantir o desenvolvimento e a inclusão das crianças afetadas.
Os profissionais da educação têm um papel fundamental nesse processo, sendo responsáveis por promover práticas pedagógicas inclusivas, diferenciadas e individualizadas, que atendam às necessidades específicas de cada criança com deficiência intelectual. É preciso investir em formação, capacitação e sensibilização dos educadores, a fim de garantir um atendimento de qualidade e respeitoso para todos os alunos.
Além disso, a colaboração e o trabalho em equipe são fundamentais para o sucesso da inclusão das crianças com deficiência intelectual. A parceria entre os profissionais da educação, os profissionais da saúde, as famílias e a comunidade são essenciais para planejar, implementar e avaliar ações integradas e multidisciplinares que atendam às necessidades das crianças com deficiência intelectual.

A família desempenha um papel crucial no processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual, sendo importante que os profissionais da educação estabeleçam uma relação de confiança, colaboração e respeito com as famílias, envolvendo-os no processo educativo e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

É fundamental ressaltar que a inclusão das crianças com deficiência intelectual na educação infantil não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas principalmente de promover a participação ativa, o desenvolvimento integral e o bem-estar dessas crianças. A educação inclusiva é um direito fundamental de todas as crianças e um compromisso ético e social de toda a sociedade.

Portanto, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados e engajados na promoção da inclusão das crianças com deficiência intelectual, desenvolvendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, valorizem as potencialidades e promovam o aprendizado e a socialização de forma equitativa e justa para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova,São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. Por que Direitos Humanos Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. História da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO NA ESCOLA

MIRIAM DOS SANTOS LIMA

RESUMO
O bullying no ensino fundamental constitui-se em um tipo de violência sistemática, repetitiva e intencional que ocorre, predominantemente, entre alunos no ambiente escolar, podendo manifestar-se por meio de insultos, exclusão, humilhação, ameaças e agressões físicas, verbais ou psicológicas. No contexto brasileiro, pesquisas e levantos oficiais apontam índices elevados de ocorrências de bullying, com impactos signifi-i cativos na saúde mental, na autoestima e no desempenho escolar das crianças que são vítimas desse tipo de assédio. O fenômeno não se limita ao espaço da escola, podendo estender-se para o meio virtual, por meio do ciberbullying, intensificando a exposição e a perpetuação da humilhação. A prevenção e o combate ao bullying exigem uma atuação integrada, envolvendo escola, famílias, profissionais da educação e comunidade, além da adoção de leis e políticas públicas, como a Lei 13.185/2016, que institui, no Brasil, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Este trabalho tem como objetivo analisar o bullying no ensino fundamental, discutindo suas causas, consequências e formas de prevenção e intervenção, destacando a necessidade de formar ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e pautados no respeito à diversidade. Diante desse cenário, compreende-se que o bullying no ensino fundamental exige ações de caráter preventivo, pedagógico e institucional, capazes de alterar o clima escolar e promover uma cultura de respeito, empatia e convivência democrática. A identificação precoce de sinais, a escuta sensível aos alunos, a formação de professores, a participação da família e a integração de projetos de convivência ao currículo escolar são elementos essenciais para reduzir a incidência de intimidação sistemática e garantir que a escola cumpra seu papel de proteção, acolhimento e formação integral das crianças. Assim, o enfrentamento ao bullying no ensino fundamental deve ser encarado como responsabilidade compartilhada entre escola, comunidade, Estado e sociedade, de modo que se construa, efetivamente, um ambiente educacional seguro, respeitoso e inclusivo para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; ensino fundamental; escola; violência escolar; convivência escolar.

ABSTRACT
Bullying in elementary school is a systematic, intentional and repeated form of violence that occurs mainly among students in school settings, being expressed through insults, exclusion, humiliation, threats and physical, verbal or psychological aggression. In Brazil, research and official data indicate high rates of bullying, with significant impacts on mental health, self-esteem and school performance of children who experience this kind of harassment. The phenomenon is not restricted to the physical school environment, as it extends to virtual spaces through cyberbullying, which intensifies exposure and perpetuates humiliation. Preventing and combating bullying requires an integrated effort from schools, families, educators and public policies, reinforced by laws such as Law No. 13.185/2015, which establishes a national program to combat bullying. This paper aims to analyze bullying in elementary school, discussing its causes, consequences and strategies of prevention and intervention, emphasizing the need to build school environments based on respect, diversity and democratic coexistence.

KEYWORDS: bullying; elementary schoolI; school; violence; school coexistence; prevention;

INTRODUÇÃO

No âmbito municipal, a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem produzido materiais e documentos orientadores que tratam especificamente de bullying e cyberbullying no contexto escolar, reforçando o compromisso com a convivência democrática e com a proteção de crianças e adolescentes no ensino fundamental. Entre esses materiais, destacam-se cartilhas,

orientações pedagógicas e programas de prevenção voltados aos professores, gestores e equipes escolares, com o objetivo de auxiliar na identificação, no acolhimento e na intervenção em situações de intimidação sistemática, tanto presencial quanto virtual.

Esses documentos entendem o bullying não apenas como conflito entre alunos, mas como forma de violência que exige resposta institucional, pedagógica e de apoio psicossocial.

A partir desses materiais, a Secretaria Municipal de Educação orienta as escolas de São Paulo a criar protocolos internos de acolhimento de denúncias, a formar professores e funcionários sobre sinais de bullying e cyberbullying, a trabalhar o tema em sala de aula por meio de rodas de conversa, atividades lúdicas e projetos de convivência, e a articular ações com famílias, conselhos tutelares e serviços de proteção. O foco está em promover uma cultura escolar em que a comunicação, a empatia, a escuta e a respeito à diversidade sejam valorizados, e em que o ciberbullying, por meio de redes sociais, mensagens e vídeos, seja compreendido como uma prolongação da violência escolar, e não como algo separado do que ocorre dentro da escola.

A adoção desses documentos pela rede municipal de São Paulo contribui para que o combate ao bullying seja encarado como parte estrutural da gestão escolar, e não como iniciativa isolada de alguns professores ou diretores. Quando a escola internaliza as orientações contidas nessas cartilhas, assume a responsabilidade de criar procedimentos claros de notificação, de acompanhamento de casos, de suporte à vítima, de orientação ao agressor e de diálogo com as famílias, em uma lógica de prevenção, e não apenas de punição. Desse modo, o material de orientação sobre bullying e cyberbullying produzido pela Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo torna-se um referencial importante para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais seguro, respeitoso e inclusivo, em sintonia com as demandas do ensino fundamental e com o direito de toda criança à convivência escolar livre de intimidação sistemática.

O bullying no ensino fundamental é um fenômeno educacional e social que ultrapassa a ideia de "brincadeira de criança" e se configura como violência escolar repetitiva, sistemática e desigual entre pares. Trata-se de práticas de intimidação, agressão, ridicularização, exclusão e humilhação direcionadas a um aluno específico, em geral mais vulnerável, que se sente incapaz de reagir sozinho, o que reforça a característica de poder desigual no relacionamento. Essas práticas não ocorrem em um único episódio, mas se repetem ao longo de um período, instalando-se nas relações entre alunos, nas salas de aula, corredores, pátios, banheiros e, cada vez mais, no ambiente virtual, por meio de mensagens, posts, grupos de redes sociais e aplicativos de mensagens.

No Brasil, indicadores recentes revelam que o bullying é um problema alarmante no contexto escolar. Dados de pesquisas e do Ministério da Educação mostram que uma parcela significativa de estudantes já sofreu ou presenciou situações de bullying, em especial no ensino fundamental, período em que as crianças ainda estão em pleno processo de formação de identidade, de autoestima e de concepção de si em relação ao grupo. Muitas vezes, a violência é invisibilizada pelos adultos, que a interpretam como "rixa fácil", "fase de criança" ou "problema de convivência", o que dificulta a identificação precoce, a intervenção adequada e o apoio às vítimas. Essa invisibilidade contribui para a manutenção de um clima escolar hostil, que afeta diretamente o rendimento acadêmico, o bem-estar emocional e a vontade de frequentar a escola.

Ao mesmo tempo, o bullying também atinge o agressor, que, muitas vezes, reproduz padrões de violência observados em casa, na rua ou em meios de comunicação, e pode desenvolver comportamentos antissociais acentuados, dificuldades de relacionamento e conflitos continuados com colegas e professores. A omissão de professores, gestores e responsáveis agrava o quadro, pois passa a imagem de que essas práticas são toleradas ou aceitas, o que estimula a reprodução constante do comportamento. Assim, o bullying deixa de ser apenas um "problema de disciplina" e se torna um desafio de gestão escolar, convivência, política educacional e saúde mental.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo discutir o bullying no ensino fun-

damental, analisando suas causas, manifestações, consequências e os meios de prevenção e intervenção. Para tanto, parte-se da conceituação de bullying, avança para a análise do contexto brasileiro, das políticas legais vigentes e das práticas escolares de acolhimento e prevenção, e, por fim, discute o papel do professor, da família e da comunidade na construção de uma cultura de respeito, empatia e convivência escolar democrática. A investigação busca demonstrar que, contrariamente à falsa ideia de que "bullying é coisa de escola", trata-se de uma forma de violência que exige resposta institucional, pedagógica e social, capaz de garantir a segurança, a dignidade e a aprendizagem de todas as crianças no ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

O bullying no ensino fundamental manifesta-se de forma complexa, atravessando a dimensão do comportamento, da linguagem, da relação de poder e da cultura escolar, o que exige uma compreensão ampla e crítica desse fenômeno. Em sua definição clássica, o bullying é entendido como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais, repetidas e desiguais exercidas por um aluno ou grupo contra outro aluno mais vulnerável, que se vê sem possibilidade de defesa adequada. Essa violência pode ser física (empurrões, socos, chutes), verbal (insultos, apelidos depreciativos, difamações), relacional (exclusão, fofocas, boicotes sociais) ou virtual, em forma de ciberbullying, por meio de mensagens, críticas em redes sociais, fotos ou vídeos divulgados de forma maliciosa.

A escola, como espaço de convivência intensa entre crianças e adolescentes, acaba se tornando palco natural dessas práticas, especialmente porque é o lugar onde se consolidam grupos, hierarquias, normas de aceitação e rejeição, além de padrões de beleza, de gênero, de renda e de desempenho acadêmico. No ensino fundamental, as crianças ainda estão em fase de construção de autoestima, de identidade social e de imagem de si em relação ao grupo, o que as torna particularmente suscetíveis às críticas e às formas de exclusão. Costumes, estilo de vestir, deficiência, gênero, expressão de sexualidade, origem racial, situação econômica, desempenho baixo ou até mesmo o sucesso escolar podem ser usados como motivação para o bullying, reforçando a sensação de diferença como algo negativo ou ridículo.

Pesquisas nacionais e internacionais indicam que o bullying é um fenômeno relativamente frequente no ensino fundamental, com índices preocupantes de ocorrência. Estudos sobre alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental mostram percentuais significativos de crianças que se enquadram no perfil de vítimas, além de outros tantos que se acomodam em papéis de agressores ou de espectadores. Dados de levantamentos oficiais revelam que, em muitas escolas, o bullying é relatado por equipes de gestão e de profissionais como um problema cotidiano, muitas vezes minimizado pelos próprios adultos, o que aumenta a repetição desse tipo de violência.

A invisibilidade do fenômeno é um dos maiores obstáculos à sua redução, pois atores importantes – professores, diretores, pais e até a própria vítima – muitas vezes não identificam a situação como bullying, interpretando-a como "briguezinha" ou "falta de jeito de conviver".

As causas do bullying são múltiplas e interligadas, envolvendo fatores individuais, familiares, escolares e sociais. No plano individual, o agressor pode apresentar traços de personalidade agressiva, dificuldade de lidar com frustrações, consumo de drogas, experiências de violência na família ou poucos recursos de empatia e autocontrole. A vítima, por sua vez, muitas vezes apresenta características que a tornam desigual em relação ao grupo, como timidez, maior sensibilidade, baixa autoestima, diferenças físicas, uso de óculos, transtornos de aprendizagem ou dificuldades de adaptação social, o que favorece a seleção dessa criança como alvo de intimidação. No entanto, não se pode reduzir a causa do bullying apenas a características individuais, pois isso tende a estigmatizar tanto o agressor quanto a vítima.

No plano familiar, a presença de violência física ou verbal, de punições severas, de pouca supervisão, de discussões constantes ou de modelos de conflito baseados em agressão pode influenciar a forma como a criança lida com suas relações escolares. Filhos de famílias em que há pouco diálogo, pouco acolhimento e forte hierarquia autoritária podem reproduzir os mesmos padrões de poder na escola, tratando os colegas com

desprezo, humilhação ou exclusão. Por outro lado, famílias omissas, que não se envolvem na vida escolar, não percebem sinais de sofrimento ou acreditam que a escola "resolverá sozinha", acabam por permitir a perpetuação da violência, pois a vítima permanece isolada e sem apoio. A relação entre família e escola, quando fragilizada, contribui para a invisibilidade do problema e à dificuldade de intervenção precoce.

O contexto escolar desempenha papel central na dinâmica do bullying. Escolas em que há pouca supervisão de pátios, banheiros e cantina, pouca presença de professores em momentos de intervalo, clima de competição excessiva, ranking de desempenho exagerado ou pouco fortalecimento de valores de respeito e solidariedade tendem a ser mais propícias para a ocorrência de episódios de intimidação. Quando a gestão escolar se concentra apenas em resultado acadêmico, sem investir em convivência, mediação de conflitos, saúde mental e formação de competências socioemocionais, a escola perde a sensibilidade para identificar e intervir em situações de bullying. Além disso, a falta de formação de professores para lidar com conflitos, com demandas emocionais e com a diversidade de alunos faz com que muitos docentes evitem lidar diretamente com o tema, tratando-o como "problema de outros", como assistentes sociais ou direção.

A mídia, a cultura digital e as redes sociais também influenciam o fenômeno, especialmente na forma de ciberbullying. Mensagens ofensivas, montagens de imagens, vídeos gravados sem autorização, comentários depreciativos em grupos de internet, páginas de "hate", trote com endereços de e-mail ou telefone podem ampliar e acelerar a humilhação, expõem a vítima para um número muito maior de pessoas e tornam a violência quase permanente, pois as mensagens permanecem disponíveis por longo período. A distância física entre agressor e vítima, combinada com a sensação de anonimato, facilita a prática de ataques mais cruéis, pois o autor reduz a percepção sobre o impacto emocional de seus atos.

A ciberviolência, portanto, não é apenas um "acréscimo" ao bullying presencial, mas um agravante que prolonga a dor, dificulta a fuga e demanda resposta pedagógica e normativa específica.

As consequências do bullying são graves e afetam, de forma direta, vítimas, agressores e testemunhas, interferindo intensamente na trajetória escolar e na vida social dessas crianças. As vítimas costumam apresentar queda acentuada no desempenho escolar, faltas frequentes, comportamento de isolamento, choro, irritabilidade, dores de cabeça, insônia, perda de apetite, alterações de sono e de humor, medo de ir à escola e, em casos mais severos, pensamentos de autoagressão ou suicídio. A repetição contínua de humilhações pode levar à deterioração da autoestima, ao desenvolvimento de transtornos de ansiedade e de depressão, além de dificuldades duradouras em estabelecer relações de confiança e de afeto ao longo da vida. A experiência de bullying, quando não é acolhida e trabalhada, pode marcar a memória escolar negativamente, associando a instituição à dor, ao medo e à exclusão, em vez de esperança e aprendizagem.

Os agressores também não saem ilesos desse processo. Muitos repetem modelos de violência observados em casa ou em outros contextos, mas, ao mesmo tempo, podem desenvolver dificuldades de convivência, tendência a comportamentos antissociais, e maior risco de se envolver com bullying, agressividade e até criminalidade, caso não recebam mediação e orientação. A ausência de limites, de reflexão sobre seus atos e de apoio psicológico favorece a manutenção de uma postura de poder baseada na intimidação, em vez da construção de autoridade legítima. Profissionais da educação, ao ignorar esses comportamentos, comunicam que a agressão é aceitável, o que reforça a crença do agressor de que pode dominar os outros sem sofrer consequências.

As testemunhas, embora não sejam diretamente atingidas, sofrem impactos psicológicos significativos. Observar um colega sendo humilhado sem que ninguém intervenha pode gerar sentimento de culpa, medo de ser a próxima vítima, paralisia diante da injustiça e internalização de uma cultura de silêncio, em que denunciar é visto como "dedurar".

Em algumas situações, grupos de alunos podem assumir papéis de cúmplices ou espectadores passivos, alimentando a vergonha da vítima e a sensação de

impunidade do agressor, o que reforça a ideia de que a violência, quando coletivamente admitida, se torna norma no ambiente escolar. A omissão da escola e de parte dos estudantes contribui para a perpetuação de um clima de medo, em que falar ou pedir ajuda é percebido como risco à própria segurança e popularidade.

A legislação brasileira vem avançando no sentido de reconhecer e combater o bullying, especialmente a partir da Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e determina ações de prevenção, notificação e investigação de casos nas escolas. A lei orienta que instituições de ensino promovam campanhas de conscientização, formação de professores, criação de canais de denúncia anônima, atendimento psicológico e acompanhamento de casos, além de integrar a discussão sobre bullying aos planos de ensino. Ainda que a implementação concreta da legislação seja desigual entre municípios, secretarias e escolas, sua existência é um passo importante para legitimar a atuação da escola frente a esse tipo de violência e para garantir um marco jurídico que apoie ações pedagógicas e administrativas.

No cotidiano escolar, diversas estratégias podem ser adotadas para prevenir e reduzir o bullying no ensino fundamental. Entre as mais eficazes estão a promoção de projetos de convivência escolar, em que se trabalham temas como respeito, empatia, diversidade, gênero, raça, classe social, corpo, deficiência, afetividade e responsabilidade social. Tais projetos podem envolver rodas de conversa, teatro, oficinas de valores, gincanas cooperativas, campanhas de combate ao preconceito e atividades em que alunos reflitam sobre suas atitudes, constatem impactos e aprendam a usar a palavra para resolver conflitos, em vez da violência. A presença de situações simuladas, estudos de caso, vídeos e leituras sobre bullying ajuda a sensibilizar a comunidade escolar e a desnaturalizar a violência como algo inevitável.

A formação continuada de professores e demais profissionais da escola é outra condição fundamental para enfrentar o bullying. É necessário que educadores compreendam as especificidades do fenômeno, saibam identificar sinais de vítima e de agressor, aprendam a intervir com assertividade, conheçam a legislação vigente e saibam encaminhar casos para orientação pedagógica, serviço social e saúde mental, quando necessário. A capacitação também deve abordar questões de mediação de conflitos, escuta ativa, diálogo com famílias, manejo da turma e construção de sala mais democrática, em que se valorizem a cooperação, a colaboração e o respeito ao outro. Quando o corpo docente se sente apoiado, treinado e com orientações claras, há maior probabilidade de que intervenha precocemente, registre adequadamente os casos e coordene ações com família, direção e demais profissionais.

Outro ponto estratégico é a criação de canais de comunicação seguros e acessíveis para denúncias de bullying. Em muitas escolas, a vítima não denuncia por medo de represália, de não ser acreditada ou de ser apontada como "chorona", o que favorece a continuidade da violência. Caixas de sugestões, formulários de denúncia, canais digitais anônimos, ouvidorias escolares e presença de orientadores educacionais podem facilitar que alunos, professores e até membros da comunidade sinalizem situações de intimidação, sem se expor diretamente. A instituição deve, no entanto, garantir que esses canais sejam acompanhados, que as denúncias sejam tratadas com seriedade e que os responsáveis recebam resposta, mesmo que anônima, mostrando que a escola está de fato atenta ao problema.

A integração entre escola e família é essencial para combater o bullying com eficácia. A conversa com pais e responsáveis, em reuniões, conselhos de classe, entrevistas individuais ou campanhas de orientação, ajuda a criar uma rede de vigilância e de apoio às crianças envolvidas, tanto vítimas quanto agressores. A escola pode orientar famílias sobre sinais de sofrimento, estratégias de apoio emocional, importância da escuta ativa e formas de intervir sem reforçar a culpa na criança vítima ou o castigo excessivo no agressor. A articulação com serviços de apoio socioemocional, psicólogos, conselhos tutelares, serviços de saúde mental e, quando necessário, com a rede de proteção à criança e ao adolescente, amplia o leque de recursos disponíveis para lidar com casos mais graves.

No plano pedagógico, o combate ao bullying pode ser integrado ao currículo escolar, de forma transversal, e não apenas como "disciplina extra" ou atividade pontual. A abordagem de temas como violência, respeito, cidadania, direitos humanos, gênero, raça, saúde mental e redes sociais pode ser trabalhada em aulas de Português, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências e em projetos interdisciplinares, favorecendo a discussão crítica sobre o que é bullying, como ele se manifesta e que impacto tem na vida das pessoas. O uso de livros, vídeos, notícias, histórias reais ou fictícias, campanhas de conscientização e projetos de inclusão ajuda a internalizar valores de empatia, responsabilidade, respeito às diferenças e proteção às pessoas vulneráveis.

A participação dos próprios alunos no combate ao bullying é um dos recursos mais promissores, pois transforma a escola em um espaço de protagonismo, e não apenas de repressão e vigilância. A formação de grupos de convivência, monitores de paz, comitês de combate ao bullying, grupos de apoio às vítimas e propostas de regulação de condutas construídas em conjunto com professores podem fortalecer a percepção de que todos têm responsabilidade pelo clima escolar. Alunos engajados em atividades de sensibilização, mediação de pequenos conflitos, apoio a colegas, criação de cartazes e campanhas de prevenção assumem papéis de modelo positivo, inspirando outros colegas a rejeitar práticas de intimidação e a valorizar a empatia e o respeito.

A dimensão do ciberbullying exige atenção específica, pois envolve o uso de celulares, redes sociais, grupos de mensagem e plataformas digitais. A escola pode atuar nesse espaço, oferecendo palestras e oficinas de uso ético das tecnologias, discutindo riscos de exposição de imagens, comentários ofensivos, compartilhamento de conteúdos sem consentimento e uso de apelidos e ofensas em grupos on-line. Professores podem orientar sobre como denunciar conteúdos intimidadores em plataformas, como bloquear usuários, como proteger a própria imagem e como apoiar colegas vítimas de ataques virtuais, sem se tornar espectador passivo. A articulação com a família também é relevante, pois muitas vezes o uso de dispositivos acontece em casa, e o diálogo entre escola e responsáveis ajuda a monitorar e orientar o uso saudável e seguro de tecnologias.

Ainda que avanços legislativos, projetos de convivência e formações de professores contribuam para reduzir o bullying, é preciso reconhecer que a transformação de um clima escolar hostil em um ambiente acolhedor é um processo contínuo e complexo. A violência, o preconceito e a exclusão são frutos de valores mais amplos da sociedade, reproduzidos dentro da escola, o que exige uma postura de longo prazo, consistente, em vez de ações pontuais e esporádicas. A escola, enquanto instituição, não pode resolver todos os problemas sociais, mas tem o dever de impedir que o ambiente escolar seja um lugar onde a violência seja normalizada, invisibilizada ou tolerada.

Nesse sentido, o papel do professor é central, tanto como mediador de conflitos, quanto como modelo de respeito e de escuta. A forma como o educador interpela os alunos, reage a ofensas, orienta agressores, acolhe vítimas e dialoga com famílias contribui diretamente para o tipo de cultura escolar que se constrói. Docentes que se preocupam em conhecer a história dos alunos, em criar vínculos afetivos, em reconhecer a importância da inclusão e em aplicar consequências justas, sem humilhar, possuem maior chance de reduzir a recorrência

evidenciando a necessidade de ações de prevenção, acolhimento e intervenção articuladas.

A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 13.185/2015, constitui-se em marco jurídico importante para orientar políticas de combate ao bullying, ao exigir ações de formação, conscientização, criação de canais de denúncia, acompanhamento de casos e integração de temas de convivência ao currículo escolar. No entanto, a efetividade dessas diretrizes depende diretamente da atuação concreta das escolas, da formação de professores, da sensibilidade da gestão e da articulação com famílias e com serviços de apoio. A Lei, por si só, não basta; é preciso que a escola assuma a prevenção do bullying como parte de sua missão educacional, e não como mero cumprimento de trâmite burocrático.

As estratégias de prevenção e enfrentamento do bullying passam pela promoção de projetos de convivência, formação continuada da equipe, criação de canais de denúncia seguros, envolvimento das famílias, uso pedagógico de temas de respeito, empatia e diversidade, e participação ativa dos alunos em iniciativas de convivência positiva. Essas ações, quando articuladas, contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, em que a diferença seja valorizada, a violência seja rejeitada e a empatia, o diálogo e a cooperação sejam instrumentos centrais de resolução de conflitos.

O combate ao bullying no ensino fundamental, portanto, não pode ser compreendido apenas como um problema de disciplina ou de segurança, mas como um desafio de educação integral, de formação de cidadãos e de construção de uma cultura escolar pautada no respeito e na dignidade humana. Quando a escola assume esse compromisso, ultrapassando ações pontuais e interpretando a intimidação como violação de direitos, a tentativa de reduzir o bullying se torna parte de um processo maior de transformação da instituição, em que se busca garantir não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a saúde, a segurança e a felicidade das crianças que passam pelo ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ARVORE. Transforme sua escola: estratégias efetivas contra o bullying. 2026. Disponível em: https://www.arvore.com.br/blog/estrategias-efetivas-contra-o-bullying. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Bullying e convivência escolar – entendendo o fenômeno. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/bullying-econvivencia-escolar-_-entendendo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

ESCUDERO, A. S. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 3, p. 427–434, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/B3QKVk8HPZyK6JbsB8SXz7m/. Acesso em: 25 mar. 2026.

KUMON. Bullying na escola: o que é, causas, consequências e como agir. 2025. Disponível em: https://www.kumon.com.br/blog/vamos-juntos-educar/bullying-na-escola/. Acesso em: 25 mar. 2026.

PCN ONLINE. Bullying: o que é e como evitá-lo nas escolas públicas. PNLD, 2025. Disponível em: https://pnld.ftd.com.br/bullying-o-que-e-e-como-evita-lo-nas-escolas-publicas/. Acesso em: 25 mar. 2026.

PROESC. Bullying na escola: o que é, consequências e como combater. 2018. Disponível em: https://proesc.com/blog/como-resolver-o-bullying-na-escola/. Acesso em: 25 mar. 2026.

SINOPSYS. Bullying: estratégias de prevenção e intervenção. 2024. Disponível em: https://www.sinopsyseditora.com.br/blog/bullying-estrategias-de-prevencao-e-intervencao658. Acesso em: 25 mar. 2026.

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre as contribuições das brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que o brincar constitui elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, sendo uma linguagem própria da infância. Busca-se compreender as razões que tornam indispensáveis os brinquedos, jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, destacando seu papel na construção do conhecimento e na alfabetização. Além disso, discute-se os desafios enfrentados no ambiente escolar para a efetiva inserção do lúdico como estratégia pedagógica. A pesquisa fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Brougère, além de documentos legais que asseguram o direito ao brincar. Conclui-se que a valorização do lúdico contribui significativamente para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincadeira. Desenvolvimento. Aprendizagem. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O profissional que atua na Educação Infantil enfrenta diversos desafios, dentre eles a necessidade de compreender profundamente os processos de alfabetização e desenvolvimento infantil. Historicamente, a creche foi concebida como um espaço assistencialista, voltado apenas ao cuidado físico das crianças, incluindo alimentação, higiene e proteção. No entanto, ao longo do tempo, essa concepção foi sendo transformada, passando a reconhecer a criança como

preender a mudança no papel social da criança e da educação, conforme destacado no texto:

"A necessidade por pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa, a partir do século XVIII. A partir do ingresso das crianças nas creches, aumentam a necessidade de se obter novas propostas de ensino voltadas para as transformações da sociedade capitalista. Nesse contexto, surgem novos modelos educacionais com o objetivo de respeitar a infância e estimular atividades significativas." (Corazza, 2002, p. 89).

Com o avanço das transformações sociais, econômicas e culturais, especialmente a partir do século XVIII, houve uma mudança significativa na forma de compreender a infância. Segundo Corazza (2002), o surgimento das instituições escolares está diretamente relacionado às transformações da sociedade europeia.
No Brasil, a Educação Infantil começou a ganhar visibilidade apenas na segunda metade do século XIX. Até então, a educação das crianças era responsabilidade exclusiva da família, como destaca Kuhlmann Jr. (1998). As primeiras instituições surgiram com caráter assistencialista, voltadas principalmente às crianças das classes populares.
Com o passar do tempo, especialmente no século XX, ocorreram avanços importantes na área educacional. Destacam-se as contribuições de Decroly e Montessori, que propuseram metodologias centradas na criança e em suas necessidades de desenvolvimento.
A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado. Esse reconhecimento foi reforçado por documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).
Assim, a Educação Infantil deixa de ser apenas um espaço de cuidado e passa a ser um ambiente educativo, no qual o brincar assume papel fundamental.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico ocupa um lugar central na Educação Infantil, especialmente no processo de alfabetização, pois constitui a forma mais natural pela qual a criança interage com o mundo. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. Nesse sentido, a alfabetização, quando mediada por atividades lúdicas, torna-se mais significativa, pois respeita o ritmo e as características próprias da infância.
De acordo com Vygotsky (1991), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança consegue realizar ações que ainda não conseguiria de forma independente. Assim, ao participar de jogos simbólicos, dramatizações e brincadeiras de faz de conta, a criança amplia suas capacidades cognitivas e linguísticas, favorecendo o processo de aquisição da leitura e da escrita.
Nessa perspectiva, o lúdico não deve ser entendido como um recurso secundário ou complementar, mas como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2000), as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, habilidades fundamentais para a alfabetização.
Além disso, o brincar possibilita à criança estabelecer relações entre o mundo concreto e o simbólico. Ao manipular objetos, ouvir histórias, cantar músicas e participar de jogos, a criança constrói significados e desenvolve competências linguísticas essenciais. Conforme destaca Piaget (1998), o jogo é indispensável ao desenvolvimento intelectual, pois permite à criança assimilar e reorganizar informações de forma ativa.
Nesse contexto, é importante destacar que a alfabetização na Educação Infantil não deve ser antecipada de forma mecânica e descontextualizada. Ao contrário, deve ocorrer de maneira integrada às experiências lúdicas, respeitando o desenvolvimento global da criança. Oliveira (2002) ressalta que práticas pedagógicas centradas apenas na repetição e memorização tendem a desconsiderar as necessidades da criança, tornando o processo de aprendizagem pouco significativo.
A brincadeira também favorece o de-

interações lúdicas, as crianças dialogam, negociam regras, expressam ideias e sentimentos, ampliando seu vocabulário e sua capacidade de comunicação. Dessa forma, o brincar contribui diretamente para a construção das competências necessárias à leitura e à escrita.
Nesse sentido, a importância do lúdico pode ser compreendida a partir da seguinte reflexão presente no texto:

"A brincadeira é uma atividade essencial na infância, pois por meio dela a criança desenvolve aspectos emocionais, aprende a lidar com situações do cotidiano e compreende o mundo ao seu redor. Além disso, o brincar favorece a autoestima, a interação social e contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das habilidades motoras e do raciocínio." (Kishimoto, 2000; Piaget, 1998).

Essa perspectiva reforça que o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento integral da criança. Ao brincar, ela não apenas aprende conteúdos, mas também constrói sua identidade, desenvolve autonomia e aprende a conviver em sociedade.
Outro aspecto relevante é a dimensão cultural do brincar. Segundo Brougère (2001), a brincadeira é influenciada pelo contexto social e cultural em que a criança está inserida, sendo construída a partir das experiências vividas no cotidiano. Assim, o ambiente escolar deve oferecer condições adequadas para que as crianças tenham acesso a diferentes formas de brincar, valorizando suas vivências e promovendo a diversidade cultural.
Além disso, o uso do lúdico na alfabetização contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e motivador. Quando as atividades são prazerosas, as crianças demonstram maior interesse e envolvimento, o que favorece a aprendizagem. Pires (1997) destaca que o brincar é uma forma de educação, socialização e desenvolvimento das potencialidades da criança, sendo fundamental para sua formação integral.
Entretanto, apesar de sua importância, o lúdico ainda enfrenta desafios no contexto escolar. Muitas vezes, há uma valorização excessiva de práticas tradicionais, centradas na antecipação da alfabetização formal, o que reduz o espaço destinado às brincadeiras. Essa realidade evidencia a necessidade de formação continuada dos professores, para que compreendam a relevância do brincar e saibam integrá-lo de forma intencional às práticas pedagógicas.
Portanto, o lúdico deve ser compreendido como uma estratégia pedagógica essencial na Educação Infantil, especialmente no processo de alfabetização. Ao integrar brincadeiras, jogos e atividades criativas ao cotidiano escolar, o educador contribui para uma aprendizagem mais significativa, respeitando o desenvolvimento da criança e promovendo sua formação integral.

O DIREITO DE BRINCAR
O brincar é reconhecido, na contemporaneidade, como um direito fundamental da criança, sendo essencial para o seu desenvolvimento integral. Muito além de uma atividade recreativa, o brincar constitui uma forma de expressão, comunicação e construção de conhecimento, devendo ser assegurado tanto no ambiente familiar quanto no escolar.
A importância do brincar foi reconhecida internacionalmente por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que estabelece a recreação como um direito básico, ao lado da alimentação, saúde e educação. Esse reconhecimento reforça a compreensão de que o desenvolvimento infantil depende de experiências lúdicas que promovam o bem-estar físico, emocional e social.
No contexto brasileiro, o direito ao brincar é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura à criança o direito à liberdade, incluindo o brincar, o lazer e a convivência social. Conforme previsto no documento:
"A criança terá direito à liberdade, que compreende, entre outros aspectos, o de brincar, praticar esportes e divertir-se." (Brasil, 1990).
Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatiza a centralidade do brincar no desenvolvimento infantil, destacando que:
"Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. A fanta-

sia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas." (Brasil, 1998).

Essa perspectiva evidencia que o brincar não é apenas um momento de descontração, mas uma prática essencial para a construção da identidade e das relações sociais. Nesse sentido, Vygotsky (1991) destaca que o brincar permite à criança internalizar normas sociais e desenvolver funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento simbólico.
Ao considerar o brincar como direito, torna-se responsabilidade da sociedade, do Estado e das instituições educativas garantir condições adequadas para sua realização. Isso implica oferecer espaços, tempos e materiais que favoreçam a atividade lúdica, respeitando as necessidades e interesses das crianças.
Nesse contexto, é importante destacar a seguinte reflexão presente no texto:

"O brincar é tão importante para a criança que deixou de ser visto apenas como passatempo, passando a ser reconhecido como um direito fundamental garantido pela Declaração dos Direitos da Criança, a qual estabelece que a criança tem direito à alimentação, à recreação e à assistência médica, evidenciando que o lazer é tão essencial quanto os demais aspectos para o seu desenvolvimento." (ONU, 1959).

Essa compreensão reforça que o brincar deve ser valorizado nas práticas pedagógicas, sendo integrado ao cotidiano escolar como elemento estruturante do processo educativo. Entretanto, observa-se que, em muitos contextos, o brincar ainda é negligenciado, especialmente diante da pressão por resultados acadêmicos e pela antecipação da alfabetização.
Segundo Kishimoto (2000), o brincar é uma linguagem própria da criança e deve ser compreendido como um meio legítimo de aprendizagem. Dessa forma, negar ou restringir o brincar significa limitar as possibilidades de desenvolvimento infantil.
Além disso, a legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reconhece a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, devendo assegurar práticas pedagógicas que integrem o cuidado e a educação. Nesse sentido, o brincar se configura como eixo estruturante das práticas educativas.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação dos profissionais da educação para compreender e valorizar o brincar. Conforme aponta Scarpa (1998), a implementação de novas práticas pedagógicas exige a revisão de concepções, hábitos e crenças, o que pode gerar resistência, mas é fundamental para a melhoria da qualidade da educação.
Dessa forma, garantir o direito de brincar não se limita ao reconhecimento legal, mas envolve a transformação das práticas educativas e a valorização da infância como etapa singular do desenvolvimento humano. O brincar deve ser assegurado como uma experiência cotidiana, significativa e intencional, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brinquedo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, constituindo-se como um importante mediador das experiências lúdicas. Mais do que um objeto material, o brinquedo é um instrumento simbólico que possibilita à criança expressar sentimentos, representar a realidade e construir conhecimentos. Nesse sentido, sua importância vai além do entretenimento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.
Segundo Kishimoto (2000), o brinquedo está diretamente relacionado ao contexto cultural da criança, pois carrega significados sociais e históricos que influenciam a forma como ela brinca e interage com o mundo. Assim, ao utilizar brinquedos, a criança não apenas se diverte, mas também internaliza valores, normas e práticas sociais.
O brinquedo funciona como suporte da brincadeira, permitindo à criança explorar diferentes possibilidades de ação e interpretação. Ao manipular objetos, a criança desenvolve habilidades motoras, coordenação, percepção e raciocínio lógico. Além disso, o brinquedo favorece a construção da imaginação e do pensamento simbólico, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e

da aprendizagem.
De acordo com Piaget (1978), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação da criança com o meio, sendo o jogo uma atividade essencial nesse processo. O autor classifica os jogos em diferentes tipos, como os jogos de exercício, simbólicos e de regras, cada um contribuindo de forma específica para o desenvolvimento cognitivo.
Nos primeiros anos de vida, predominam os jogos de exercício, nos quais a criança explora o próprio corpo e os objetos ao seu redor. Com o desenvolvimento, surgem os jogos simbólicos, caracterizados pelo faz de conta, nos quais a criança passa a representar situações e papéis sociais. Posteriormente, aparecem os jogos de regras, que envolvem organização, cooperação e respeito às normas.
Nesse sentido, o brinquedo possibilita a vivência dessas diferentes formas de jogo, contribuindo para a construção do pensamento e da personalidade da criança. Conforme destaca Maluf (2003), o brincar proporciona prazer e aprendizagem, sendo uma atividade indispensável para o desenvolvimento saudável.
A importância do brinquedo pode ser evidenciada na seguinte citação:

"Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção." (Kishimoto; Santos, 1997, p. 24).

Além disso, o brinquedo permite que a criança se projete no mundo adulto, imitando comportamentos e papéis sociais. Ao brincar de casinha, escola ou profissões, a criança interpreta a realidade e constrói significados sobre o mundo em que vive. Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo cria uma situação imaginária na qual a criança age além do seu comportamento habitual, desenvolvendo funções psicológicas superiores.
Outro aspecto importante refere-se à liberdade de exploração proporcionada pelo brinquedo. A criança deve ter autonomia para utilizá-lo de diferentes formas, sem imposições rígidas do adulto. Nesse processo, o papel do educador é mediar, incentivar e observar, sem interferir de maneira excessiva, permitindo que a criança construa seu próprio conhecimento.
Essa ideia é reforçada no seguinte trecho do texto:

"Quando a criança brinca muitas coisas sérias acontecem. Quando ela mergulha em sua atividade lúdica, organiza-se todo o seu ser em função da sua ação. É indispensável que a criança se sinta atraída pelo brinquedo e cabe-nos mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se. A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a que esperávamos. Não nos cabe interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo. Devemos nos limitar a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor nossa forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação. A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar." (MALUF, 2003, p. 45).

Outro ponto relevante diz respeito às transformações contemporâneas no brincar, especialmente com o avanço das tecnologias digitais. Atualmente, muitas crianças têm acesso a brinquedos eletrônicos, jogos digitais e dispositivos tecnológicos, o que tem impactado suas formas de brincar. Embora esses recursos possam trazer benefícios, é importante garantir o equilíbrio entre o brincar tradicional e o uso das tecnologias.
Segundo Brougère (2001), o brinquedo é um objeto cultural que reflete as transformações da sociedade. Assim, as mudanças nos tipos de brinquedos influenciam diretamente as experiências lúdicas das crianças. No entanto, é fundamental preservar espaços de brincadeiras livres e interativas, que favoreçam o desenvolvimento integral.
Dessa forma, o brinquedo deve ser compreendido como um elemento essencial no processo educativo, especialmente na Educação Infantil. Ao proporcionar experiências significativas, ele contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da socialização e da construção do conhecimento.
Portanto, cabe ao educador selecionar e disponibilizar brinquedos adequados à faixa etária e às necessidades das crianças, além de organizar ambientes que

estimulem a exploração, a interação e o brincar. O uso intencional do brinquedo como recurso pedagógico potencializa a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral da criança, consolidando-se como elemento indispensável na prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas neste estudo, observa-se que o brincar, os jogos e os brinquedos configuram-se como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Distantes de serem considerados apenas como atividades recreativas, tais práticas ocupam posição central no desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

O lúdico, entendido como linguagem própria da infância, permite à criança explorar o mundo ao seu redor, manifestar sentimentos, construir conhecimentos e desenvolver competências essenciais para sua formação. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre por meio de vivências concretas, dinâmicas e interativas, como aquelas proporcionadas pelas brincadeiras.

Além disso, o estudo demonstrou que o brincar é reconhecido como um direito da criança, o que implica a responsabilidade das instituições educativas e dos profissionais da educação em garantir condições adequadas para sua realização. Isso envolve a organização de espaços, tempos e recursos que favoreçam experiências lúdicas significativas no cotidiano escolar.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, constatou-se que o uso do lúdico contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do raciocínio, tornando a aprendizagem mais envolvente e prazerosa. Entretanto, ainda é possível identificar, em diversos contextos educacionais, a valorização de práticas tradicionais que priorizam a antecipação da alfabetização formal, reduzindo o espaço destinado ao brincar.

Outro ponto importante refere-se ao papel do educador, que deve assumir a função de mediador do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia da criança e respeitando suas formas de expressão. A ação pedagógica, nesse sentido, precisa ser intencional, porém não impositiva, favorecendo a aprendizagem por meio da experimentação, da descoberta e da interação.

Diante desse cenário, torna-se essencial investir na formação inicial e continuada dos professores, a fim de que compreendam a relevância do lúdico e consigam incorporá-lo de forma efetiva em suas práticas pedagógicas. Além disso, é necessário que as instituições de ensino proporcionem ambientes estimulantes, com materiais variados que incentivem o brincar.

Por fim, conclui-se que a valorização do lúdico na Educação Infantil é indispensável para a construção de uma educação de qualidade, que respeite as particularidades da infância e contribua para a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos. Dessa maneira, o brincar deve ser compreendido não apenas como um direito, mas como um elemento estruturante das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina, 2005.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3. ed.

São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros (org.). O brincar e a criança. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ONU. Declaração dos Direitos da Criança. 1959.

O COMÉRCIO NO TRIÂNGULO PAULISTANO NO INÍCIO DE 1900: UM OÁSIS NO DESERTO PAULISTA

NATHALIA THEOPHILO LOBATO

RESUMO
O presente artigo analisa a formação da cultura de consumo na cidade de São Paulo entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com ênfase na relação entre urbanização, transformação social e expansão do comércio. A partir desse contexto, destaca-se o papel do Triângulo Paulistano como principal núcleo comercial da cidade, caracterizado pela diversidade de estabelecimentos e pela coexistência de práticas tradicionais e modernas de consumo. O estudo evidencia como esses espaços contribuíram para a redefinição das formas de sociabilidade urbana, especialmente no que se refere à inserção das mulheres no espaço público por meio do consumo. Nesse cenário, o artigo dedica especial atenção ao Mappin Stores, compreendido como um agente central na introdução de novas práticas comerciais e na consolidação da experiência moderna de consumo. A análise demonstra que o Mappin não apenas inovou nas estratégias de venda — como a adoção de preços fixos, publicidade e vendas por catálogo —, mas também transformou o ato de comprar em uma experiência social e sensorial, articulando consumo, lazer e distinção social. Dialogando com aportes teóricos da sociologia e da filosofia urbana, o estudo sustenta que o consumo desempenhou papel estruturante na construção da modernidade paulistana, contribuindo para a produção de novas formas de interação social, organização do espaço urbano e construção de identidades.

PALAVRAS-CHAVE: consumo urbano; São Paulo; Mappin Stores; urbanização; sociabilidade.

INTRODUÇÃO

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a cidade de São Paulo experimentou um processo de urbanização acelerado que redefiniu profundamente suas estruturas econômicas, sociais e espaciais. De núcleo urbano relativamente modesto, a cidade transformou-se em uma metrópole em expansão, impulsionada pela economia cafeeira, pela intensificação dos fluxos migratórios e pelo desenvolvimento inicial da atividade industrial. Esse processo não apenas promoveu crescimento demográfico expressivo, mas também instaurou novas formas de organização da vida urbana, marcadas pela complexidade, pela heterogeneidade social e pela intensificação das interações cotidianas. No caso de São Paulo, o rápido crescimento urbano intensificou a convivência entre diferentes grupos sociais — elites cafeeiras, imigrantes europeus, trabalhadores urbanos e setores médios emergentes — produzindo uma cidade marcada por contrastes e desigualdades. A coexistência desses grupos em um mesmo espaço urbano não implicava integração, mas sim a constituição de fronteiras simbólicas e materiais, frequentemente expressas na organização do espaço e nas práticas sociais. O que era uma capital provinciana, marcada por uma economia de subsistência e uma elite encastelada, transformou-se, em poucas décadas, no epicentro da modernidade nacional. Como aponta a historiografia clássica, os hábitos de consumo europeizados chegaram à capital paulista antes mesmo de uma infraestrutura industrial sólida, impulsionados pela riqueza oriunda do complexo cafeeiro e pela transferência da elite rural para o centro urbano.

Nesse cenário, a cidade deixou de ser apenas um local de trocas mercantis para se tornar um "espetáculo da modernidade". O crescimento populacional vertiginoso — que saltou de cerca de 65 mil habitantes em 1880 para mais de 570 mil em 1920 — exigiu um rearranjo do espaço público. Surgiram bulevares, teatros, cafés e, fundamentalmente, as lojas de departamento. Estes estabelecimentos, inspirados nos Grands Magasins franceses e nos Universal Providers ingleses, não vendiam apenas mercadorias; vendiam um novo estilo de vida baseado na distinção, na visualidade e no lazer. As intervenções urbanas realizadas no período, inspiradas em modelos europeus, buscavam não apenas melhorar a infraestrutura da cidade, mas também produzir uma imagem de modernidade

e civilização. A reorganização do centro de São Paulo, sua valorização e a criação de espaços voltados ao consumo revelam a produção de um espaço voltado à visibilidade, à circulação e à afirmação de determinadas formas de vida urbana.
Em São Paulo, essa dimensão simbólica do consumo manifestou-se na crescente importância dos espaços comerciais como locais de sociabilidade e observação. As ruas do centro, as vitrines e os estabelecimentos comerciais transformaram-se em cenários nos quais os indivíduos não apenas consumiam, mas também observavam e eram observados, participando de uma dinâmica que articulava visibilidade, desejo e distinção social.
É nesse contexto que emergem as lojas de departamento como instituições emblemáticas da modernidade urbana. Inspiradas em modelos europeus e norte-americanos, essas lojas introduziram novas formas de organização do comércio, baseadas na diversidade de produtos, na padronização de preços e na valorização da experiência do consumidor. Mais do que espaços de venda, constituíam ambientes nos quais o consumo era encenado e vivenciado como experiência sensorial e social, aproximando-se daquilo que Benjamin descreve como a estetização da vida cotidiana.
Dentre essas instituições, destaca-se o Mappin Stores, fundado em São Paulo em 1913, cuja trajetória se insere diretamente no processo de urbanização e transformação social da cidade. O Mappin não apenas refletiu as mudanças em curso, mas também atuou como agente ativo na produção de novas práticas de consumo e sociabilidade, contribuindo para a consolidação de uma cultura urbana moderna.
Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação da cultura de consumo em São Paulo a partir de sua relação com o processo de urbanização e transformação social, com ênfase no papel desempenhado pelo Mappin Stores. Busca-se compreender de que maneira o desenvolvimento do comércio e a difusão de novas práticas de consumo participaram da construção da experiência urbana moderna, evidenciando as articulações entre espaço, sociedade e cultura.
Parte-se da hipótese de que o consumo, longe de ser um fenômeno secundário, constitui um elemento estruturante da modernidade urbana, operando como mediador das relações sociais e como mecanismo de produção e reprodução de desigualdades. Ao articular contribuições da história urbana, da sociologia e da teoria social, este estudo pretende evidenciar a centralidade do comércio e do consumo na configuração da cidade moderna.

O MAPPIN STORES

Diferentemente das casas comerciais tradicionais do Triângulo Paulistano, marcadas por relações mais personalizadas e pela negociação direta entre vendedor e cliente, o Mappin introduziu práticas que aproximavam o comércio local dos padrões internacionais de modernidade.
O Mappin Stores teve uma de suas origens na tradicional loja inglesa Mappin &Webb, fundada no século XVIII, na cidade de Sheffield, na Inglaterra. Existente até hoje, a Mappin &Webb é especializada em produtos finos, pratarias e porcelanas. Após o lançamento de filiais em duas cidades da América do Sul (Buenos Aires e Rio de Janeiro), a loja foi instalada em São Paulo, em 1912, na rua XV de Novembro. O Mappin Stores foi inaugurado em 1913, ocupando o mesmo prédio da Mappin &Webb (ALVIN & PEIRÃO, 1985).
O Mappin Stores resultou da associação do Mappin &Webb do Brasil (Walter John Mappin, Herbert Joseph Mappin e Henry Portlock) com John Kitching, gerente de uma loja de departamentos inglesa, a Debenhams. Segundo Zuleika Alvin e Solange Peirão (1985), "foi deste último a ideia de criar em São Paulo – cidade que conheceu em viagem de férias – uma loja de departamentos". Kitching acreditava que havia uma lacuna no comércio de bens de consumo em São Paulo e pensou em suprir a cidade com uma loja de grande porte, capaz de cativar aqueles segmentos abastados da sociedade com itens importados, serviços e pontos de encontro
O primeiro endereço do Mappin Stores em São Paulo foi o número 26 da Rua XV de Novembro, ao lado do Mappin & Webb, que continuou até 1936 neste mesmo endereço e como loja de cristais. A loja trazia consigo o conceito dos grandes magazines franceses do Palais de la Femme, ou seja, um grande estabeleci-

mento voltado para satisfazer as necessidades de consumo femininas.
Inicialmente foram estabelecidos onze departamentos com quarenta funcionários: roupas brancas, layettes (também conhecidos como roupas para bebês); blusas femininas, cortinas, meias e luvas, rendas e fitas, golas e colarinhos, artigos de armarinhos, lenços, leques e bolsas e, por fim, lingeries. A partir de 1914, o Mappin Stores introduziu a moda masculina em seu universo de produtos. O departamento passou a oferecer tecidos para camisas, chapéu, alfaiataria e camisaria sob medida. No mesmo ano, a loja inaugurou também uma seção voltada para artigos de noivas e enxovais.

O poder de negociação com fornecedores de um grande magazine como o Mappin Stores permitia colocar itens em oferta, artigos vendidos até mesmo por preços abaixo do custo serviam para seduzir a clientela que se via motivada a adquirir outros itens com a impressão de estar comprando tudo mais barato (ZOLA, 2007). A diversidade de produtos importados e a reputação de boa qualidade, pelo que o Mappin Stores ficou conhecido, atraia tanto os segmentos altos, que buscavam consumir mercadorias de luxo a um bom preço, quanto os médios, que consumiam a ideia de luxo comprando esporadicamente ou pontualmente. A ideia de ser um consumidor da Loja poderia ser constituída a partir da compra de um artigo simples e barato como um par de luvas.
Nesse sentido, a experiência de consumo no Mappin pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de estetização e racionalização do comércio. A organização interna da loja, a divisão em departamentos, a disposição estratégica das mercadorias e a ambientação dos espaços eram cuidadosamente planejadas para estimular o desejo e prolongar a permanência dos clientes. Conforme destacam Alvin e Peirão (1985, p. 63), "o Mappin não era apenas um local de compras, mas um espaço de convivência, no qual o cliente era convidado a permanecer, circular e consumir".
Além disso, a experiência de consumo no Mappin incorporava elementos de sociabilidade que extrapolavam a função comercial. A presença de salões de chá, restaurantes e eventos sociais transformava a loja em um espaço híbrido, no qual o consumo se articulava ao lazer.

Nesse contexto, frequentar o Mappin constituía uma prática socialmente valorizada, associada à distinção e à modernidade. Como observam Alvin e Peirão (1985, p. 78), "ir ao Mappin era, para muitos, um evento social, uma forma de participar da vida urbana e de afirmar pertencimento a determinados círculos sociais".
Ao se instalar na Praça do Patriarca, em 1919, o Mappin aumentou o número de departamentos e serviços. Segundo Alvin e Peirão (1985), ao mudar-se para o Patriarca, a loja contava com 35 departamentos e 200 funcionários. Ao deixar o local para ocupar o prédio da Praça Ramos de Azevedo, 20 anos depois, a loja contava com 50 departamentos e 500 funcionários. Foram anos de sucesso e muito investimento em diferentes segmentos de públicos.
Nenhum espaço simbolizou melhor a sofisticação do Mappin do que o seu Tea Room. Originalmente um serviço para o público inglês, o Salão de Chá tornou-se o epicentro da elite paulistana. Frequentado por nomes como os Matarazzo e os Souza Queirós, o local era um cenário de performance social.

"Tomar chá no Mappin Stores havia se tornado símbolo de elegância e sofisticação entre os paulistanos, sobretudo entre as mulheres, que encontravam na loja não só um espaço de compras, mas um espaço de lazer." (ALVIN & PEIRÃO,1985, p.11).

O ritual era acompanhado por música ao vivo (piano, violino e violoncelo) e servido em porcelana e prata inglesa. Esse ambiente teatralizado servia para que a elite se sentisse em sintonia com os costumes de Londres ou Paris, criando uma "ilha de civilidade" no coração de uma São Paulo em plena efervescência migratória e industrial.
O ato de "ir às compras" no Triângulo deixou de ser uma necessidade de abastecimento para se tornar o footing, uma forma de lazer baseada no ócio e na exibição. Como aponta a bibliografia (BONADIO, 2007), o tempo livre para frequentar a loja funcionava como um marcador de classe: indicava que aquela mulher possuía serviçais para os afazeres domésticos, permitindo-lhe dedicar-se ao cuidado de si e à socialização.

Os comerciantes, percebendo essa mudança, passaram a tratar a mulher como a "consumidora natural". O Mappin foi pioneiro ao oferecer espaços de convivência que estendiam a permanência feminina na loja por horas, como:

O Salon de Beauté: Aberto em 1926 e gerido por Kelly Holand Colson, oferecia tratamentos de pele e estética que eram novidade na capital.

A Sala de Leitura e Biblioteca: Lugares onde as consumidoras podiam descansar entre uma compra e outra, reforçando a ideia da loja como um clube social.
No que se refere às práticas de venda, o Mappin destacou-se pela introdução de inovações que romperam com modelos tradicionais do comércio paulistano. A adoção de preços fixos, por exemplo, representou uma mudança significativa, ao eliminar a necessidade de barganha e estabelecer uma relação mais impessoal e padronizada entre cliente e vendedor. Segundo Lancaster (1995, p. 112), "a fixação de preços foi um elemento central na modernização das lojas de departamento, pois conferia transparência ao processo de compra e ampliava o acesso ao consumo".
Essa padronização das relações comerciais pode ser analisada à luz das reflexões de Georg Simmel sobre a economia monetária. Para o autor, "o dinheiro introduz uma forma de objetividade nas relações sociais, reduzindo as interações a equivalências quantitativas" (SIMMEL, 2005, p. 89). No caso do Mappin, a fixação de preços e a organização racional do espaço comercial contribuíam para essa objetivação das relações, tornando o consumo mais previsível e acessível.
Outra inovação relevante foi a utilização de estratégias de publicidade em larga escala, incluindo anúncios em jornais e catálogos de vendas. Essas práticas ampliavam o alcance da loja e permitiam atingir públicos que não frequentavam fisicamente o estabelecimento. Conforme ressaltam Alvin e Peirão (1985, p. 95), "o uso de catálogos e anúncios foi fundamental para consolidar a imagem do Mappin como símbolo de modernidade e sofisticação".
A venda por catálogo, em particular, representava uma extensão da experiência de consumo para além do espaço físico da loja, permitindo que os consumidores interagissem com as mercadorias à distância. Essa prática reforça a ideia de que o consumo moderno não se limita ao ato presencial, mas envolve processos de mediação simbólica e imagética. O Mappin foi um dos grandes emblemas da modernidade ao "expandir as paredes da loja" através da venda por catálogo. Esta estratégia permitia que famílias ricas do interior do estado — os "barões do café" que ainda permaneciam em suas fazendas — tivessem acesso às últimas novidades de Paris e Londres sem precisar viajar à capital. Além disso, o Mappin adotou políticas de troca e devolução, o que contribuía para reduzir a insegurança do consumidor e incentivar a compra. Tais práticas indicam uma mudança na relação entre comércio e cliente, na qual a confiança e a satisfação passam a ser elementos centrais. Uma inovação fundamental discutida neste estudo é a introdução das roupas semiprontas. O Mappin mantinha oficinas de costura com profissionais como Emília Mosca Cabreira e Bartolomeu Perrota (alfaiate), cuja função era ajustar o manequim europeu ao corpo brasileiro. Este movimento foi o precursor do prêt-à-porter (pronto para vestir) no Brasil. O público masculino foi o primeiro a aceitar a facilidade de levar uma peça imediatamente, rompendo com a tradição milenar da alfaiataria sob medida e acelerando o ciclo de consumo da moda.
Diferente de seus concorrentes, que muitas vezes limitavam seus anúncios a catálogos específicos, o Mappin ocupava diariamente as páginas de grandes jornais como O Estado de S. Paulo. Suas estratégias publicitárias eram duais:

O Uso do Francês: Frequentemente, anúncios de chapéus e lingeries utilizavam termos em francês ou eram inteiramente redigidos no idioma. O objetivo não era a compreensão literal, mas a criação de uma aura de "refinamento" que apelava ao desejo de status da elite.

Poliglotismo e Imigração: Demonstrando uma visão de mercado aguçada, o Mappin percebeu a ascensão social dos imigrantes. Foram veiculados anúncios em italiano (Fanfulla), japonês (Nippak Shimbun), alemão, árabe e húngaro. Isso demonstrava que, embora a loja fosse elitista, ela estava atenta aos novos capitais que circulavam na cidade

Do ponto de vista da organização do trabalho, o Mappin também introduziu padrões modernos de atendimento, baseados na disciplina, na padronização e na formação dos funcionários. O atendimento deixava de ser exclusivamente pessoal e passava a seguir normas institucionais, alinhadas à imagem da loja. Essa transformação reforça a ideia de que a modernização do comércio envolvia não apenas mudanças estruturais, mas também a reorganização das relações sociais no interior do espaço comercial.

Curiosamente, a estratégia de venda do Mappin passava pelo bem-estar de seus funcionários. Inspirado pelo modelo de fidelização de Selfridge, a loja oferecia salários melhores (para que o funcionário não vivesse no local, como era comum na Europa), férias remuneradas e a "semana inglesa". Vendedores bem-vestidos, que falavam um segundo idioma e tinham acesso a descontos na loja, tornavam-se "embaixadores" do estilo de vida burguês. Trabalhar no Mappin era, em si, uma forma de ascensão social.

O CONSUMO COMO PRAZER URBANO: GÊNERO, LAZER E DISTINÇÃO

A expansão do comércio no centro de São Paulo, especialmente na região do Triângulo Paulistano — delimitada pelas ruas Direita, São Bento e XV de Novembro — desempenhou papel fundamental na redefinição das práticas de sociabilidade urbana nas primeiras décadas do século XX. Esse espaço concentrava uma diversidade de estabelecimentos comerciais que estruturavam não apenas relações econômicas, mas também formas específicas de circulação, visibilidade e interação social.

Nesse contexto, o comércio constituiu-se como um dos principais vetores de inserção das mulheres no espaço público. Conforme observa Bonadio (2007, p. 45) "o ato de consumir, especialmente no que se refere ao vestuário, tornou-se uma prática social legitimada, permitindo às mulheres uma presença mais constante e visível na cidade". Tal processo contribuiu para redefinir as fronteiras entre o espaço doméstico e o espaço urbano, ampliando as possibilidades de atuação feminina.

Essa presença feminina manifestava-se de forma particularmente intensa nos estabelecimentos voltados ao vestuário e aos artigos de moda. Casas comerciais como a Casa Lebre e a Casa Fuchs não apenas comercializavam produtos, mas também difundiam padrões de elegância e distinção social. Nesse sentido, o consumo funcionava como linguagem simbólica, por meio da qual se expressavam pertencimentos e hierarquias sociais. Além disso, estabelecimentos como a Casa Allemã reforçavam a associação entre modernidade e referências europeias, evidenciando o papel do comércio na circulação de valores culturais. Segundo Barbuy (2001, p. 112), "o comércio paulistano, especialmente aquele localizado no centro, operava como vitrine da modernidade, incorporando e difundindo modelos culturais estrangeiros". Assim, frequentar tais espaços significava participar de um universo simbólico no qual o consumo estava diretamente associado à ideia de progresso e civilização.

Entretanto, a dinâmica comercial do Triângulo não se restringia aos estabelecimentos de luxo. A presença de lojas como a Ao Preço Fixo indica a coexistência de práticas comerciais voltadas a um público mais amplo. A adoção de preços fixos representava uma ruptura com práticas tradicionais de negociação, contribuindo para a democratização do acesso ao consumo. Nesse sentido, Deaecto (2002, p. 89) afirma que "a modernização do comércio implicou não apenas mudanças estruturais, mas também a ampliação do público consumidor, incorporando segmentos médios urbanos". Do ponto de vista da sociabilidade urbana, esses diferentes estabelecimentos desempenhavam funções complementares. Enquanto algumas lojas promoviam ambientes seletivos e exclusivos, outras favoreciam uma circulação mais ampla e diversificada. Essa heterogeneidade permitia que o Triângulo funcionasse como um espaço de encontro, ainda que marcado por distinções sociais.

O TRIÂNGULO E A DISPUTA PELO SIMBÓLICO

Embora o Mappin fosse o expoente da modernidade, ele dividia o centro de São Paulo com estabelecimentos tradicionais que compunham o chamado Triângulo (ruas Direita, XV de Novembro e São Bento).

A "Francesinha" Paulistana: Lojas como

Au Bon Diable e Au Printemps utilizavam nomes franceses para evocar sofisticação, mas, como aponta Barbuy (2001), muitas eram confecções locais sem o suporte de importação direta que o Mappin possuía.
O Ao Preço Fixo: Este foi um concorrente direto no vestuário masculino, utilizando a estratégia de "vender em quantidade com margem pequena", algo que o Mappin só adotaria décadas depois.

O EMBATE COM O POPULAR: O CASO DAS CASAS PERNAMBUCANAS
Um ponto de contraste fundamental para este artigo é a comparação com as Casas Pernambucanas. Enquanto o Mappin vendia o "sonho europeu" e o tecido importado, as Pernambucanas focavam no público de baixa renda e no tecido nacional de fabricação própria.
O preconceito das elites contra o produto nacional era uma barreira que o Map
essa d
Segund
de impor
"nacionaliz
diminuindo
luxo e o popu

A CASA ALLEMA
TRIÂNGULO
Se o Mappin St
fluência britâni
da por Alfredo
rigor e a sofi
cial alem

plantação em São Paulo.

ENTRE O LUXO E A CRISE: CONCORRÊNCIA E A POPULARIZAÇÃO FORÇADA
Contudo, a trajetória do Mappin não foi linear. Entre sua fundação na Rua XV de Novembro e sua posterior consolidação na Praça Ramos de Azevedo, a loja enfrentou crises econômicas globais, como a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, e transformações políticas nacionais, como a Revolução de 1930. Tais eventos forçaram uma transição da exclusividade elitista para uma tentativa de popularização do consumo.
A quebra da Bolsa de Nova Iorque e a Revolução de 1930 em São Paulo foram os catalisadores de uma mudança estrutural no Mappin. Com a queda dos preços do café, a clientela abastada desapareceu ou reduziu drasticamente seus gastos.
A Estratégia da Etiqueta: Foi nesse período que John Kitching, um dos sócios, decidiu exibir os preços em todas as peças. Antes, o preço era omitido para não "vulgarizar" a mercadoria e para manter o atendimento personalizado. A etiqueta de preço foi uma tática de sobrevivência:

acesso à loja, permitindo que os segmentos médios e imigrantes também participassem do "sonho da mercadoria".
A comparação com a Casa Allemã e as Casas Pernambucanas permitiu observar as tensões identitárias da época. Enquanto a Casa Allemã sucumbiu mais rigidamente às pressões políticas e à manutenção do status, o Mappin soube "nacionalizar-se" sem perder sua aura de sofisticação, consolidando-se como a "Loja dos Quatro Cantos". A mudança para a Praça Ramos de Azevedo em 1939 marcou o fim de uma era de exclusividade e o início da fase de popularização que manteria o Mappin como ícone paulistano por décadas.
Por fim, as considerações aqui apresentadas reforçam a ideia de que a história do comércio é indissociável da história da cidade. O Mappin Stores foi o espelho de uma São Paulo que desejava ser Paris ou Londres, mas que precisou inventar sua própria forma de ser metrópole. O legado da loja permanece não apenas nos arquivos históricos ou nas fotografias de suas vitrines premiadas, mas na própria cultura de consumo brasileira, que ainda hoje carrega os ecos daquela "catedral do comércio" que um dia ousou ser um oásis no deserto paulista.

REFERÊNCIAS

ALVIN, Zuleika; PEIRÃO, Solange. Mappin 70 anos. São Paulo: Ex Libris, 1985.

AZEVEDO, Aroldo de (org.). São Paulo: espírito, povo e instituições. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 2001.

BARBUY, Heloisa. A cidade-exposição: comércio e cosmopolitismo em São Paulo, 1860-1914. São Paulo: Edusp, 2001.

BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

BONADIO, Maria Claudia. Moda e sociabilidade: mulheres e consumo na São Paulo dos anos 1920. São Paulo: Senac, 2007.

CARONE, Edgard. A República Nova (1930-1937). São Paulo: Difel, 1975.

DEAECTO, Marisa Midori. Comércio e vida urbana na cidade de São Paulo (1889-1930). São Paulo: Senac, 2002.

FLANDERS, Judith. Inside the Victorian home. London: Harper Perennial, 2006.

KELLER, Alexandra. Disseminações da modernidade: representação e desejo do consumidor nos primeiros catálogos. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa (org.). O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 123-145.

LANCASTER, Bill. The department store: a social history. London: Leicester University Press, 1995.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. São Paulo: Edusp, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: NOVAIS, Fernando A. (org.); SEVCENKO, Nicolau (org.). História da vida privada no Brasil: República – da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: Contexto, 2004.

RAPPAPORT, Erika. Shopping for pleasure: women in the making of London's West End. Princeton: Princeton University Press, 2001.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

WOODHEAD, Lindy. Shopping, seduction & Mr Selfridge. London: Profile Books, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

RESUMO
A educação inclusiva é um importante avanço na garantia do direito de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação básica, independentemente de suas condições físicas, emocionais e cognitivas. Para garantir que esse direito seja usufruído com qualidade nas escolas regulares, é preciso pensar em adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e auxiliem pessoas com dificuldades dentro de seu ritmo de aprendizagem. Assim sendo, voltamos o nosso olhar para a área da neuropsicopedagogia, uma área interdisciplinar que abrange três conhecimentos que se integram e potencializam o processo de ensino-aprendizagem, que são: neurociência, psicologia e pedagogia. Pensando nisso, o presente artigo tem como tema as contribuições da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar na educação infantil, evidenciando a sua importância na construção de estratégias educacionais mais inclusivas. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, utilizando livros, artigos científicos, legislações e documentos relacionados à Neuropsicopedagogia e à educação inclusiva. O estudo evidenciou que A neuropsicopedagogia traz grandes contribuições no processo de inclusão escolar, pois busca compreender as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, encontrando caminhos que possam respeitar suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, essa área contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas, adaptações curriculares, atividades lúdicas e recursos que favorecem a inclusão e a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. A pesquisa também destacou a importância do uso de recursos lúdicos na Educação Infantil, pensando também na inclusão, já que por meio da ludicidade, bebês e crianças desenvolvem sua coordenação motora, atenção, concentração, cognição e interação social. Em consonância com os documentos norteadores da Educação Infantil, como o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019), os neuropsicopedagogos podem trabalhar em parceria com os professores, em busca de promover uma educação de qualidade para todos, promovendo a valorização da diversidade e favorecendo a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema que vem sendo muito discutido nos últimos anos, pensando na garantia de acesso e permanência de crianças, adolescentes e adultos nos ambientes escolares. Sendo assim, as escolas comuns precisam se adequar às necessidades individuais de cada aluno, de modo a incluir pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, respeitando a diversidade existente na escola.

Nesse contexto, é importante considerar que a escola tem enfrentado muitos desafios com relação à inclusão, o que nos leva a pensar de que forma a escola pode assegurar o direito pleno de pessoas com deficiência na escola, contando com uma equipe de apoio que possa servir de suporte para o pleno desenvolvimento humano.

Assim, destacaremos nesta pesquisa a função importante de um determinado profissional que pode contribuir de várias maneiras para o sucesso do processo de inclusão escolar: o neuropsicopedagogo. A neuropsicopedagogia configura-se como uma área interdisciplinar que abrange três ciências de extrema relevância para o desenvolvimento humano como um todo, neste caso, a neurociência, a psicologia e a pedagogia.

A atuação do neuropsicopedagogo no contexto escolar se mostra cada vez mais necessária e importante, uma vez que sua principal função é auxiliar professores e familiares a compreender de que forma cada indivíduo aprende, à sua maneira e ao seu ritmo, bem como planejar junto à equipe pedagógica, estratégias que respeitem as singularidades de cada

aluno, independentemente de sua condição física e psíquica, por exemplo.
A Educação Infantil ganha destaque nesta pesquisa, já que constitui como uma etapa fundamental na vida de um ser humano, já que é nessa fase em que se encontram as principais fontes de desenvolvimento: cognitivo, motor, linguagem, interação social, aspecto emocional, atenção, memória e concentração. Nos primeiros anos de vida, o cérebro apresenta elevada capacidade de aprendizagem, e por meio dos estímulos nessa etapa, o processo de aprendizado se torna mais significativo.
O presente artigo, portanto, tem como principal objetivo analisar as contribuições da neuropsicopedagogia como um todo na educação, mas focando principalmente na inclusão de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. A metodologia escolhida é a revisão literária, onde traremos estudos e diferentes opiniões acerca do tema.
No primeiro item, abordaremos os principais conceitos sobre neuropsicopedagogia, o que é, qual sua intencionalidade e importância no meio educacional. No segundo item, discorreremos sobre a educação inclusiva na Educação Infantil, finalizando no terceiro item, com as contribuições da neuropsicopedagogia nesta etapa da Educação Básica.

NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A Neuropsicopedagogia é uma área interdisciplinar que abrange temas que envolvem a neurociência, a psicologia e a pedagogia, com a finalidade de compreender como funcionam os processos de aprendizagem humana. Essa área busca entender de que forma o cérebro funciona, como ocorre o desenvolvimento cognitivo, os aspectos emocionais e as práticas pedagógicas, contribuindo assim para a prevenção, identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem.
Fülle e Lopes (2023) relatam que a Neuropsicopedagogia é compreendida como a "Ciência da Aprendizagem" e que a mesma trouxe para a educação uma perspectiva científica que contribuirá significativamente para obtermos uma educação de qualidade no que se refere ao desenvolvimento da Educação. Para as autoras, a neuropsicopedagogia é transdisciplinar, pois estabelece relações com os preceitos da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva, atuando no sistema nervoso, com intervenções, proporcionando diversas experiências de aprendizagem, surgindo a necessidade de integrar o saber científico e a prática educacional.
Por meio da compreensão do funcionamento do sistema nervoso, a Neurociência estuda as alterações que ocorrem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem conforme o sujeito vai evoluindo. Por isso, a relevância da neurociência para a educação, já que ao associarmos esses dois temas, compreendemos de que forma cada indivíduo entende e assimila os conteúdos escolares, como leitura, números, aritmética, as funções executivas na infância e adolescência em relação ao desenvolvimento escolar. (BARTOSZECK, 2021 apud FÜLLE, LOPES, 2023).
Fonseca (2014) destaca que a neuropsicopedagogia traz benefícios tanto para os alunos como para o corpo docente, já que pode modificar tanto os estilos de aprendizagem como os estilos de ensino, já que por meio do que o autor chama de "investigações da neuropsicopedagogia", é possível entender os mistérios de como o cérebro humano aprende e assimila conceitos e informações.
O autor afirma que dentro da neuropsicopedagogia, os neurônios podem ser considerados como as células da aprendizagem, pois a interação entre os neurônios e as células que o autor denomina como glias, que sustentam e consolidam as aprendizagens, desde as mais simples, como as sensório-motor, não simbólica ou não verbal, seja a mais complexa, como a simbólica, verbal ou por exemplo, a leitura, a escrita e a matemática. (FONSECA, 2014). De acordo com o autor:

> Qualquer aprendizagem humana emerge, consequentemente, de múltiplas funções, capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas, quer de recepção (componente sensorial – input), quer de integração (componentes perceptiva, conativa, mnésica e representacional), quer de planificação (componentes antecipatória e decisória), quer finalmente, de execução ou de expressão de informação (componente motora – output). (FONSECA, 2014).

Quando compreendemos o papel das funções executivas na aprendizagem, abrimos a possibilidade de vermos sob outra perspectiva sobre alunos que são, por exemplo, intelectualmente brilhantes, mas não conseguem alcançar um rendimento compatível com o seu potencial, ao mesmo tempo em que podemos mudar a percepção sobre os que estão sendo considerados "maus alunos", que apresentam dificuldades de aprendizagem ou se necessitam de situações de ensino mais mediatizadas ou que adotam abordagens menos complexas, em menor tempo, mas muito bem estruturadas e sistematizadas. (FONSECA, 2014).
De acordo com Dresch (2018), ao juntarmos a psicologia, neurociência e a pedagogia, temos inúmeras ferramentas valiosas que contribuirão significativamente para o processo de aprendizagem, com o principal objetivo de qualificar a rede de ensino, abrangendo todos os perfis de aprendizagem, inclusive o de pessoas com deficiência, ao poder entender o funcionamento de cada sujeito, para que cada um possa aprender à sua maneira e ao seu ritmo.
O neuropsicopedagogo institucional não deve diagnosticar transtornos de desenvolvimento, de humor ou personalidade, mas sim, identificar possíveis alterações no desenvolvimento cognitivo e/ou habilidades sociais, na sequência, traçar estratégias que possam ir de encontro ao rompimento dessas barreiras, respeitando o tempo e ritmo de cada indivíduo para que se tragam resultados positivos. (SIMÃO et al, 2020).
Em suma, o profissional da neuropsicopedagogia, busca compreender o funcionamento do cérebro humano, assim como procura adaptar as metodologias de ensino às especificidades de cada indivíduo, principalmente os que apresentam os sintomas cognitivos e emocionais de alguma forma, debilitados. É importante que a princípio, este profissional busque conhecer as anomalias neurológicas para poder acompanhar de maneira pedagógica, as pessoas que tenham esses sintomas, afim de estimular cada vez mais sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003 apud AVELINO, 2019).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Inclusiva na Educação Infantil tem como finalidade assegurar que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais, possam ter acesso a um ensino de qualidade, de maneira igualitária, respeitosa e acolhedora. Trabalhar a inclusão com bebês e crianças bem pequenas busca promover o respeito e participação de todos em seu processo de construção de conhecimento.
A escola regular durante muitos séculos, não foi preparada para a educação inclusiva, portanto, ao pensarmos sobre inclusão escolar, entendemos que não há como simplesmente "integrar" a criança com deficiência na escola, sem pensar na estrutura, aspectos econômicos, instrumentais, recursos humanos e pedagógicos. A escola inclusiva precisa pensar nos espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos que contemplem a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento global também de crianças com deficiência, que na maioria dos casos, necessitam de práticas educacionais especiais. As práticas pedagógicas, nesse sentido, costumam ser o maior desafio, pois se faz necessária uma ação direcionada e intencional, para tornar o processo de inclusão pleno e eficaz. (CARNEIRO, 2012).
O currículo da cidade da Educação Infantil (2019, p. 50), enfatiza a necessidade de o educador ter um olhar mais voltado para a individualidade de cada bebê e criança. O documento orienta a importância de acolhê-las não só nas propostas iniciais do ano, mas no decorrer dele, ampliando a sua concepção de acolhimento que vai para além de acolher apenas a criança, mas sim acolher suas histórias, culturas e contexto no qual está inserida.
O documento também norteia os educadores a estarem sempre em parceria e contato também com as famílias/responsáveis, especialmente das crianças com deficiência, pois ao compartilharem saberes sobre a criança, podem buscar juntos caminhos melhores para que a inclusão de fato ocorra.
O currículo da cidade também afirma sobre a necessidade de não discutirmos sobre a inclusão na escola apenas quando houver crianças com deficiência presentes na unidade educativa, mas abordar esse tema por meio da literatura, filmes,

desenhos, inclusive convidar pessoas com deficiência para comparecerem à unidade pode abrir margens para que a inclusão esteja cada vez mais eficaz na sociedade.

A educação é compreendida como um bem público e que precisa ser oferecido para todo bebê e criança, independente de suas condições, histórias e culturas. A educação inclusiva, por sua vez, busca garantir que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, combatendo a discriminação e o preconceito, baseando-se em uma educação pública de qualidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 64).

Na Educação Infantil, a educação inclusiva não se refere apenas a incluir pessoas com deficiência, mas de proporcionar ambientes educacionais que possam enriquecer o processo de aprendizagem de bebês e crianças deficientes, tendo contato com a diversidade desde muito pequenas. Por meio da educação inclusiva com crianças bem pequenas, é possuir construir uma sociedade mais justa, capaz de tolerar mais com muito respeito, onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente. (BORGES, QUEIROZ, FARIAS, 2023 apud AQUINO, COUTINHO, 2023).
De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), é na Educação Infantil que se desenvolvem as bases necessárias para que a criança consiga construir seu conhecimento e se desenvolver integralmente. Nessa fase, a ludicidade e a possibilidade de formas variadas de comunicação, momento em que as crianças são bastante estimuladas em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, também propicia a interação e socialização entre seus pares, tendo contato direto com a diversidade em todas as esferas, essa convivência favorece as relações interpessoais entre as crianças, respeito e valorização.
Jones (2005 apud SEKKEL, MATOS, 2014) fala sobre a importância de ouvir de que forma as crianças podem contribuir para o processo de inclusão, destacando a necessidade de que as crianças possam aprender sobre os pontos fortes e as contribuições das crianças com deficiência nos percursos coletivos, além de ajuda-las em suas dificuldades.
Brostolin e Souza (2023) destacam sobre a relevância de compreendermos a escola como primeiro espaço de manifestação da diversidade e por isso, precisa repensar a escolarização como princípio inclusivo, assegurando e garantindo a ativa participação da criança com deficiência em todas as atividades de ensino e de aprendizagem.
Além disso, a inclusão na escola para todas as crianças deficientes requer mudanças na percepção que temos com relação uns aos outros, assim como pensar em que providências devem ser tomadas para assegurar esse processo, como no espaço físico, recursos, formações, trabalho pedagógico, onde tudo isso precisa ser minuciosamente discutido para que a inclusiva seja efetivamente assegurada na escola. (BROSTOLIN, SOUZA, 2023).
Quando inseridas em um ambiente inclusivo, bebês e crianças podem socializar com colegas de diferentes origens, habilidades e perspectivas. É assim que as crianças trocam experiências e assim, desenvolvem sensibilidade e empatia, habilidade de se colocar no lugar do outro, assim como o respeito e a valorização da diversidade. Ao proporcionar diferentes experiências e estilos de aprendizagem, proporcionamos aos pequenos a possibilidade de aprender umas com as outras, além de promover o desenvolvimento da comunicação e cooperação. (FERNANDES; SANTOS; 2018 apud AQUINO, COUTINHO, 2023).

O currículo da cidade também enfatiza sobre os benefícios do brincar no que se refere ao processo inclusivo de crianças com ou sem deficiência. Quando as crianças brincam, aprendem a incluir e não a excluir ou discriminar, isto é, desde que o tempo e ritmo de cada criança sejam respeitados dentro da brincadeira. De acordo com o documento, as crianças que participam de brincadeiras podem combinar entre si, a melhor forma de incluir a todos dentro dela, para que todos, sem exceção, possam participar. (BRASIL, 2019, p. 94).

Diante disso, concluímos que a educação inclusiva necessita de adaptações pedagógicas, estratégias lúdicas, que envolvem acolhimento emocional por parte

de toda a equipe escolar. O professor, por sua vez, configura-se em um papel importantíssimo nesse processo, ao observar as necessidades de cada criança, desenvolvendo práticas que favoreçam a participação e aprendizagem de todos. A intervenção neuro-psicopedagógica nesse caso, também representa uma importante parceria na educação inclusiva, pois contribui na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância. Com as estratégias adequadas, apresentadas pela neuropsicopedagogia, as crianças podem ser estimuladas em suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e respeitando as singularidades de cada criança.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A neuropsicopedagogia traz grandes contribuições no processo de inclusão escolar, pois busca compreender as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, encontrando caminhos que possam respeitar suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Integrando os conhecimentos das três temáticas, neurociência, psicologia e pedagogia, a neuropsicopedagogia busca favorecer a aprendizagem e torna-la cada vez mais significativa e acessível a todos.

De acordo com Junior e Freire (2021) embora traga grandes contribuições para a educação inclusiva, a função do neuropsicopedagogo não se restringe apenas aos problemas de aprendizagem, como a memória, atenção, metacognição e percepção.

A atuação do neuropsicopedagogo vai muito além do que se pode se pensar sobre as possibilidades de aprendizagem, pois observa os indivíduos em suas interações e as demais vivências, analisando os possíveis impactos nos fatores socioemocionais, familiares e etc. Sua atuação se baseia em criar estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem, fundamentadas na capacidade da neuroplasticidade do cérebro humano, pensando em áreas frágeis ou com pouco estímulo serem compensadas a partir das áreas fortes e estimuladas. (TAVARES, et al, 2019 apud JUNIOR, FREIRE, 2021).

De acordo com a CENSUPEG (2019 apud SIMÃO et al, 2020), a função do neuropsicopedagogo possui os seguintes objetivos: capacitar professores acerca da compreensão da função cerebral sobre a aprendizagem, trazendo os conhecimentos das áreas de pedagogia, psicologia e biologia com a finalidade de a partir desses conhecimentos, criar estratégias de intervenção de aprendizagem; auxiliar na inclusão de pessoas com dificuldades de aprendizagem ou deficiências em diversos aspectos de vida, no âmbito social ou profissional, por exemplo; agir individualmente ou coletivamente em consonância com as disciplinas curriculares, utilizando de conhecimentos técnicos específicos em prol da aprendizagem humana.

Segundo Tavares (et al, 2019 apud JUNIOR, FREIRE, 2021) este profissional contribui muito para o processo de inclusão, já que auxilia na compreensão que vai além da deficiência, buscando estratégias que rompam as barreiras do desenvolvimento, auxiliando na qualidade e desempenho de indivíduos não só no processo de aprendizagem, mas para o seu desenvolvimento pleno.

Na opinião de Dresch (2018) embora o neuropsicopedagogo não possa diagnosticar transtornos diretamente, à medida que a medicina vem avançando, se faz necessário o trabalho em conjunto de uma equipe multidisciplinar para que o processo inclusivo se torne cada vez mais eficaz.

Para a autora, quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, atraso na coordenação motora ou linguagem pouco desenvolvida, apenas o médico pode apresenta um laudo, mas quando há uma equipe inteira participando da investigação, diminui-se em grande escala a chance de o laudo sair errado, por isso a relevância de profissionais como nutricionista, fonoaudiólogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, neurologista, entre outros participarem desse processo.

Na Educação Infantil, de acordo com Bonsanti (2025) há algumas estratégias que o neuropsicopedagogo pode apresentar que podem contribuir para o desenvolvimento pleno do sujeito, como por exemplo: Avaliação neuropsicológica, intervenções individualizadas, estimulação cognitiva, técnicas de reforço positivo, adaptação de materiais e ambientes,

trabalho com emoções e pensamento, que se explicam a seguir:

Avaliação Neuropsicológica: É o primeiro passo para entender as dificuldades

com deficiência, para que possam encontrar formas de lidar e abordar as dificuldades apresentadas em casa.
Dentro de uma escola, o neuropsico-

básica. Educação em foco, v. 11, n. 33, 2019. Disponível em: https://faculdadeplus.edu.br/novosite/wp-content/uploads/2020/03/003_A-NEUROPSICOPEDAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

BONSANTI, G.D. A Neuropsicopedagogia na Educação Infantil. Revista Unificada FAUESP, v. 7, n. 5, mai. 2025. Disponível em: 235dad_bd2326cc4b074363b4ae1ed2e330e820.pdf. Acesso em: 29 mai. 2026.

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

BROSTOLIN, M.R. SOUZA, T.M.F. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, jan/abr. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JJrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/?format=html&lang=pt. Acesso em: 28 mai. 2026.

CARNEIRO, R.U.C. Educação inclusiva na Educação Infantil. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan/jun. 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/ server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/contente. Acesso em: 27 mai. 2026.

DRESCH, F. Teoria e prática da neuropsicopedagogia. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Psicopedagogia, 2014, v. 36, n. 96, p. 236-253. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/472/492. Acesso em: 18 mai. 2026.

FÜLLE, A. LOPES, L.S. Histórico da Neuropsicopedagogia no Brasil: origens, conquistas e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 9, n. 01, jan. 2023. Disponível em: https:// periódico rease. pro. br/ rease /article/ view/8324/3261. Acesso em: 18 mai. 2026.

KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

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

SEKKEL, M.C. MATOS, L.P. Educação inclusiva: formação de atitudes na Educação Infantil. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 1, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br /j/pee/a/MFPNQmcQrBVQKj3yPfDkRvk/?lang=pt&format=html. Acesso em: 28 mai. 2026.

SIMÃO, G.F. CORRÊA, T.H.B. FERRANDINI, L.M. Contribuições da neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar. Educere et Educare, v. 15, n. 36, 2020. Disponível em: https:// saber. unioeste. br/ index. php/ educere eteducare/ pt_BR/article/ view/25115/16385. Acesso em: 31 mai. 2026.

ZILAK, A.C. HENNEMANN, A.L. Contribuições da neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem na educação inclusiva. Revista Práticas Inovadoras e Tecnologias no Ensino, v. 1, n. 2, p. 11-26, mai/ago, 2026. Disponível em: https://repitec.emnuvens.com.br/repitec/article/download/10/11. Acesso em: 31 mai. 2026.

RESUMO
A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere aos aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse contexto, a dispraxia, também denominada Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), caracteriza-se por dificuldades na coordenação motora e na execução de movimentos voluntários, podendo comprometer o desempenho escolar, a autonomia e as interações sociais da criança. Trata-se de uma condição que ainda apresenta desafios conceituais e de compreensão, especialmente no que diz respeito à sua definição, diagnóstico, prevalência e formas de intervenção. O presente artigo tem como objetivo analisar a dispraxia no contexto da Educação Infantil, enfatizando a importância da identificação precoce e das possibilidades de intervenção pedagógica no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos e documentos relacionados ao desenvolvimento motor, psicomotricidade e educação inclusiva. Os resultados apontam que a atuação pedagógica, associada ao acompanhamento multiprofissional e à parceria entre escola e família, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças com dispraxia. Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas, lúdicas e acolhedoras favorecem o processo de aprendizagem e possibilitam maior participação e autonomia das crianças no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Aprendizagem; Psicomotricidade; Dispraxia; Desenvolvimento motor.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase essencial para o desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança constrói habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para sua aprendizagem e interação com o mundo. Logo, a motricidade possui importante relação com o processo de aprendizagem e com a participação da criança nas atividades escolares e sociais.

Ademais, a aprendizagem é um processo fundamental no desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios da vida contemporânea. No entanto, esse processo pode ocorrer de forma diferenciada em crianças com condições neuromotoras, como a dispraxia, que compromete a execução de movimentos voluntários coordenados.

Crianças com dispraxia podem apresentar dificuldades relacionadas à coordenação dos movimentos, o que pode interferir em atividades escolares, brincadeiras e situações do cotidiano. Essas limitações também podem afetar aspectos emocionais e sociais, influenciando a autoestima, a comunicação e a interação com outras crianças.

Além disso, a primeira infância é considerada um período importante para a observação de sinais de atraso no desenvolvimento e para a realização de intervenções adequadas (SANTOS; ROSA NETO; PIMENTA, 2013). As alterações no desenvolvimento da coordenação podem influenciar diferentes áreas da vida infantil, incluindo aprendizagem, comunicação, socialização e autoestima.

Nesse sentido, a primeira infância constitui uma fase fundamental para a identificação de sinais de risco no desenvolvimento. Destarte, crianças com TDC podem apresentar também dificuldades emocionais, como baixa autoestima, ansiedade e isolamento social.

Diante disso, torna-se essencial o acompanhamento do desenvolvimento motor na educação infantil, visando identificar possíveis alterações e planejar intervenções adequadas (PIMENTA, 2019). Além disso, crianças com dispraxia podem enfrentar desafios na adaptação escolar, na socialização e nas atividades cotidianas, exigindo atenção da família e dos profissionais da educação.

Dessa forma, compreender as especificidades da dispraxia na infância contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais das crianças.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a dispraxia na Educação Infantil, destacando suas implicações no processo de aprendizagem, a contribuição do professor por meio de metodologias inovadoras e as possibilidades de intervenção pedagógica fundamentadas em atividades lúdicas e inclusivas.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA DISPRAXIA

Práxis é uma palavra derivada do grego "práxis", que significa conduta ou ação. No campo do desenvolvimento humano, essa terminologia foi utilizada por autores clássicos como Dupré, Wallon, Piaget e Ajuriaguerra. O movimento práxico, também denominado movimento intencional desejado, é considerado elaborado e sofisticado, pois depende da participação dos órgãos dos sentidos, da atividade cortical e do sistema límbico (ROSA NETO; BIANCO, 2018).

A dispraxia tem sido definida como "uma falha na práxis" ou como "a incapacidade de utilizar as habilidades motoras voluntárias de forma eficaz em diferentes aspectos da vida, desde brincadeiras até tarefas estruturadas e especializadas" (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007). Nesse contexto, o desenvolvimento motor representa uma sequência contínua e organizada do processo neuro evolutivo, sendo essencial para a realização das atividades cotidianas e para a aprendizagem infantil.

As manifestações da dispraxia podem variar de acordo com o desenvolvimento de cada criança, influenciando não apenas aspectos motores, mas também sociais, emocionais e educacionais. Em muitos casos, as dificuldades tornam-se mais perceptíveis durante a fase escolar, quando a criança passa a realizar atividades que exigem maior coordenação e organização dos movimentos.

Segundo Russo (2025), a dispraxia é um distúrbio neurológico que afeta a capacidade do cérebro de planejar e executar movimentos coordenados, comprometendo a relação entre a intenção do movimento e sua execução. Da mesma forma, Afonso (2006) destaca que o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), também conhecido como dispraxia infantil, interfere na habilidade da criança de planejar e realizar movimentos, mesmo na ausência de comprometimentos intelectuais ou sensoriais, caracterizando-se pela dificuldade em utilizar habilidades motoras voluntárias de maneira eficiente em diferentes contextos da vida cotidiana, incluindo brincadeiras, atividades escolares e tarefas estruturadas.

Além disso, a maioria dos indivíduos com dispraxia apresenta uma combinação de dispraxia ideacional, relacionada ao planejamento motor, e dispraxia ideomotora, associada à execução dos movimentos. Enquanto a dispraxia ideacional compromete o planejamento e a coordenação das ações, a dispraxia ideomotora interfere na fluência e na velocidade das atividades motoras (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007).

No Brasil, Pulzi e Rodrigues (2015) estudaram o efeito de um programa de intervenção motora para crianças com indicativo de TDC. As autoras verificaram que houve melhora no desempenho dos movimentos após a proposta de intervenção, evidenciando os benefícios da prática motora. Concluíram que o movimento tem grande valor na vida das crianças, destacando a necessidade e a importância do desenvolvimento de projetos que visem potencializar as capacidades e a autonomia das crianças com dificuldades motoras.

Embora seja mais conhecida pelos impactos na coordenação motora ampla e fina, a dispraxia também pode interferir em habilidades verbais, emocionais e sociais, dificultando o desempenho acadêmico e as relações interpessoais. Crianças e adolescentes com dispraxia podem apresentar dificuldades relacionadas ao comportamento e ao processo de aprendizagem, incluindo transtornos como a dislexia. Além disso, é comum que ocorram alterações na atenção, no controle dos movimentos e na percepção, fatores que podem interferir no desempenho escolar e nas atividades do cotidiano. Em alguns casos, essas dificuldades estão associadas à condição denominada DAMP, caracterizada pela presença conjunta de déficits de atenção, controle motor e percepção (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007).

Os estudos sobre a dispraxia tiveram início no começo do século XX, período em que a condição era conhecida como "desajeitamento congênito". Ao longo das décadas, diferentes pesquisadores con-

tribuíram para a compreensão do transtorno, até que o termo dispraxia passou a ser utilizado oficialmente na década de 1980, juntamente com a criação de instituições voltadas à conscientização e ao apoio às pessoas acometidas pela condição (EXCEPTIONAL INDIVIDUALS, 2021).

O termo "síndrome da criança desajeitada", utilizado anteriormente para se referir às dificuldades de coordenação motora, deve ser evitado devido ao seu caráter pejorativo. Em alguns contextos, essa expressão foi empregada como sinônimo de dispraxia, especialmente para descrever crianças com dificuldades motoras no desenvolvimento sem a presença de distúrbios neurológicos subjacentes. Apesar disso, a terminologia ainda é encontrada em alguns estudos e contextos clínicos, principalmente nos Estados Unidos (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007). Entre os estudiosos que contribuíram para o avanço das pesquisas destaca-se o médico Samuel T. Orton, responsável pelos primeiros estudos relacionados às dificuldades motoras específicas em crianças.

A definição da dispraxia passou por diferentes interpretações ao longo dos anos, o que contribuiu para a utilização de diversas terminologias relacionadas às dificuldades de coordenação motora. A formação dos profissionais envolvidos no atendimento dessas crianças, bem como suas experiências e conhecimentos sobre a condição, influenciaram diretamente a nomenclatura utilizada. Entre os termos mais empregados ao longo do tempo destacam-se: "síndrome da criança desajeitada", "disfunção cerebral mínima", "apraxia do desenvolvimento", "disfunção perceptomotora", "dificuldade de aprendizagem motora", "transtorno de integração sensorial", "transtorno de atenção e percepção motora (DAMP)" e "Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC)" (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007).

Quanto à classificação diagnóstica, a dispraxia é reconhecida pelos principais manuais internacionais de saúde. Conforme Amato (2018), a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) enquadra a condição no código F82, denominado Transtorno Específico do Desenvolvimento da Coordenação. Já o DSM-5 caracteriza o transtorno por déficits na aquisição e execução de habilidades motoras, comprometendo o desempenho das atividades da vida diária e o desenvolvimento acadêmico e social.

A dispraxia pode manifestar-se de diferentes formas, conforme as dificuldades apresentadas pela criança. Entre os principais tipos destacam-se a dispraxia motora, caracterizada por dificuldades no esquema corporal, lentidão, imprecisão e limitações no planejamento e execução dos movimentos; a dispraxia espacial, relacionada à desorganização do esquema corporal e da orientação espacial; a dispraxia postural, marcada por dificuldades na postura e movimentos pouco ritmados e sem fluidez; e a dispraxia verbal, associada a alterações no desenvolvimento da linguagem (ITAD, 2026).

Segundo Russo (2025), os sinais da dispraxia podem ser observados ainda nos primeiros anos de vida, por meio de atrasos nos marcos motores do desenvolvimento, como dificuldades para sentar, engatinhar, andar e manipular objetos. Durante a infância, essas limitações tornam-se mais evidentes nas atividades escolares e cotidianas, especialmente na escrita, organização espacial e coordenação motora. Diante disso, o diagnóstico e a intervenção precoces são fundamentais para minimizar prejuízos no desenvolvimento infantil, favorecendo maior autonomia, inclusão e qualidade de vida às crianças com dispraxia. Por isso, compreender as necessidades individuais de cada criança é fundamental para promover experiências de aprendizagem mais acessíveis, acolhedoras e significativas.

O diagnóstico do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) deve ser realizado de maneira criteriosa, considerando aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, às habilidades de coordenação e às capacidades sensoriais da criança. Além disso, faz-se necessário um exame físico e neurológico cuidadoso, a fim de evitar confusões com outras condições, como paralisia cerebral, autismo, hemiplegia e distrofia muscular (PULZI; RODRIGUES, 2015).

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DISPRAXIA

Entender a dispraxia é o primeiro passo para acolher e apoiar crianças que enfrentam esse transtorno, uma vez que estratégias e práticas pedagógicas adequadas podem favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social de forma significativa (RUSSO,

2025). No contexto escolar, essas crianças podem apresentar dificuldades relacionadas à coordenação motora. Essas dificuldades podem influenciar diretamente a participação da criança nas atividades propostas em sala de aula, exigindo do professor um olhar atento às necessidades individuais e às possibilidades de adaptação pedagógica. Assim, muitas crianças encontram limitações em brincadeiras e jogos que envolvem movimentos coordenados, como andar de bicicleta, participar de atividades com bola, pular corda e brincar de amare-

no processo educativo. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer experiências significativas, a autonomia e o protagonismo das crianças. Nesse sentido, é importante destacar a parceria entre escola e família no desenvolvimento infantil, para que as experiências vivenciadas no ambiente escolar possam ter continuidade no contexto familiar, juntamente com o acompanhamento da rede de apoio e dos demais profissionais envolvidos.

Na Educação Infantil, as experiências de aprendizagem devem promover o desenvolvimento integral da criança por meio das interações e brincadeiras, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Além disso, a BNCC reforça a valorização da diversidade, da empatia e do protagonismo infantil como princípios fundamentais da prática pedagógica inclusiva.

Durante a infância, os sinais da dispraxia tornam-se mais visíveis no contexto escolar, exigindo atenção dos profissionais da educação. Nesse sentido, a identificação precoce das dificuldades motoras é essencial para possibilitar intervenções adequadas ainda nos primeiros anos escolares. Para isso, é importante observar o cotidiano da criança e, quando necessário, encaminhá-la para acompanhamento especializado, como terapia ocupacional e fisioterapia (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007).

Conforme Rosa Neto e Bianco (2018, p. 355), "os primeiros sinais de alerta muitas vezes não ocorrem nos núcleos familiares e sim na escola". Na sala de aula, podem ser observadas dificuldades como segurar o lápis, recortar, desenhar, manter o equilíbrio e realizar atividades de autocuidado, o que pode interferir diretamente na aprendizagem e socialização da criança (AFONSO, 2006).

Diante disso, o papel do professor é fundamental na mediação do processo de aprendizagem, devendo propor estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos, respeitando suas limitações e potencialidades.

Nesse sentido, a atuação docente deve estar comprometida com uma postura crítica, reflexiva e aberta à diversidade, compreendendo a prática pedagógica como um processo em constante construção. Conforme Freire (2023, p. 49), "como professor crítico, sou um aventureiro, responsável, predisposto à mudança e à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se".

Além disso, adaptações pedagógicas e o uso de recursos e materiais adequados são fundamentais, incluindo a flexibilização das atividades, a valorização da oralidade e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Essas estratégias favorecem a autoestima, a autonomia e a participação ativa no processo educativo. Assim, destaca-se que o papel mediador da escola e dos professores no processo educativo consiste em desenvolver diferentes capacidades de concentração, atenção e aprendizagem nos alunos. Dessa forma, torna-se fundamental que o educador esteja em constante processo de pesquisa, reflexão e aprimoramento de sua prática pedagógica.

O professor exerce papel fundamental no processo de aprendizagem, devendo desenvolver estratégias que favoreçam a participação, a autonomia e o respeito às diferenças. Nesse contexto, práticas pedagógicas inclusivas e significativas contribuem para o desenvolvimento global da criança (PIMENTA, 2019; FREIRE, 2023).

Além disso, o acompanhamento do desenvolvimento motor na primeira infância é fundamental para a identificação precoce de alterações e dificuldades motoras, possibilitando intervenções mais rápidas e eficazes. Um desenvolvimento motor adequado influencia diretamente aspectos sociais, intelectuais e culturais da criança ao longo de sua vida (XAVIER, 2018).

O diagnóstico precoce, associado ao tratamento adequado e ao apoio educacional, é fundamental para minimizar os impactos da dispraxia no desenvolvimento infantil. A ausência de identificação e acompanhamento das dificuldades motoras e das possíveis comorbidades associadas pode gerar consequências significativas ao longo da vida, incluindo dificuldades emocionais, problemas de relacionamento interpessoal, transtornos psiquiátricos e limitações no contexto social e profissional. Dessa forma, torna-se essencial que a escola, a família e os profissionais da saúde atuem de maneira integrada no acompanhamento da criança com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (GIBBS; APPLETON;

APPLETON, 2007).
Nesse contexto, crianças com dispraxia podem se beneficiar de intervenções educacionais específicas, como adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas, que favoreçam sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Dessa forma, devem ser adotados recursos pedagógicos e metodologias inclusivas que auxiliem na organização do processo de ensino-aprendizagem, garantindo práticas adequadas às necessidades específicas de cada criança.
Além disso, a realização de atividades físicas, brincadeiras e experiências lúdicas durante a infância pode favorecer significativamente o desenvolvimento físico, motor e social da criança.
Nesse processo, o conhecimento e a participação da família tornam-se fundamentais, uma vez que a ausência de orientação adequada pode limitar o acesso da criança aos estímulos necessários para o seu desenvolvimento integral (PULZI; RODRIGUES, 2015).
O envolvimento da família e de profissionais da saúde também é indispensável, pois favorece a continuidade das estratégias de desenvolvimento entre escola e ambiente familiar. Assim, o trabalho integrado entre escola, família e equipe multiprofissional contribui para uma intervenção mais eficaz e humanizada (MORAES, 2025). Nesse sentido, pequenas adaptações no ambiente escolar podem contribuir significativamente para a construção de práticas mais inclusivas, possibilitando que cada criança desenvolva suas potencialidades de maneira integral. Dessa forma, a equipe escolar exerce papel fundamental ao respeitar o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada criança, evitando situações de constrangimento, insegurança ou isolamento diante das atividades propostas. A paciência, o acolhimento e o reforço positivo são fundamentais no acompanhamento de crianças com dispraxia, uma vez que o reconhecimento dos pequenos progressos contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da motivação da criança. Além disso, a comunicação entre família, professores e profissionais especializados favorece a continuidade das estratégias de aprendizagem entre a escola e o ambiente familiar, promovendo maior segurança e apoio ao desenvolvimento infantil (MAGRID, 2025).
Crianças e adolescentes com dificuldades de coordenação beneficiam-se significativamente de intervenções e acompanhamentos adequados, embora a busca por apoio especializado muitas vezes seja desafiadora para as famílias. Nesse contexto, crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação podem apresentar dificuldades expressivas no ambiente escolar, tornando essencial a conscientização dos educadores sobre a condição. Além disso, a atuação conjunta de fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, profisslonais da saúde e da equipe escolar contribui para ampliar o suporte oferecido às crianças, favorecendo sua inclusão e reduzindo possíveis impactos psicológicos e sociais decorrentes da condição (GIBBS; APPLETON; APPLETON, 2007).
Nesse contexto, os espaços coletivos de Educação Infantil configuram-se como ambientes essenciais para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo experiências de interação, aprendizagem e socialização. Conforme destaca o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

> Os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e com outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos (SÃO PAULO, 2015a, p. 13).

Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que a educação deve ser fundamentada no diálogo, no respeito e na construção coletiva do conhecimento, princípios essenciais para uma prática pedagógica inclusiva e humanizadora.
Contudo, além das dificuldades motoras, é importante considerar os impactos emocionais e sociais que podem surgir ao longo do desenvolvimento infantil. O acolhimento, a valorização das conquistas e o incentivo à participação da criança são fatores essenciais para fortalecer sua autoestima e autonomia. Diante

desse cenário, a dispraxia frequentemente passa despercebida por muitos pediatras, profissionais da saúde e educadores, em razão da complexidade do diagnóstico. Muitas vezes, as observações feitas pelos pais ou professores de que a criança é desatenta, desastrada ou apresenta dificuldades na execução de determinadas atividades, não podem ser consideradas conclusivas ou suficientes para um diagnóstico definitivo, o que demanda acompanhamento e investigação contínuos. Além disso, as causas da dispraxia ainda são objeto de controvérsia. Existem algumas hipóteses acerca da origem do distúrbio, porém nenhuma delas é conclusiva. Entre as possibilidades investigadas, destacam-se a hipóxia perinatal caracterizada pela ausência ou diminuição da oxigenação cerebral durante o processo de nascimento, o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor desde os primeiros anos de vida e, ainda, fatores genéticos, observados em casos nos quais os pais apresentaram sintomas semelhantes durante a infância. Contudo, tais fatores permanecem apenas como hipóteses investigativas, não sendo possível afirmar, de forma definitiva, que constituam as causas da dispraxia em crianças. A atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados favorece não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também a autonomia, a socialização e a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Cada criança aprende de maneira única e possui diferentes formas de expressar suas capacidades. Por isso, práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades individuais contribuem para uma aprendizagem mais acessível, fortalecendo a autonomia, a socialização e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Assim, quando a escola reconhece as individualidades e valoriza os pequenos avanços, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo tanto aos educadores e principalmente as crianças, uma vez que é na fase escolar que surgem os primeiros indícios da doença.

Em suma, as contribuições pedagógicas para crianças com dispraxia devem considerar práticas inclusivas, estratégias adaptadas e o respeito às particularidades do desenvolvimento infantil. Por conseguinte, a atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados favorece a construção de um ambiente mais acolhedor, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e educacional da criança.

CONCLUSÃO

A dispraxia constitui um transtorno que pode impactar significativamente o desenvolvimento motor, social e educacional da criança, especialmente no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, torna-se fundamental a identificação precoce dos sinais e a realização de intervenções adequadas, visando minimizar dificuldades e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Assim, crianças com comprometimento funcional significativo devem ser identificadas e encaminhadas o mais cedo possível para acompanhamento especializado.

Além disso, com acompanhamento adequado e a colaboração entre profissionais da saúde, familiares e educadores, é possível promover uma rotina de aprendizagem mais acessível, inclusiva e eficaz, essencial para garantir melhores oportunidades de desenvolvimento e qualidade de vida às crianças com dispraxia.

Em suma, compreender a dispraxia no contexto educacional implica reconhecer a importância de práticas pedagógicas inclusivas, inovadoras, do acolhimento às diferenças e da construção de um ambiente escolar que valorize o desenvolvimento humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE APRAXIA DA FALA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPRAXIA). O que é dispraxia? Disponível em:: https://apraxiabrasil.org/o-que-edispraxia/ Acesso em: 13 maio 2026.

AFONSO, Nayara. Dispraxia infantil: como identificar e apoiar na sala de aula. Rhema Neuroeducação, 2006. Disponível em: https://rhemaneuroeducacao.com.br/blog/dispraxiainfantil-como-identifi-icar-e-apoiar-na-sala-de-aula/. Acesso em: 08 maio 2026.

AJURIAGUERRA, J. Manual de Psiquiatria Infantil. Barcelona, 1975.

ALMEIDA, Maria Aparecida Nascimento. A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. 2007. Trabalho de Con-

clusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: PUC-SP TEDE. Acesso em: 13 maio 2026.

BRAGA, A. P. F.; AZEVEDO, G. X. A questão da aprendizagem com crianças que apresentam dispraxia. Temporis [ação], Goiás: UEG, [s.d.]. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/14786/11334. Acesso em: 03 de maio 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRITES, Luciana. Dispraxia ou distúrbio de coordenação do desenvolvimento? Instituto Neuro Saber. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/dispraxia-ou-disturbio-decoordenacao-do-desenvolvimento/. Acesso em: 12 maio 2026.

EXCEPTIONAL INDIVIDUALS. Dispraxia: uma história. 2021. Disponível em: https://exceptionalindividuals.com/about-us/blog/dyspraxia-a-history/. Acesso em: 12 maio 2026.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 75° Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GIBBS, John; APPLETON, Jeanette; APPLETON, Richard. Dyspraxia or developmental coordination disorder? Unravelling the enigma. Archives of Disease in Childhood, v. 92, n. 6, p. 534-539, 2007. Disponível em: PubMed. Acesso em: 13 maio 2026.

GONÇALVES, Raquel. Dispraxia. Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD), Lisboa, 2026. Disponível em: https://www.itad.pt/dispraxia/. Acesso em: 13 maio 2026.

MAGRID. Efeitos da dispraxia na aprendizagem. 21 fev. 2025. Disponível em: https://magrid.education/pt/efeitos-da-dispraxia-na-aprendizagem/. Acesso em: 13 maio 2026. MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano., v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

MISSIUNA, Cheryl. Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: em casa e na sala de aula. Tradução de Lívia C. Magalhães. Revisão de Jacinta Ribeiro. Hamilton, Ontario: McMaster University, School of Rehabilitation Science, 2003. Disponível em: Dislexia Brasil Atividades. Acesso em: 13 maio 2026.

MORAES, Angela Veina de. O papel do professor na educação de crianças com necessidades especiais. International Integralize Scientific, v. 5, n. 48, jun. 2025. ISSN 3085-654X. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/b680b6/. Acesso em: 12 maio 2026.

NETO, C. Motricidade infantil e a formação inicial de professores de educação física. Ebalonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, v. 11, n. 2, p. 215-216, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIMENTA, Ricardo de Almeida. Dispraxias na educação infantil. 2019. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_12_2021_11.31.20.d7db330bb41668a3e6670943bc820a94.pdf Acesso em: 13 maio 2026.

PONTES, M. F. P.; PALMA M. S. O desempenho motor e a percepção de competência motora de pré-escolares. Biomotriz, v. 8, n. 2, p. 46-60, 2014.

PULZI, Wagner; RODRIGUES, Graciele Massoli. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 3, p. 433-444, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/jPsxGN4xz7cNMxZCSzCbQ4M/. Acesso em: 13 maio 2026. ROSA NETO, F. Manual de Intervenção Motora: educação infantil, ensino fundamental e educação especial. Florianópolis: DIOESC, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SANTOS, A. M.; ROSA NETO, F.; PIMENTA, R. A. Evaluation of motor skills in children participating in social/sports projects. Motricidade, v.9 n.2, p.50-60, 2013.

ROSA NETO, F. et al. A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da escala de desenvolvimento motor. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano, v. 12, n. 6, p. 422-427, 2010.

ROSA NETO, Francisco; BIANCO, Claudia Daniele. Dispraxias: identificação precoce nos transtornos de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Revista Movimenta, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 349-356, 2018.

RUSSO, Fabiele. Dispraxia: o que é, causas, sintomas e como ajudar. Neuro Conecta, 5 jun. 2025. Disponível em: https://neuroconecta.com.br/dispraxia-o-que-e-causas-sintomas-ecomo-ajudar/ . Acesso em: 8 maio 2026.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

WEBER, Meyene Duque. Crianças com dificuldade de coordenação motora percebem menos o ambiente. Estado de Minas, 09 out. 2025. Disponível em: https://www.em.com.br/saude/2025/10/7266368-crianca-com-dificuldade-de-coordenacaomotora-percebem-menos-o-ambiente.html. Acesso em: 13 maio 2026.

XAVIER, Juliana. A importância do desenvolvimento motor na primeira infância. Fundação Oswaldo Cruz, 2018. Disponível em: https://fiocruz.br/noticia/2018/04/importancia-dodesenvolvimento-motor-na-primeira-infancia. Acesso em: 12 maio 2026.

CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE: A BNCC E A VALORIZAÇÃO DOS VALORES REGIONAIS E NACIONAIS

PATRICIA REGINA VASSALLO GAMBINI

RESUMO
Este artigo analisa criticamente a relação entre currículo, cultura e identidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na valorização dos valores culturais, artísticos, regionais e nacionais na educação básica brasileira. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental da BNCC, da Constituição Federal de 1988, do Plano Nacional de Educação e de produções acadêmicas sobre diversidade, políticas curriculares e cidadania. Discute-se como a BNCC, ao estabelecer aprendizagens essenciais e competências gerais, busca promover equidade educacional e formação integral, mas também pode intensificar processos de centralização curricular e homogeneização pedagógica. Os resultados evidenciam tensões entre padronização nacional e autonomia escolar, especialmente no que se refere à inclusão de saberes locais e à promoção da diversidade cultural. Conclui-se que a efetiva valorização da identidade cultural no currículo depende da mediação crítica de docentes, políticas públicas inclusivas e práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de equilibrar diretrizes nacionais e especificidades regionais.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC, Cultura, Identidade, Currículo, Valores Culturais.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira é historicamente atravessada por tensões entre universalização do ensino, garantia de direitos educacionais e reconhecimento da ampla diversidade cultural, social, econômica e regional que caracteriza o país. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, pluralidade étnica, multiplicidade territorial e diferentes formas de produção cultural, a organização curricular assume papel estratégico não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação de identidades, valores sociais e cidadania.

O currículo, nesse sentido, constitui uma construção política e cultural que reflete disputas sobre quais conhecimentos são considerados legítimos, quais culturas devem ser valorizadas e quais sujeitos são reconhecidos como participantes plenos do processo educativo. Como destaca Silva (2005), o currículo não é neutro; ele expressa relações de poder, seleção cultural e projetos sociais. Dessa forma, discutir currículo implica analisar profundamente como políticas educacionais moldam práticas pedagógicas e influenciam processos de inclusão ou exclusão.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e posteriormente ampliada para outras etapas, surge como documento normativo central da política educacional brasileira. Seu objetivo declarado é definir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes da educação básica, estabelecendo referência nacional para elaboração curricular e buscando assegurar equidade, qualidade e unidade educacional (BRASIL, 2018).

Segundo o próprio documento, a BNCC representa "uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas" (BRASIL, 2018, p. 5). Tal proposta busca alinhar diferentes sistemas de ensino em torno de direitos de aprendizagem e competências gerais, promovendo integração entre políticas curriculares, formação docente, avaliação e gestão educacional.

Entretanto, a implementação da BNCC suscita debates intensos no campo acadêmico e educacional. Se, por um lado, a proposta busca democratizar o acesso a aprendizagens fundamentais, por outro, sua centralização curricular pode produzir processos de homogeneização, padronização e redução da autonomia escolar. Dourado e Oliveira (2018) argumentam que a BNCC pode fortalecer mecanismos de regulação nacional e intensificar a subordinação curricular às avaliações externas, favorecendo controle político e administrativo sobre práticas educativas.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 já estabelecia que a educação nacional deveria assegurar formação básica comum respeitando valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL,

1988). Isso significa que políticas curriculares brasileiras precisam equilibrar unidade nacional e diversidade sociocultural, evitando modelos exclusivamente padronizados que invisibilizem experiências regionais, locais e comunitárias.
Ferreira (2016) ressalta que o conceito de diversidade, embora presente nas políticas curriculares contemporâneas, envolve complexas relações de poder. A autora observa que reconhecer a diversidade não significa automaticamente garantir inclusão efetiva, pois muitas vezes ela pode ser apropriada de forma superficial, sem transformar estruturas excludentes.
Nesse contexto, pensar currículo, cultura e identidade exige compreender como políticas nacionais podem simultaneamente promover inclusão e reforçar exclusões, dependendo de sua formulação, implementação e mediação pedagógica.
Diante desse cenário, este artigo busca analisar criticamente como a BNCC articula currículo, cultura e identidade, investigando de que forma sua estrutura normativa impacta a valorização de valores regionais e nacionais. Pretende-se compreender como a centralização curricular dialoga com princípios constitucionais de diversidade cultural e como políticas públicas, autonomia docente e práticas pedagógicas contextualizadas podem contribuir para uma formação integral, cidadã e plural.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental. Tal abordagem foi escolhida por possibilitar análise aprofundada de discursos, normativas e produções acadêmicas, permitindo compreender dimensões políticas, sociais, culturais e educacionais presentes na formulação da BNCC.
A pesquisa qualitativa possibilita interpretação crítica de fenômenos educacionais complexos, especialmente quando relacionados à construção curricular, identidade cultural e diversidade, aspectos que não podem ser reduzidos a indicadores quantitativos.
Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo foi estruturado em três eixos principais:
a) Análise documental

Foram analisados documentos normativos fundamentais, incluindo:
Constituição Federal de 1988;
Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
Plano Nacional de Educação (PNE);
Diretrizes e legislações complementares do Ministério da Educação.

Essa etapa permitiu identificar princípios legais, fundamentos pedagógicos e diretrizes curriculares relacionados à valorização cultural, identidade e cidadania.
Revisão bibliográfica
Foi realizada revisão de literatura com base em autores nacionais que discutem:
Currículo;
Diversidade cultural;
Identidade;
Políticas curriculares;
Regulação educacional.

Entre os principais autores utilizados estão:
Ferreira (2016);
Dourado e Oliveira (2018);
Freitas (2014);
Macedo (2012);
Santos e Nunes (2020);
Silva (2005);
Moreira e Candau (2008).
Análise de conteúdo temática
Os documentos e produções teóricas foram examinados por meio de análise de conteúdo, buscando identificar categorias centrais como:
Centralização curricular;
Diversidade cultural;
Formação cidadã;
Autonomia docente;
Identidade regional;
Inclusão social.

A triangulação entre análise documental, revisão bibliográfica e interpretação crítica garantiu maior rigor científico, permitindo compreender não apenas o conteúdo normativo da BNCC, mas também suas contradições políticas e impactos pedagógicos.

BNCC, CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um dos principais marcos regulatórios da educação básica brasileira contemporânea, assumindo papel central na definição das aprendizagens essenciais que devem orientar os currículos escolares em todo

o território nacional. Ao estabelecer competências gerais e habilidades específicas para as diferentes etapas da educação, a BNCC busca promover equidade, qualidade e formação integral, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a direitos de aprendizagem comuns, independentemente de sua localização geográfica ou condição social (BRASIL, 2018).

A proposta da BNCC emerge em um contexto de profundas desigualdades educacionais, sociais e regionais, sendo apresentada como instrumento de organização nacional capaz de reduzir

étnicos, territoriais e sociais. Assim, o currículo escolar precisa reconhecer e incorporar essa pluralidade, promovendo práticas pedagógicas que articulem conteúdos nacionais às experiências culturais concretas dos estudantes. A valorização regional fortalece identidades locais, amplia o senso de pertencimento, preserva tradições culturais e contribui para a formação cidadã.

Entretanto, a centralização curricular da BNCC pode limitar essas possibilidades quando prioriza competências e habilidades uniformizadas para todo o território nacional. Embora a proposta nacional tenha como objetivo garantir equidade, existe o risco de redução das experiências regionais a elementos periféricos ou secundários.

Ferreira (2016) destaca que a diversidade deve ser compreendida em sua complexidade política, histórica e social. Não basta mencioná-la formalmente; é necessário integrá-la estruturalmente às práticas educativas. Isso exige autonomia pedagógica, formação docente crítica e políticas públicas comprometidas com inclusão efetiva.

Santos e Nunes (2020) reforçam que populações do campo, comunidades tradicionais e grupos historicamente marginalizados frequentemente permanecem subrepresentados em políticas curriculares centralizadas. Essa realidade evidencia a necessidade de vigilância político-pedagógica permanente para assegurar que o currículo contemple efetivamente as múltiplas identidades brasileiras.

A escola desempenha papel estratégico nesse processo ao articular conhecimentos acadêmicos com saberes comunitários, tradições regionais, manifestações artísticas e práticas socioculturais locais. A integração entre valores nacionais e regionais fortalece abordagens interdisciplinares e amplia a relevância social da aprendizagem.

Dessa forma, a valorização dos valores regionais não representa oposição à formação nacional, mas condição essencial para uma educação plural, democrática e culturalmente significativa. A BNCC pode servir como referência estruturante, desde que sua implementação preserve flexibilidade suficiente para garantir práticas contextualizadas e inclusivas.

EDUCAÇÃO, CULTURA E CIDADANIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL

A articulação entre educação, cultura e cidadania constitui fundamento central da formação integral proposta pela BNCC. Ao definir competências gerais que envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, o documento amplia a noção de currículo para além da transmissão de conteúdos, incorporando dimensões éticas, sociais, culturais e políticas (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a cidadania é concebida como exercício crítico de participação social, respeito à diversidade, atuação ética e compreensão dos direitos e deveres democráticos. A cultura, por sua vez, desempenha papel essencial nesse processo, pois constitui base para construção identitária, pertencimento social e reconhecimento das pluralidades que compõem a sociedade brasileira.

A escola assume papel central na promoção dessa formação ao desenvolver práticas pedagógicas que integrem saberes acadêmicos, experiências culturais locais, valores democráticos e reflexão crítica. Quando o currículo incorpora múltiplas expressões culturais e sociais, amplia-se a capacidade dos estudantes de compreender suas próprias realidades e dialogar com diferentes perspectivas.

Portanto, educação, cultura e cidadania devem ser compreendidas como dimensões inseparáveis da formação escolar. A consolidação de uma educação democrática exige currículos que não apenas transmitam conhecimentos, mas fortaleçam identidades, valorizem culturas diversas e promovam sujeitos críticos, participativos e socialmente comprometidos.

FORMAÇÃO DOCENTE, AUTONOMIA PEDAGÓGICA E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A efetividade da BNCC na promoção de uma educação democrática, plural e culturalmente significativa depende diretamente da atuação dos profissionais da educação, especialmente dos docentes, que assumem papel central na mediação entre diretrizes normativas nacionais e realidades escolares concretas. Embora a Base estabeleça parâmetros curriculares comuns, sua materialização no cotidiano escolar não ocorre de forma automática, sendo profundamente influenciada pelas interpretações pedagógicas, pelas condições institucionais e pela formação crítica dos educadores.

Nesse contexto, a formação docente torna-se elemento estruturante para que a BNCC não seja reduzida a mera reprodução técnica de competências e habilidades. Professores são responsáveis por contextualizar conteúdos, selecionar estratégias pedagógicas, reconhecer especificidades socioculturais dos estudantes e promover práticas educativas que articulem conhecimentos nacionais às realidades locais. Dessa forma, a autonomia pedagógica constitui dimensão indispensável para transformar prescrições curriculares em experiências educativas significativas.

Segundo Moreira e Candau (2008), práticas pedagógicas culturalmente sensíveis exigem formação docente capaz de reconhecer a escola como espaço de diversidade, multiculturalismo e disputas simbólicas. Isso implica compreender que o currículo não se limita a conteúdos formais, mas também envolve representações sociais, relações de poder e processos de legitimação cultural. Assim, a formação inicial e continuada dos professores precisa contemplar reflexões críticas sobre identidade, diversidade, inclusão e justiça social.

Entretanto, políticas curriculares centralizadas frequentemente associam a implementação da BNCC a processos de padronização pedagógica, materiais uniformizados e avaliações externas, o que pode limitar a autonomia docente. Dourado e Oliveira (2018) alertam que mecanismos de regulação educacional excessivamente centralizados podem transformar professores em executores de prescrições curriculares, reduzindo sua capacidade crítica e sua função intelectual no processo educativo.

Freitas (2014) também observa que reformas orientadas por desempenho e responsabilização tendem a intensificar pressões sobre docentes, subordinando práticas pedagógicas a indicadores quantitativos e metas institucionais. Sob essa lógica, a autonomia profissional pode ser enfraquecida, comprometendo possibilidades de inovação, contextualização curricular e valorização cultural.

Por outro lado, quando respaldada por políticas públicas inclusivas e programas sólidos de formação continuada, a BNCC pode servir como instrumento orientador sem inviabilizar a flexibilidade pedagógica. A autonomia docente não significa ausência de diretrizes, mas capacidade crítica de reinterpretá-las de acordo com necessidades concretas dos estudantes e das comunidades escolares.

A implementação curricular exige ainda condições estruturais adequadas, investimentos em formação profissional, recursos pedagógicos, valorização da carreira docente e participação coletiva na construção dos projetos político-pedagógicos. A escola, enquanto instituição social, precisa articular currículo formal, diversidade cultural e experiências comunitárias, garantindo que as diretrizes nacionais dialoguem com práticas locais.

Portanto, a construção de currículos verdadeiramente inclusivos depende da valorização dos professores como sujeitos intelectuais e agentes de transformação social. A formação docente crítica e a autonomia pedagógica são condições fundamentais para que a BNCC contribua efetivamente para a promoção da cidadania, da diversidade e da formação integral, evitando que a centralização normativa se traduza em homogeneização educacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO SOCIAL E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A relação entre currículo, cultura e identidade não pode ser analisada de forma isolada das políticas públicas que estruturam a educação nacional. A BNCC, enquanto política curricular, integra um conjunto mais amplo de estratégias governamentais voltadas à organização da educação básica, à promoção de equidade e à redução das desigualdades educacionais. Contudo, sua efetividade depende diretamente da articulação com políticas de inclusão social, financiamento educacional, formação docente, gestão democrática e reconhecimento da diversidade.

A Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação estabelecem princípios fundamentais para uma educação orientada pela justiça social, igualdade de oportunidades e valorização das diferenças culturais. Nesse sentido, políticas curriculares precisam dialogar com esses marcos legais para assegurar não apenas acesso à escola, mas permanência, aprendizagem significativa e reconhecimento identitário.

Entretanto, a implementação de políticas educacionais no Brasil ocorre em um cenário historicamente marcado por desigualdades regionais, exclusão social, disparidades econômicas e assimetrias estruturais. Essas condições impactam diretamente a capacidade das escolas de operacionalizar propostas curriculares de maneira equitativa.

Macedo (2012) argumenta que políticas universalizantes frequentemente desconsideram desigualdades estruturais, criando a ilusão de igualdade formal enquanto persistem profundas diferenças materiais e culturais entre grupos sociais. Assim, a simples definição de competências comuns não garante justiça educacional se não houver políticas complementares que enfrentem desigualdades históricas.

Santos e Nunes (2020) reforçam que grupos como populações do campo, comunidades tradicionais, povos indígenas e outros segmentos marginalizados frequentemente enfrentam barreiras adicionais para o reconhecimento de suas identidades e saberes nos currículos oficiais. Essa realidade evidencia que políticas públicas educacionais precisam incorporar mecanismos concretos de inclusão e representatividade.

A gestão democrática da educação também desempenha papel fundamental nesse processo. A participação de comunidades escolares, famílias, educadores e movimentos sociais na elaboração e adaptação curricular fortalece práticas mais inclusivas e socialmente referenciadas. Quando políticas públicas são formuladas de maneira excessivamente centralizada, sem diálogo com sujeitos escolares, aumenta-se o risco de distanciamento entre normativas oficiais e realidades educacionais concretas.

Além disso, políticas de financiamento e infraestrutura são indispensáveis para garantir implementação curricular efetiva. A valorização da diversidade cultural e regional requer investimentos em materiais pedagógicos contextualizados, formação especializada, recursos didáticos e apoio institucional.

Barbosa, Martins e Mello (2019) ressaltam que reformas curriculares frequentemente sofrem influências econômicas e políticas que podem limitar processos democráticos, priorizando interesses administrativos em detrimento das necessidades sociais. Dessa forma, a defesa de uma educação democrática exige vigilância crítica constante sobre os rumos das políticas públicas.

Portanto, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre currículo, políticas públicas e justiça social. A BNCC pode representar importante instrumento de

zação curricular nacional. Ao incorporar competências relacionadas à cidadania, diversidade e formação integral, reconhece dimensões importantes da educação contemporânea.
Entretanto, suas contradições tornam-se evidentes quando observados os processos de centralização curricular, homogeneização de conteúdos e fortalecimento de mecanismos de avaliação e regulação educacional.
Esses fatores podem comprometer:

- Autonomia escolar;
- Valorização regional;
- Diversidade cultural;
- Inclusão efetiva;
- Formação crítica.

A efetiva valorização de valores regionais e nacionais depende da capacidade de políticas públicas e práticas pedagógicas de transformar diretrizes normativas em experiências contextualizadas, democráticas e socialmente referenciadas.
O currículo precisa ser compreendido como espaço de construção identitária, cultural e cidadã, e não apenas como instrumento técnico de padronização educacional. Dessa forma, conclui-se que:

- A BNCC pode contribuir para justiça educacional, desde que mediada criticamente;
- A diversidade cultural precisa ser incorporada de forma estrutural e não apenas discursiva;
- A autonomia docente é indispensável para contextualização curricular;
- A valorização regional fortalece identidade, pertencimento e pluralidade;
- A educação democrática exige equilíbrio entre unidade nacional e especificidades locais.

Portanto, uma educação verdadeiramente inclusiva requer currículos capazes de integrar saberes nacionais e regionais, promover cidadania crítica e reconhecer a diversidade como fundamento da formação humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 01 mai, 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação educacional. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024. Recife: ANPAE, 2018.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, 2016.
FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-757, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro. Salvador: Edufba, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RESUMO
O presente artigo discute a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, compreendendo esse processo como uma etapa pedagógica, social e afetiva que exige planejamento institucional, continuidade curricular e respeito às especificidades da infância. Fundamentado no trabalho de Campos (2022), que analisa a ausência do brincar na Educação Infantil, e articulado aos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, especialmente o Currículo da Cidade, o texto problematiza práticas escolarizantes que ainda marcam a passagem para o 1º ano. Defende-se que a criança deve permanecer no centro do processo educativo, sendo reconhecida como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa da aprendizagem. O brincar, as múltiplas linguagens, a escuta sensível, a alfabetização em perspectiva significativa e a ação docente integrada entre etapas aparecem como elementos essenciais para uma transição humanizada. Conclui-se que a passagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental precisa ser entendida como continuidade, e não ruptura, garantindo experiências educativas coerentes com a infância e com os princípios da educação pública de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição escolar; Brincar; Currículo da Cidade; Infância.

INTRODUÇÃO

A entrada da criança no Ensino Fundamental representa um momento significativo em sua trajetória escolar e em seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Para muitas famílias, essa passagem costuma ser associada ao início de uma etapa "mais séria", marcada pelo aprendizado formal da leitura e da escrita, pelo aumento das responsabilidades e por novas expectativas quanto ao desempenho escolar. Para as crianças, entretanto, essa mudança envolve dimensões muito mais complexas: novos espaços físicos, alteração nas rotinas diárias, ampliação das regras de convivência, novos vínculos com adultos e colegas, além de diferentes formas de participar da vida coletiva e das práticas escolares.

A forma como essa transição é conduzida pode impactar profundamente a relação da criança com a escola e com a aprendizagem. Quando ocorre de maneira acolhedora, gradual e coerente com as experiências já vividas na Educação Infantil, tende a favorecer segurança emocional, curiosidade e continuidade no processo educativo. Quando acontece de forma abrupta, com exigências incompatíveis com a faixa etária e ruptura com práticas infantis essenciais, pode gerar insegurança, ansiedade, resistência e dificuldades de adaptação.

Historicamente, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi tratada como um rito de mudança radical, no qual a criança deveria abandonar atitudes associadas à infância para assumir comportamentos considerados mais maduros e disciplinados. Em muitos contextos escolares, isso significou reduzir tempos de brincadeira, intensificar

desenvolvimento infantil.
Este artigo tem como objetivo ampliar a reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, desafios institucionais e possibilidades pedagógicas à luz da produção acadêmica e dos documentos orientadores da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E EDUCATIVA

Durante muito tempo, a criança foi compreendida socialmente como um ser incompleto, definida sobretudo por aquilo que ainda lhe faltaria para alcançar a condição adulta. Nessa visão tradicional, a infância era considerada apenas uma fase preparatória para o futuro, e a escola assumia a função de disciplinar corpos, transmitir conteúdos e acelerar processos de amadurecimento. Tal perspectiva reduzia a criança à condição de "adulto em formação", desconsiderando sua experiência presente e suas formas próprias de pensar, agir e produzir cultura.
Os estudos contemporâneos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância contribuíram decisivamente para superar essa lógica. Essas abordagens passaram a reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, participante ativa dos contextos em que vive. A criança não apenas recebe influências do meio, mas interpreta o mundo, estabelece relações, produz sentidos, cria linguagens, formula hipóteses e constrói conhecimentos.
A infância deixa, assim, de ser entendida apenas como espera ou preparação para a vida adulta, passando a ser reconhecida como tempo legítimo da existência humana, com valor próprio. Essa mudança de paradigma tem profundas implicações pedagógicas, pois desloca o foco da escola: de uma instituição centrada no controle e na antecipação de resultados para uma instituição comprometida com o desenvolvimento integral e com os direitos das crianças.
Campos (2022) retoma esse debate ao evidenciar que não existe uma infância única, universal e homogênea. Ao contrário, existem múltiplas infâncias, atravessadas por marcadores sociais como classe, território, raça, gênero, acesso a bens culturais e garantia de direitos. Cada criança chega à escola trazendo repertórios singulares, experiências familiares diversas, diferentes formas de brincar, falar, interagir e aprender.
Reconhecer a pluralidade das infâncias exige da escola uma postura ética e inclusiva. Não se pode esperar que todas as crianças aprendam da mesma maneira, no mesmo ritmo ou a partir das mesmas referências culturais. Valorizar as infâncias significa acolher diferenças, combater desigualdades e construir práticas pedagógicas sensíveis às realidades concretas dos estudantes.
No contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, essa discussão torna-se central. A criança que ingressa no 1º ano continua sendo criança. Ela ainda necessita de movimento, imaginação, brincadeira, vínculos afetivos, experiências corporais, curiosidade e espaços de expressão simbólica. Quando a escola ignora essas necessidades, tende a impor rotinas inadequadas ao desenvolvimento infantil, o que pode gerar sofrimento, resistência ou desinteresse pela aprendizagem.
O Currículo da Cidade dialoga com essa concepção ao compreender os estudantes como sujeitos históricos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas acumular conteúdos, mas construir sentidos sobre o mundo em interação com os outros, participar de práticas sociais de linguagem e desenvolver-se integralmente. Pensar a transição escolar, portanto, exige superar a ideia de que o Ensino Fundamental começa onde a Infância termina. A Infância acompanha a criança em todas as etapas escolares e precisa permanecer como dimensão central do processo educativo.

O BRINCAR COMO DIREITO E LINGUAGEM ESSENCIAL

Entre os aspectos mais sensíveis no processo de transição entre etapas está a preservação do brincar como prática legítima de aprendizagem e expressão infantil. Na Educação Infantil, o brincar é reconhecido como eixo estruturante do trabalho pedagógico, articulado às interações, à exploração do mundo e à construção de conhecimentos. Entretanto, ao ingressar no Ensino Fundamental, muitas crianças passam a vivenciar rotinas em que a brincadeira perde espaço, sendo compreendida como atividade secundária ou mera recompensa após

tarefas consideradas sérias. Essa separação entre brincar e aprender expressa uma concepção ultrapassada de educação, baseada na oposição entre prazer e conhecimento, corpo e mente, infância e escolarização. Diversos estudos educacionais já demonstraram que a brincadeira constitui uma das formas mais potentes de desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, ao brincar, a criança atua para além de seu comportamento habitual, experimenta papéis sociais, internaliza regras e amplia suas capacidades cognitivas e simbólicas. A brincadeira favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal, espaço em que novas aprendizagens tornam-se possíveis por meio da interação. Kishimoto ressalta que brincar possibilita autonomia, negociação de regras, resolução de conflitos, imaginação e construção de sentidos sobre a realidade. Ao brincar, a criança interpreta o mundo e produz cultura. Portanto, não se trata de atividade acessória, mas de linguagem fundamental da infância.

Campos (2022) evidencia que a ausência do brincar empobrece a experiência escolar e limita oportunidades de aprendizagem integral. Quando a escola reduz tempos lúdicos e prioriza exclusivamente tarefas mecânicas e repetitivas, tende a consolidar práticas excessivamente conteudistas e disciplinadoras.

Na transição para o Ensino Fundamental, o brincar não deve ser eliminado, mas ressignificado e incorporado às práticas pedagógicas. Jogos matemáticos, dramatizações, circuitos motores, brincadeiras com linguagem oral e escrita, contação de histórias, projetos investigativos e brincadeiras tradicionais são exemplos de propostas que articulam ludicidade e aprendizagem.

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar favorece socialização, pertencimento, expressão emocional e fortalecimento de vínculos. Para crianças que enfrentam mudanças de espaço e rotina, a brincadeira funciona também como estratégia de acolhimento.

Preservar o brincar no Ensino Fundamental significa afirmar que a entrada em uma nova etapa escolar não exige o abandono da infância, mas o respeito às formas próprias que a criança tem de conhecer o mundo.

ALFABETIZAÇÃO SEM RUPTURA COM A INFÂNCIA

Um dos principais argumentos utilizados para justificar mudanças bruscas no ingresso ao Ensino Fundamental é a necessidade de alfabetizar. Em muitos contextos escolares, ainda prevalece a ideia de que, para aprender a ler e escrever, a criança precisa abandonar práticas características da infância, como brincar, movimentar-se, explorar materiais diversos e aprender por meio da interação. Nessa lógica, a entrada no 1º ano costuma ser acompanhada por aumento do tempo sentado, intensificação de atividades repetitivas, uso excessivo de cópias e antecipação de cobranças relacionadas ao desempenho.

Entretanto, as pesquisas no campo da alfabetização apontam caminhos distintos e mais coerentes com o desenvolvimento infantil. Magda Soares, ao diferenciar alfabetização e letramento, contribui para compreender que aprender o sistema de escrita alfabética não pode ser reduzido à memorização mecânica de letras, sílabas ou palavras isoladas. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, enquanto o letramento diz respeito à participação nas práticas sociais de leitura e escrita presentes na vida cotidiana. Isso significa que a criança aprende com mais sentido quando lê e escreve em situações reais de comunicação.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização precisa reconhecer que a criança não inicia o 1º ano "do zero". Antes mesmo da entrada no Ensino Fundamental, ela já convive com diferentes textos e manifestações da cultura escrita: placas de rua, embalagens, celulares, livros, músicas, nomes próprios, histórias contadas pelos adultos, cartazes, bilhetes e sinais gráficos presentes no cotidiano. Além disso, formula hipóteses sobre como a escrita funciona, observa relações entre fala e texto e atribui significados aos usos da linguagem escrita.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também contribuíram para demonstrar que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita progressivamente, elaborando hipóteses próprias antes mesmo do domínio convencional do sistema alfabético. Esse entendimento transformou práticas pedagógicas ao mostrar que o erro infantil não deve ser visto como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem. Quando escreve "do seu jeito", a criança revela

pensamentos sobre o funcionament
escrita e oferece ao professor impor
tes pistas para a mediação pedagógi
Desse modo, alfabetizar sem ruptura
com a infância significa considerar a
criança como sujeito ativo do pr
capaz de pensar, investigar, te
bilidades e construir conhecim
interação com o outro. O trabal
te precisa partir dos saberes prév
ampliar experiências já iniciadas na
cação Infantil, em vez de substituí-las
rotinas rígidas e descontextualizadas.
Entre as práticas pedagógicas coerent
com essa concepção, destacam-se:

- rodas de leitura literária diárias;
- contação e reconto de histórias;
- produção coletiva de textos;
- jogos fonológicos com sons, rima
e sílabas;
- exploração do nome próprio e d
nomes dos colegas;
- escrita espontânea;
- listas, convites, bilhetes, receitas
outros gêneros reais;
- projetos interdisciplinares envol-
vendo leitura e escrita;
- uso de parlendas, cantigas e poe-
sias;
- atividades em pequenos grupos
com colaboração entre pares.

Essas propostas tornam a alfabetização
significativa porque inserem a criança
em situações concretas de uso da lingua
gem, nas quais ler e escrever cumprem
funções reais. A leitura deixa de ser ape-
nas decodificação e passa a envolver in-
terpretação, prazer estético, curiosidade
e construção de sentidos.
Outro aspecto essencial é compreender
que alfabetização não exige imobilidade
corporal. Crianças pequenas aprendem
também com o corpo em movimento,
com materiais manipuláveis, com brin-
cadeiras simbólicas e com interações
sociais. Jogos com letras móveis, caça ao
tesouro de palavras, circuitos com desa-
fios de

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO EMOCIONAL

A transição escolar não é apenas curri-
cular; trata-se também de experiência
emocional. Muitas crianças sentem an-
siedade diante de novos professores,
espaços maiores, regras desconhecidas
ou medo de não corresponder às expec-
tativas familiares e escolares.

construídas ao longo dos anos iniciais de escolarização: desenvolvimento da oralidade, convivência em grupo, ampliação do repertório cultural, contato com livros e narrativas, hipóteses sobre a escrita, experiências corporais, curiosidade investigativa, autonomia progressiva e modos próprios de aprender. Ignorar esse percurso significa desperdiçar aprendizagens já consolidadas e enfraquecer a confiança da criança em relação à escola.
Por essa razão, a articulação entre etapas precisa ser entendida como princípio pedagógico essencial. Mais do que uma ação pontual no início do ano letivo, trata-se de um trabalho contínuo de diálogo institucional, planejamento coletivo e construção de coerência curricular.
Quando Educação Infantil e Ensino Fundamental atuam de forma integrada, favorecem uma transição mais acolhedora, respeitosa e significativa. Entre as estratégias que fortalecem essa articulação, destacam-se as reuniões inter etapas, nas quais professores podem compartilhar expectativas, metodologias, observações sobre as turmas e concepções de ensino. Esses encontros permitem romper estereótipos entre segmentos e construir entendimentos comuns sobre infância, aprendizagem e currículo.
Outro recurso importante é a socialização de registros pedagógicos, relatórios descritivos, portfólios e produções das crianças. Esses materiais ajudam os professores do Ensino Fundamental a conhecer percursos individuais, interesses, avanços e necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma, a criança deixa de ser recebida apenas por listas de nomes e passa a ser reconhecida em sua história escolar concreta.
As visitas aos espaços do Ensino Fundamental também desempenham papel relevante. Quando as crianças da Educação Infantil podem conhecer previamente salas, pátios, professores e rotinas da nova etapa, diminuem-se ansiedades e estranhamentos. O ambiente deixa de ser desconhecido e passa a ser percebido como continuidade do percurso escolar.
Projetos comuns entre turmas da Educação Infantil e do 1º ano igualmente fortalecem vínculos entre etapas. Feiras culturais, rodas de leitura, brincadeiras coletivas, atividades artísticas, hortas escolares e projetos investigativos compartilhados permitem que crianças e professores construam relações antes mesmo da mudança formal de segmento.
No contexto da Rede Municipal de São Paulo, a formação continuada também tem papel estratégico nesse processo. Programas formativos oferecidos aos docentes do Ensino Fundamental, como o LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e outras formações voltadas à alfabetização e às práticas de linguagem, contribuem para aproximar concepções pedagógicas entre etapas e valorizar a continuidade do trabalho com a linguagem desde os primeiros anos.
O LEEI, em especial, apresenta grande relevância por problematizar a relação entre infância, oralidade, literatura e cultura escrita, reconhecendo que o contato com a leitura e a escrita se inicia antes da alfabetização formal. Ao discutir práticas leitoras, mediação de leitura, escuta sensível e experiências significativas com textos, essa formação ajuda professores a compreender que a alfabetização no Ensino Fundamental deve dialogar com vivências já construídas na Educação Infantil. Além disso, formações dessa natureza contribuem para superar visões reducionistas segundo as quais a Educação Infantil apenas "prepara" para o Fundamental. Ao contrário, reforçam que ambas as etapas possuem identidade própria, mas precisam atuar em complementaridade. A Educação Infantil não é antecipação do Ensino Fundamental, assim como o Ensino Fundamental não deve negar os princípios pedagógicos da infância.
Também se destacam formações sobre alfabetização, currículo integrado, avaliação formativa, educação inclusiva e documentação pedagógica, que oferecem instrumentos concretos para os docentes planejarem práticas mais articuladas. Quando professores estudam juntos e refletem coletivamente sobre suas ações, ampliam a capacidade institucional de construir transições qualificadas.
Outro aspecto importante refere-se à gestão escolar. Coordenadores pedagógicos e equipes gestoras precisam assumir a articulação entre etapas como prioridade institucional. Cabe à gestão organizar tempos de encontro, garantir espaços de escuta entre profissionais, incentivar observações cruzadas entre segmentos e inserir a transição no Projeto Político-Pedagógico da escola.
Quando essa articulação efetivamente

acontece, a criança percebe coerência no percurso escolar. Ela encontra adultos que reconhecem suas aprendizagens anteriores, práticas pedagógicas que dialogam entre si e ambientes que acolhem sua condição infantil. Isso fortalece autoestima, pertencimento e disposição para aprender.
Assim, a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não é apenas questão administrativa, mas compromisso ético e pedagógico com o direito da criança à continuidade educativa. Reconhecer que aprender é processo contínuo implica construir pontes entre etapas, e não muros institucionais. Quando a escola assume essa responsabilidade, a transição deixa de ser ruptura e transforma-se em percurso integrado de desenvolvimento, aprendizagem e humanização.

O PAPEL DO PROFESSOR NA TRANSIÇÃO

O professor do 1º ano exerce papel decisivo nesse processo. Ele é mediador entre o universo vivido na Educação Infantil e as novas demandas escolares. Para isso, necessita de formação sólida sobre infância, alfabetização, desenvolvimento humano e metodologias ativas.
Campos (2022) destaca a importância da formação docente para compreender práticas de linguagem e relações pedagógicas sensíveis à infância. Na rede municipal, a formação continuada torna-se elemento essencial para consolidar concepções alinhadas ao Currículo da Cidade.
Professores que reconhecem a criança como sujeito de direitos tendem a organizar propostas investigativas, dialógicas e flexíveis. Já práticas baseadas apenas em controle, repetição e punição podem intensificar sofrimentos e rejeição à escola.

POSSIBILIDADES PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

À luz dos documentos orientadores da Prefeitura da Cidade de São Paulo, especialmente o Currículo da Cidade, as Orientações Didáticas e os princípios da Educação Integral, diversas ações podem ser desenvolvidas para qualificar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essas práticas contribuem para tornar a entrada no 1º ano mais acolhedora, coerente com o desenvolvimento infantil e comprometida com a continuidade das aprendizagens já construídas pelas crianças.
Mais do que adaptar a criança à escola, trata-se de adaptar a escola às necessidades e aos direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos do processo educativo. Nesse sentido, alguns eixos de trabalho merecem destaque.

ESPAÇOS ALFABETIZADORES E ACOLHEDORES

O ambiente escolar exerce forte influência sobre a forma como a criança percebe a escola e se relaciona com a aprendizagem. Salas organizadas de maneira acolhedora, convidativa e funcional favorecem segurança emocional, curiosidade e autonomia.
No processo de transição, é importante que os espaços do Ensino Fundamental não sejam excessivamente rígidos ou centrados apenas em carteiras enfileiradas. Ambientes com livros acessíveis, jogos pedagógicos, materiais manipuláveis, cantos de leitura, murais com produções das crianças, alfabetos móveis, blocos de construção e espaços para desenho e expressão artística tornam a sala mais próxima das experiências vividas na Educação Infantil.
Esses recursos também contribuem para uma alfabetização significativa, pois permitem múltiplas formas de interação com a linguagem escrita, com os números, com a arte e com o brincar. A criança percebe que o espaço escolar pode ser lugar de descoberta, criação e pertencimento.

ROTINAS EQUILIBRADAS E FLEXÍVEIS

Outro aspecto fundamental refere-se à organização do tempo escolar. Muitas dificuldades de adaptação decorrem de rotinas rígidas, longos períodos de imobilidade ou excesso de atividades repetitivas.
As crianças pequenas necessitam de alternância entre diferentes formas de participação. Por isso, é recomendável construir rotinas equilibradas, que contemplem momentos coletivos, rodas de conversa, leitura literária, brincadeira livre, propostas orientadas, atividades em pequenos grupos, movimento corporal, exploração de ambientes externos e pausas necessárias ao bem-estar.

A previsibilidade da rotina oferece segurança, enquanto certa flexibilidade permite responder aos interesses das crianças e às demandas do cotidiano. Uma rotina humanizada reconhece que aprender não acontece apenas em tarefas formais, mas também nas interações, nos deslocamentos, no brincar e nos tempos de convivência.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES E APRENDIZAGEM COM SENTIDO

A transição entre etapas também se fortalece quando o currículo é organizado por projetos significativos e não apenas por atividades fragmentadas. Projetos interdisciplinares permitem integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de temas próximos à realidade infantil. Assuntos como o bairro onde a escola está inserida, natureza, alimentação saudável, memórias familiares, brincadeiras tradicionais, cultura local, histórias da comunidade, meio ambiente e artes podem mobilizar leitura, escrita, matemática, oralidade, investigação científica e produção artística de forma integrada. Essa metodologia aproxima o Ensino Fundamental de experiências já vividas na Educação Infantil, nas quais a curiosidade, a exploração e a investigação ocupam lugar central. Além disso, favorece protagonismo infantil, pois as crianças participam com perguntas, hipóteses, relatos e produções próprias.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E ACOMPANHAMENTO SENSÍVEL

No início do Ensino Fundamental, a avaliação precisa assumir caráter diagnóstico e formativo, e não classificatório. O objetivo principal deve ser compreender como cada criança aprende, quais conhecimentos já construiu e quais intervenções pedagógicas podem favorecer novos avanços.

Observação contínua, registros pedagógicos, portfólios, rodas de conversa, análise de produções infantis e devolutivas qualitativas constituem instrumentos potentes nesse processo. Esses recursos permitem acompanhar o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da socialização, da autonomia e das hipóteses construídas pelas crianças.

A avaliação formativa também evita comparações inadequadas e rotulações precoces. Nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, e reconhecer essa diversidade é condição para uma escola mais justa e inclusiva.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E CONSTRUÇÃO DE PARCERIA

A entrada no Ensino Fundamental mobiliza expectativas e inseguranças também nas famílias. Muitos responsáveis associam essa etapa a maior cobrança acadêmica e sentem dúvidas sobre como acompanhar os filhos nesse processo. Por isso, a escola precisa investir em relações dialógicas e de parceria com as famílias. Reuniões acolhedoras, escuta ativa, canais permanentes de comunicação, momentos de apresentação da rotina escolar e devolutivas sobre o desenvolvimento das crianças fortalecem vínculos de confiança.

Também é importante valorizar os saberes familiares e reconhecer que a educação da criança se constrói na relação entre escola e comunidade. Quando família e escola atuam em colaboração, a criança sente-se mais segura para enfrentar mudanças e desafios.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Nenhuma transição qualificada acontece sem investimento nos profissionais da educação. A formação continuada é elemento central para que docentes compreendam especificidades da infância, processos de alfabetização, práticas inclusivas e metodologias coerentes com o desenvolvimento infantil.

Na Rede Municipal de São Paulo, formações vinculadas ao Currículo da Cidade, à alfabetização e às práticas de linguagem contribuem para fortalecer a continuidade entre etapas e ampliar repertórios pedagógicos.

GESTÃO ESCOLAR COMPROMETIDA COM A TRANSIÇÃO

A equipe gestora também possui papel estratégico. Cabe à coordenação pedagógica e à direção escolar organizar tempos de planejamento coletivo, promover diálogo entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, acompanhar práticas pedagógicas e inserir a transição como prioridade no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quando a gestão assume essa responsabilidade, a transição deixa de depender de iniciativas individuais e passa a constituir política institucional da unidade

escolar.
As possibilidades práticas apresentadas demonstram que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ser vivida de forma positiva quando a escola organiza espaços acolhedores, tempos equilibrados, currículo significativo, avaliação sensível, participação das famílias e formação docente contínua. Mais do que preparar a criança para uma nova etapa, trata-se de garantir continuidade de direitos, aprendizagens e experiências. Assim, o ingresso no Ensino Fundamental deixa de representar ruptura e passa a ser compreendido como continuidade do percurso educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa deixar de ser compreendida como ruptura entre brincar e estudar, entre acolhimento e aprendizagem, entre infância e escolarização. Trata-se de continuidade educativa que exige planejamento institucional, sensibilidade pedagógica e compromisso com os direitos das crianças.
O trabalho de Campos (2022) evidencia que ainda persistem práticas que silenciam o brincar e antecipam exigências inadequadas. Entretanto, os documentos da Cidade de São Paulo oferecem fundamentos consistentes para outro modelo de escola: democrática, integral, humanizada e centrada na criança.
Garantir uma transição qualificada significa reconhecer que a criança não abandona sua condição infantil ao ingressar no Ensino Fundamental. Ela continua aprendendo como criança: brincando, investigando, interagindo, criando hipóteses e construindo sentidos.
Quando a escola compreende isso, a passagem entre etapas deixa de ser um choque e torna-se um percurso de crescimento, pertencimento e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Priscila Atto de Souza. A ausência do brincar na Educação Infantil: relato de experiência de estágio extracurricular. UNIFESP, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade. Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade. São Paulo: SME. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Documentos Pedagógicos e Orientações Curriculares. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ SOARES, Magda. Alfabetização e letramento.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente.

RESUMO
Este artigo analisa a arte como prática pedagógica central na educação infantil, investigando seu papel fundamental no despertar da sensibilidade e no desenvolvimento do pensamento criativo. O objetivo principal é discutir como a experiência estética e a exploração de múltiplas linguagens artísticas contribuem para a formação integral da criança pequena. A fundamentação teórica ancora-se em conceitos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia da infância, dialogando com autores que defendem a criança como um sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que busca compreender as nuances das interações entre a criança, o material artístico e a mediação docente. O texto aborda a importância de um ambiente educativo esteticamente organizado, que ofereça materiais diversificados e estimule a investigação sensorial. Discute-se, ainda, o desenho e a pintura como processos cognitivos complexos que permitem à criança organizar sua percepção do mundo antes mesmo da alfabetização convencional. A análise evidencia que a prática artística na primeira infância deve fugir de modelos estereotipados e da reprodução técnica, focando na liberdade de expressão e na autonomia do fazer. As considerações finais reiteram que a arte na escola não deve ser entendida

de maneira crítica e sensível.
O problema central que este artigo busca discutir é: de que maneira a prática pedagógica artística pode ser estruturada para garantir que a criatividade infantil seja valorizada e não domesticada por modelos prontos? Acredita-se que, ao colocar o processo criativo no centro do currículo, a escola se torna um laboratório de subjetividades, onde cada criança pode manifestar sua singularidade. Tais questões são fundamentais para reafirmar a importância das artes como um eixo integrador do saber, capaz de nutrir a inteligência emocional e a capacidade de resolução de problemas desde os primeiros anos de vida.
Este texto propõe, inicialmente, uma reflexão sobre as bases pedagógicas que definem a criança como um ser criativo. Em seguida, analisa o desenho e a pintura como formas de organização do pensamento. Posteriormente, discute a importância da organização do espaço e dos materiais como elementos educativos e, por fim, aborda o papel do educador na escuta das vozes e manifestações infantis, concluindo que a arte é a base para uma formação humana integral e verdadeiramente libertadora.

DESENVOLVIMENTO: O FAZER ARTÍSTICO COMO CONSTRUÇÃO DO SER

O desenvolvimento deste artigo fundamenta-se na compreensão de que a arte, na Educação Infantil, é um eixo integrador de conhecimentos e uma necessidade vital da criança para compreender e interagir com o mundo. Diferente de outras etapas do ensino, onde a arte muitas vezes é compartimentada em técnicas específicas, na primeira infância ela se manifesta de forma holística, unindo o gesto, o olhar, o som e o pensamento. Para que o fazer artístico ocorra como uma construção do ser, a prática pedagógica deve abandonar a busca por resultados padronizados e focar na valorização do processo investigativo, onde o erro e a experimentação são vistos como etapas fundamentais da inteligência criativa.
Nesta seção, a discussão organiza-se em quatro pilares que detalham a complexidade dessa prática educativa. Primeiro, analisam-se as bases pedagógicas que reconhecem a criança como protagonista de sua própria cultura e criatividade. Em seguida, investigam-se as linguagens do desenho e da pintura como ferramentas de organização mental e simbólica. O terceiro ponto aborda a dimensão estética do ambiente escolar e a curadoria de materiais como elementos que potencializam a exploração sensorial. Por fim, discute-se a mediação docente, focando em uma escuta atenta que acolhe as manifestações infantis sem o peso do julgamento técnico. Essa trajetória busca reafirmar que a arte é a linguagem que permite à criança traduzir o invisível e dar forma à sua subjetividade, consolidando a escola como um verdadeiro território de invenção. 2.1. A Criança como Ser Criativo: Bases Psicológicas e Pedagógicas
A compreensão da criança como um ser inerentemente criativo exige uma mudança de paradigma na educação, abandonando a visão da infância como uma etapa de mera preparação para a vida adulta. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a criação não é um dom místico reservado a poucos, mas uma função humana fundamental que nasce da capacidade de combinar e transformar elementos da realidade. Segundo Vygotsky (2009), a atividade criadora é a base de tudo o que nos cerca e o motor da evolução cultural: "A atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pela pessoa" (VYGOTSKY, 2009, p. 22). Portanto, quanto mais rico o ambiente de experiências oferecido pela escola, maior será o repertório criativo da criança.
Nesse processo de desenvolvimento, o papel da imaginação é indissociável da cognição. Piaget (1975) destaca que a criança utiliza o jogo simbólico e a arte para assimilar a realidade aos seus próprios esquemas mentais. Através do "fazer artístico", o sujeito infantil organiza o mundo de acordo com seus desejos e necessidades de compreensão. Para o autor, a criatividade na infância é uma forma de inteligência em ação, onde a criança testa hipóteses e reconstrói significados. Ao invés de reproduzir passivamente o que vê, a criança pequena reinventa os objetos e as cores, conferindo-lhes novas funções e sentidos, o que caracteriza a essência do pensamento divergente e inovador.
A pedagogia contemporânea, influen-

ciada pela abordagem de Reggio Emilia, reforça que a criança possui "cem linguagens" para se expressar e se relacionar com o mundo. Edwards, Gandini e Forman (2016) salientam que a criatividade é uma característica emergente das relações entre as crianças e o seu ambiente. Quando o currículo escolar reconhece a arte como uma dessas linguagens fundamentais, ele valida a inteligência sensível do aluno. "A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam escutar as crianças com atenção e quando consideram o trabalho das crianças como uma fonte importante de conhecimento" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 156). Assim, a base pedagógica da arte na infância deve ser o respeito à autonomia e à voz do estudante.

A manifestação criativa na infância também está intimamente ligada à construção da autoestima e da identidade. Quando a criança percebe que suas produções artísticas são acolhidas e valorizadas pela escola, ela desenvolve uma confiança fundamental em sua capacidade de agir sobre o mundo. Esse sentimento de competência nasce da liberdade de transformar materiais brutos em algo que carrega um significado pessoal. Ao invés de buscar a perfeição ou a cópia de um modelo adulto, o foco pedagógico na criatividade permite que cada pequeno autor se sinta representado em sua obra, consolidando o fazer artístico como um exercício de autoconhecimento e de afirmação de sua presença no espaço coletivo.

Além disso, a criatividade atua como uma ferramenta de resiliência e adaptação frente aos novos desafios do cotidiano escolar. No ato de criar, a criança frequentemente se depara com o "inesperado", como uma tinta que escorre ou um material que reage de forma imprevista. É nesse momento que o pensamento criativo se transforma em resolução de problemas, incentivando o aluno a encontrar novos caminhos e a ressignificar o que poderia ser visto como erro. Essa flexibilidade mental prepara a criança para lidar com a complexidade da vida de forma mais leve e inventiva, transformando obstáculos em oportunidades de novas descobertas e aprendizados, o que torna a educação estética um pilar indispensável para a formação de seres humanos resilientes e originais.

O DESENHO E A PINTURA COMO LINGUAGENS DO PENSAMENTO

O desenho infantil é uma das manifestações mais ricas do pensamento simbólico, funcionando como uma ponte entre o mundo interno da criança e a realidade externa. Longe de ser um mero passatempo, o ato de riscar e colorir é uma atividade cognitiva complexa. Segundo Derdyk (1989), o desenho é uma linguagem que possui sintaxe e semântica próprias, permitindo que a criança elabore conceitos e comunique percepções que ainda não consegue traduzir em palavras. "Desenhar é, antes de tudo, um ato de inteligência. A criança desenha o que sabe, e não apenas o que vê" (DERDYK, 1989, p. 42). Assim, cada traço no papel representa um esforço de organização mental e de apropriação do espaço.

A pintura, por sua vez, amplia essa investigação ao introduzir a dimensão da cor e da mancha como elementos expressivos. Enquanto o desenho foca na linha e no contorno, a pintura convida a criança a explorar a massa, a sobreposição e a transformação da matéria. Conforme aponta Lowenfeld (1977), a evolução do grafismo infantil passa por etapas que refletem o amadurecimento emocional e intelectual do sujeito. Desde a garatuja desordenada até a fase esquemática, a pintura serve como um campo de experimentação onde a criança testa limites e descobre novas possibilidades sensoriais. Para o autor, a expressão artística é o reflexo da totalidade do ser, integrando o corpo, a mente e a sensibilidade.

A importância pedagógica dessas linguagens reside na possibilidade de o educador "ler" o pensamento da criança através de suas produções. Méredieu (2006) destaca que o desenho não deve ser avaliado por critérios de realismo ou beleza técnica, mas como um registro do desenvolvimento psíquico. "O desenho da criança é um espelho de sua alma e de sua inteligência; ele revela como ela se situa no espaço e como ela interpreta os objetos e as pessoas ao seu redor" (MÉREDIEU, 2006, p. 15). Portanto, o papel da escola é garantir que essas linguagens sejam respeitadas em sua autenticidade, sem a imposição de modelos estereotipados que limitem a imaginação.

O exercício do desenho e da pintura na

infância promove uma alfabetização visual que precede e sustenta a alfabetização escrita. Ao manipular diferentes risca-

sua própria imaginação.
A introdução de elementos da natureza, como sementes, folhas e areia, no atelier ou na sala de aula, permite que a criança estabeleça uma conexão profunda entre a arte e o meio ambiente. Esses materiais "vivos" possuem uma riqueza tátil e visual que os produtos industrializados não conseguem replicar, incentivando um olhar mais atento aos detalhes e às nuances do mundo natural. Ao criar com o que a terra oferece, o aluno aprende sobre a impermanência e a transformação de forma orgânica. A estética da natureza educa o olhar para a simplicidade e para a complexidade das formas, transformando o ato de criar em um exercício de respeito e admiração pela vida.
A organização cuidadosa do espaço também inclui a forma como as produções das crianças são expostas e documentadas. Quando os trabalhos são exibidos com zelo, respeitando a altura do olhar infantil e utilizando suportes que valorizam a obra, cria-se um sentimento de pertencimento e orgulho coletivo. Essa "pedagogia da visibilidade" transforma as paredes da escola em um registro vivo das trajetórias de aprendizagem, permitindo que as crianças revisitem suas descobertas e dialoguem com as criações dos colegas. Um ambiente que celebra a produção infantil como arte legítima reafirma que a escola é um lugar de cultura.
A dimensão temporal e a consciência ética complementam a estética do espaço educativo. Um ambiente que respeita o

entusiasta da experimentação, demonstrando que ele também é um ser sensível às transformações da matéria. Quando o professor se envolve genuinamente com os materiais, demonstrando curiosidade e respeito pelo processo artístico, ele serve de modelo para uma atitude investigativa. Esse envolvimento não significa fazer pela criança, mas compartilhar o espanto diante da mistura de duas cores ou do surgimento de uma nova forma na argila. Essa parceria estética fortalece o vínculo afetivo entre docente e discente, transformando a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem onde todos são encorajados a arriscar e a inventar.

Outro aspecto vital é a desconstrução de estereótipos por parte do professor. É comum a reprodução de atividades datadas, como desenhos xerocados para colorir ou artes comemorativas padronizadas, que anulam a autoria infantil. O papel do educador consciente é combater essa "escolarização da arte", garantindo que a criança tenha o direito ao traço autêntico e à exploração livre de julgamentos estéticos baseados no belo ou no feio. Ao proteger o espaço de criação contra a lógica do produto final perfeito para os pais, o professor assegura que a escola seja um refúgio para a imaginação, onde o que importa é a riqueza da trajetória percorrida pelo pequeno autor.

Por fim, o professor atua como um mediador de relações sociais através da arte, promovendo momentos de apreciação coletiva e troca de saberes entre as crianças. Ao incentivar que os alunos olhem para as produções uns dos outros com respeito e curiosidade, o docente ensina que existem múltiplas formas de ver o mesmo mundo. Esse exercício de alteridade é fundamental para a formação de cidadãos empáticos e abertos à diversidade. Assim, a prática pedagógica artística, mediada por uma escuta sensível, transcende o ensino de formas e cores, tornando-se uma educação para a vida, onde o professor é o guardião da potência criativa de cada criança.

A ARTE COMO JANELA PARA A DIVERSIDADE E MULTICULTURALIDADE

A inserção da arte na Educação Infantil constitui um caminho privilegiado para a promoção do respeito à diversidade e para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Através do contato com diferentes manifestações artísticas — como o artesanato indígena, as máscaras africanas, a música regional e as artes visuais contemporâneas — a criança expande suas fronteiras geográficas e sociais. Segundo Ana Mae Barbosa (2005), a educação artística deve ser multicultural, permitindo que o aluno reconheça a sua própria cultura enquanto aprende a valorizar a do outro. "A arte é um sistema de significados que permite a leitura do mundo; ao oferecer repertórios diversificados, a escola combate o preconceito e educa para a alteridade" (BARBOSA, 2005, p. 31).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deixa de ser pautada em uma comercialização de modelos eurocêntricos para abraçar a pluralidade que constitui a sociedade brasileira. Quando o educador apresenta às crianças as cores e formas de artistas locais ou de comunidades tradicionais, ele valida diferentes modos de existência e de expressão estética. Para Hall (2006), a identidade é um processo em constante construção, e a arte funciona como um espelho onde a criança pode ver refletida a sua ancestralidade e a riqueza da mistura cultural. No ambiente escolar, isso se traduz em um currículo que não apenas tolera a diferença, mas a celebra como uma fonte de inspiração criativa.

O exercício da multiculturalidade na arte infantil também promove o desenvolvimento da empatia. Ao experimentar técnicas e materiais típicos de outras culturas, a criança pequena vivencia, de forma lúdica, a experiência de "colocar-se no lugar do outro". Conforme aponta Freire (2011), uma educação verdadeiramente democrática deve ser capaz de dialogar com as múltiplas vozes que compõem o saber humano. "A beleza está justamente na convivência das diferenças; o fazer artístico coletivo ensina que a harmonia de um grupo nasce da soma das singularidades e do respeito mútuo" (FREIRE, 2011, p. 45). Assim, o item final do desenvolvimento reafirma que a arte é a ferramenta mais potente para formar cidadãos tolerantes e conscientes de sua responsabilidade social.

A vivência prática dessa diversidade em sala de aula ocorre quando o professor incentiva a exploração de pigmentos

naturais, sementes e padrões geométricos que remetem a diferentes povos. Esse contato direto com a matéria-prima de outras culturas retira a arte do plano abstrato e a traz para o campo da experiência sensorial. A criança aprende que não existe uma "forma certa" de desenhar ou pintar, mas sim inúmeras possibilidades que variam de acordo com o tempo, o lugar e a história de cada povo. Essa descoberta reduz a ansiedade por resultados perfeitos e amplia a liberdade criativa, permitindo que cada aluno encontre seu próprio estilo dentro de um vasto oceano de referências culturais.
Além disso, a abordagem multicultural prepara a criança para conviver em uma sociedade globalizada e plural. Ao aprender a apreciar o que é diferente desde os primeiros anos de vida, o estudante desenvolve uma curiosidade intelectual que o acompanhará em toda a sua trajetória acadêmica. A escola que abre suas portas para a arte plural rompe com estereótipos e evita a cristalização de ideias preconcebidas sobre grupos sociais. O fazer artístico torna-se, então, um exercício de democracia, onde cada pincelada é uma manifestação de liberdade e cada obra coletiva é um exemplo de cooperação e respeito à diversidade humana.
Vale ressaltar que essa prática deve envolver a comunidade e o entorno da escola, trazendo artistas locais e mestres de saberes populares para dentro do ambiente educativo. Esse intercâmbio entre a escola e a vida real fortalece o vínculo da criança com seu território e ensina que a "Grande Arte" não está apenas nos museus distantes, mas também nas mãos daqueles que produzem cultura em seu cotidiano. Ao valorizar a arte como prática social e cultural, a Educação Infantil cumpre sua missão de formar sujeitos sensíveis, críticos e profundamente conectados com a humanidade em toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões articuladas ao longo deste estudo permitem concluir que a arte na Educação Infantil não deve ser reduzida a um componente curricular acessório, mas sim compreendida como a linguagem primordial pela qual a criança interpreta e reconstrói a realidade. A investigação reafirmou que o sujeito infantil é um ser de criação, cuja imaginação atua como um motor cognitivo indispensável.
Ao explorarmos o desenho e a pintura, ficou evidente que essas práticas não são apenas exercícios motores, mas sim "linguagens do pensamento" que permitem à criança organizar conceitos e expressar sua subjetividade de maneira autoral e profunda.
A análise evidenciou que a eficácia dessa educação estética depende diretamente da qualidade do ambiente escolar. A concepção do espaço como "terceiro educador", somada à oferta de materiais diversos e elementos da natureza, transforma a sala de aula em um território de investigação e respeito à sensorialidade. Ficou demonstrado que um ambiente esteticamente organizado e o uso de materiais não estruturados potencializam o protagonismo infantil, permitindo que o aluno descubra soluções originais e desenvolva uma consciência crítica e ecológica desde os primeiros anos de vida.
O papel do professor emergiu como o elo vital entre a potência da criança e o conhecimento acumulado. A transição para uma pedagogia da escuta atenta e o abandono de práticas intervencionistas e estereotipadas garantem que a arte escolar seja um refúgio para a autenticidade. Somado a isso, a abertura para a multiculturalidade revelou que a arte é a ferramenta mais eficaz para educar para a alteridade, permitindo que a criança reconheça a beleza na diversidade e se sinta pertencente a um mundo plural e rico em identidades.
Por fim, este artigo conclui que garantir o acesso à arte de qualidade na primeira infância é um ato de justiça social e pedagógica. Ao valorizar o percurso criativo em detrimento do produto e ao integrar a estética ao cotidiano, a escola cumpre sua missão de formar seres humanos integrais, sensíveis e capazes de transformar o futuro através da invenção. Espera-se que as discussões aqui levantadas inspirem educadores a reafirmarem o compromisso com uma infância onde o direito à beleza, ao tempo da descoberta e à expressão singular seja plenamente respeitado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. O Pós-Modernismo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensi-

no da Arte. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERDYK, Edith. O Desenho da Figura Humana. São Paulo: Scipione, 1989.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Madalena. A Paixão de Conhecer o Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDINI, Lella. Fundamentos da abordagem de Reggio Emilia na educação infantil. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MÈREDIEU, Florence de. O Desenho Infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e Criatividade na Infância. São Paulo: Ática, 2009.

RESUMO
Este artigo, de natureza bibliográfica e reflexiva, discute a importância da construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar, com ênfase na valorização das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e de povos migrantes. Parte-se do reconhecimento de que o racismo estrutura as relações sociais no Brasil e, consequentemente, atravessa o cotidiano das instituições educativas. Nesse sentido, o trabalho busca refletir sobre o papel da escola na promoção da equidade, considerando a implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas implicações no currículo. Além disso, propõe caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação integral, inclusiva e equitativa. Como resultado, evidencia-se que a efetivação de uma educação antirracista depende não apenas de diretrizes legais, mas de uma transformação nas práticas, nos discursos e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Práticas pedagógicas. Equidade. Diversidade. Escola.

INTRODUÇÃO

A desigualdade racial no Brasil possui caráter estrutural e sistêmico, atravessando diferentes dimensões socioeconômicas, que vão desde o acesso à educação até as oportunidades no mundo do trabalho. No campo educacional, essa desigualdade se evidencia de forma significativa, manifestando-se no acesso, na permanência, no desempenho escolar e nas oportunidades oferecidas aos estudantes. Nesse contexto, o enfrentamento ao racismo torna-se essencial para a promoção de mudanças efetivas.

Diante desse cenário, a escola assume um papel central, podendo tanto contribuir para a reprodução dessas desigualdades quanto atuar de forma decisiva na sua superação. As atitudes da equipe gestora e do corpo docente são, portanto, determinantes nesse processo, uma vez que influenciam diretamente as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas no cotidiano escolar e as oportunidades de aprendizagem oferecidas. Nesse sentido, a construção de uma educação antirracista não se configura como uma escolha opcional, mas como uma necessidade ética, política e pedagógica. Promover uma educação comprometida com a equidade implica reconhecer as desigualdades existentes e atuar intencionalmente para sua superação, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e que valorizem a diversidade.

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 amplia essa obrigatoriedade ao incluir também a história e cultura dos povos indígenas. No âmbito municipal, a Lei nº 16.478/2016 reforça esse compromisso, evidenciando a importância de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial na educação.

No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, especialmente quando as ações se restringem a momentos pontuais ou datas comemorativas, sem articulação com o currículo e com o cotidiano das Unidades Educacionais. Dessa forma, torna-se fundamental o acompanhamento da implementação dessas políticas, de modo a fomentar reflexões contínuas e ações comprometidas com os princípios da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva.

A fim de contribuir para esse processo, este trabalho, vinculado a um Projeto Especial de Ação, tem como objetivo oferecer subsídios teóricos, promover reflexões sobre as práticas educacionais e propor vivências antirracistas no contexto escolar e para além dele. Parte-se do entendimento de que a valorização das culturas africanas, afrobrasileiras, indígenas e de povos migrantes é fundamental para a construção de uma educa-

cas e com a ideia de uma história única, ampliando o olhar para a diversidade de saberes, culturas e experiências que constituem a sociedade brasileira. Dar visibilidade e protagonismo a esses grupos historicamente marginalizados é uma premissa essencial da escola comprometida com a equidade.

Assim, este trabalho justifica-se pela necessidade de aprofundar as concepções acerca da temática étnico-racial, entendendo que a fundamentação teórica aliada à reflexão sobre a prática contribui para a construção de ações pedagógicas mais conscientes e contextualizadas à realidade da comunidade escolar. Espera-se, com isso, qualificar os processos de ensino e aprendizagem, visando ao fortalecimento das aprendizagens de todos e de cada um dos estudantes.

RACISMO E DESIGUALDADE: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR

O racismo, a xenofobia e o apagamento do protagonismo de povos historicamente marginalizados são marcas presentes em diversos materiais formativos, como livros didáticos, revistas, contos e outros recursos amplamente utilizados no contexto escolar. Esses materiais, muitas vezes, contribuem para a reprodução de estereótipos, seja pela ausência de determinados fatos históricos, seja por abordagens simplificadas, caricatas ou distorcidas da realidade.

Expressões e narrativas como "descobrimento do Brasil", "índios são preguiçosos", "homens negros eram desunidos e, por isso, escravizados" ou ainda a centralidade atribuída a determinados grupos, como os imigrantes europeus na construção do país, evidencia perspectivas que não contemplam a complexidade da história brasileira e reforçam visões eurocêntricas.

Nesse sentido, Rosemberg (2003) destaca que as desigualdades e o racismo também são produzidos e reproduzidos de forma intencional nos materiais didáticos, na medida em que naturalizam relações desiguais e, por vezes, afirmam proposições racistas de maneira explícita ou sutil. Assim, é possível compreender que a produção desses materiais está inserida em uma lógica social mais ampla, marcada por estruturas racistas que atravessam a sociedade brasileira.

O racismo e o preconceito, portanto, não se restringem a atitudes individuais, mas se manifestam nas vivências cotidianas, tanto em espaços formais de educação — como escolas e universidades — quanto nos meios de comunicação e nas mídias sociais. Essa compreensão está fundamentada no conceito de racismo estrutural, desenvolvido por Almeida (2018), que propõe a análise das relações sociais a partir das dinâmicas raciais que organizam a sociedade.

Nessa perspectiva, a ideia de raça, na concepção ocidental, pode ser compreendida como uma estrutura de poder que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Como aponta Asante (2010), trata-se de uma lógica que beneficia pessoas brancas, ainda que de forma muitas vezes inconsciente, evidenciando a necessidade de compreender tais dinâmicas para que seja possível enfrentá-las.

O cotidiano das Unidades Educacionais é marcado por uma ampla diversidade de sujeitos, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos(as), familiares e profissionais da educação. Nesse contexto, compreender os conceitos de raça e racismo, bem como refletir sobre as mediações necessárias diante de situações de discriminação, constitui-se como prática essencial para a promoção de vivências antirracistas.

O racismo, decorrente da hierarquização racial, incide de maneira mais intensa sobre grupos historicamente marginalizados, especialmente a população negra. No entanto, é fundamental reconhecer que povos indígenas e outros grupos também são atingidos por práticas racistas, o que amplia a necessidade de um olhar interseccional sobre a temática.

De acordo com Almeida (2017), o racismo pode ser compreendido como uma forma sistemática de discriminação fundamentada na ideia de raça, manifestando-se por meio de práticas conscientes e inconscientes que produzem desigualdades e privilégios. Para o autor, o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas está intrinsecamente ligado ao funcionamento das instituições e às estruturas sociais.

Dessa forma, torna-se imprescindível analisar o cotidiano escolar em suas múltiplas dimensões — as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas entre os sujeitos, os processos de acolhimento,

a escolha de conteúdos curriculares, os materiais utilizados e a organização dos espaços — a fim de identificar e transformar práticas que possam reproduzir desigualdades.

Como sintetiza Almeida (2017), o racismo é uma expressão da própria estrutura social, não sendo um desvio ou uma anomalia, mas parte constitutiva das relações sociais. Essa compreensão reforça a necessidade de ações que ultrapassem o nível individual, demandando mudanças mais amplas nas dimensões sociais, políticas e educacionais.

Nesse sentido, a educação se apresenta como um espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo, na medida em que possibilita a problematização de discursos, a valorização de saberes historicamente marginalizados e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Assim, promover uma educação antirracista implica não apenas reconhecer a existência do racismo, mas atuar de forma intencional na construção de experiências educativas que rompam com essa lógica nas Unidades Educacionais.

LUGAR DE FALA E A CONSTRUÇÃO DE VOZES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A expressão "lugar de fala" ganhou maior visibilidade a partir da obra Lugar de fala (2019), da filósofa brasileira Djamila Ribeiro, integrante da coleção Feminismos Plurais. Desde então, o termo passou a circular com frequência em diferentes espaços, especialmente no campo educacional, embora nem sempre seja compreendido em sua complexidade.

especialmente no que se refere ao acesso a direitos e oportunidades. Valorizar a diversidade presente nos contextos educacionais implica reconhecer essas diferenças e compreender a potência existente no ato de ser múltiplo.
Assim, é fundamental que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) sejam convidados a perceber suas singularidades, suas características e suas histórias, em um movimento que fortaleça identidades e promova o respeito às diversas formas de existência.
A sociedade brasileira, historicamente marcada por um padrão eurocêntrico de beleza, ainda reproduz a valorização de corpos, traços e características associados à branquitude. Nesse cenário, homens e mulheres brancos(as), magros(as) e de cabelos lisos são frequentemente tomados como referência ideal. Diante disso, a escola assume um papel essencial ao ampliar essas referências, promovendo debates, reorganizando os espaços e garantindo a presença de imagens, narrativas e representações que contemplem a diversidade racial e cultural.
Construir práticas pedagógicas antirracistas exige, portanto, intencionalidade. É necessário considerar, no planejamento, princípios e valores civilizatórios africanos, indígenas e de outros povos, reconhecendo que diferentes formas de conhecimento são igualmente legítimas e fundamentais para a formação dos sujeitos. Nesse processo, a escuta ativa e o diálogo com as famílias tornam-se elementos centrais, uma vez que possibilitam a incorporação de saberes e experiências que enriquecem o cotidiano escolar.
Como aponta o rapper Emicida, ao afirmar que "gente só é feliz quem realmente sabe que a África não é um país", evidencia-se a necessidade de romper com visões simplificadoras e estereotipadas sobre o continente africano. Compreender a diversidade dos 54 países que o compõem, suas múltiplas culturas, línguas e histórias, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem essas riquezas e promovam uma educação mais equitativa.
Nesse contexto, o compromisso com o rompimento de estereótipos torna-se uma responsabilidade ética dos(as) educadores(as). Ao selecionar literaturas, histórias e materiais pedagógicos, é imprescindível priorizar narrativas que evidenciem as potências das populações negras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados, evitando reduzi-las exclusivamente a contextos de sofrimento.
Embora o processo de escravização seja um marco histórico importante e seus impactos ainda sejam sentidos na atualidade, abordá-lo como narrativa única contribui para o apagamento do protagonismo da população negra na construção do Brasil. Dessa forma, é necessário ampliar o repertório apresentado, destacando resistências, produções culturais, intelectuais e sociais que constituem a história do país.
Diante disso, algumas premissas podem orientar a construção de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar:
O reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo e enriquecedor das experiências educativas;
O rompimento com padrões eurocêntricos, ampliando referências estéticas, culturais e identitárias;
A valorização de narrativas que evidenciem potências, sem desconsiderar os processos históricos, mas evitando reducionismos;
O reconhecimento da população negra, indígena e de outros grupos como sujeitos históricos ativos na construção da sociedade brasileira.
Assim, a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas exige um compromisso contínuo com a transformação das ações, dos discursos e das relações estabelecidas no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a equidade.

PROJETO LEITURAÇO: CORES E LUGARES NO NOVEMBRO NEGRO

O projeto "Leituraço: Cores e Lugares no Novembro Negro" constitui-se como uma ação pedagógica que articula práticas de leitura a uma perspectiva estética, política e formativa comprometida com a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e de povos migrantes.
Ao propor a mediação literária com intencionalidade, o projeto busca ampliar repertórios, desconstruir estereótipos historicamente construídos e fortalecer identidades de estudantes e educadores.
A escolha das obras literárias, nesse

contexto, assume um papel central, na medida em que possibilita o contato com narrativas que evidenciam a potência, a diversidade e a riqueza dessas populações, superando abordagens reducionistas e estigmatizadas. Dessa forma, a literatura é compreendida como um instrumento potente na construção de uma educação antirracista.

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA

A implementação do projeto envolve diferentes etapas e estratégias, dentre as quais se destacam:

Seleção e organização de títulos literários que contemplem temáticas relacionadas às culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e de povos migrantes;

Divulgação das obras por meio de cartazes ou outros recursos visuais, possibilitando que os estudantes escolham e se inscrevam nas leituras de interesse;

Envolvimento da comunidade escolar — professores(as), gestores(as), funcionários(as) e, quando possível, familiares — na mediação das leituras;

Realização de momentos de leitura simultânea em toda a Unidade Educacional, em um dia da semana, entre a primeira e a segunda aula, promovendo uma experiência coletiva e significativa.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS E INTENCIONALIDADE

Para além da organização, é fundamental garantir que a mediação literária seja conduzida de forma qualificada, possibilitando aos estudantes não apenas o acesso às obras, mas também a construção de sentidos a partir das leituras realizadas. Nesse processo, a valorização do acervo da sala de leitura e o incentivo à reflexão crítica são elementos essenciais.

Destaca-se, ainda, a importância de que o projeto não se restrinja ao mês de novembro, mas esteja articulado ao planejamento anual da Unidade Educacional. Considerando que a educação antirracista é uma diretriz da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o "Leituraço" deve ser compreendido como parte de um conjunto mais amplo de ações intencionais voltadas à promoção da equidade e à valorização da diversidade.

POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO

A implementação do projeto também abre espaço para importantes reflexões no contexto escolar, tais como:

A necessidade de produzir e selecionar materiais pedagógicos que dialoguem com os interesses, vivências e contextos dos estudantes;

A desconstrução de perspectivas colonizadas, reconhecendo o papel fundamental de diferentes povos na construção dos conhecimentos e saberes que constituem a sociedade;

O enfrentamento de estereótipos e a promoção de uma leitura crítica sobre as representações sociais das populações negras, africanas e indígenas;

A reflexão docente sobre as próprias práticas pedagógicas e seus atravessamentos;

O fortalecimento do reconhecimento, por parte dos estudantes, de suas identidades, pertencimentos e ancestralidades.

TEXTO REFLEXIVO – CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista constitui-se como um marco importante na consolidação de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social no município de São Paulo. Mais do que um documento orientador, ele expressa um movimento coletivo de reconhecimento das desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira e, consequentemente, o cotidiano das escolas. Ao analisar o documento, evidencia-se que a proposta de educação antirracista não se restringe à inclusão de conteúdos específicos no currículo, mas propõe uma mudança mais profunda, que envolve concepções, práticas e relações estabelecidas nas Unidades Educacionais. Trata-se de compreender que o racismo não é um fenômeno isolado, mas estrutural, exigindo, portanto, ações intencionais e contínuas por parte de todos os profissionais da educação.

Nesse sentido, o documento reforça que a educação antirracista deve ser assumida como responsabilidade coletiva, envolvendo não apenas professores(as), mas todos os sujeitos que compõem o espaço escolar. Essa perspectiva amplia o entendimento de que educar para as relações étnico-raciais não é uma tarefa pontual, mas um compromisso cotidiano, que se concretiza nas interações, nas escolhas pedagógicas e na organização dos espaços. Outro aspecto relevante é

o reconhecimento de que a construção desse currículo se deu a partir de experiências e vivências de educadores(as) da própria rede, o que confere ao documento uma aproximação significativa com a realidade das escolas. Conforme apresentado no material, essa construção coletiva possibilita que as orientações dialoguem diretamente com os desafios enfrentados no cotidiano das Unidades Educacionais.

Além disso, o currículo evidencia a importância de superar práticas ainda recorrentes, como a abordagem da temática racial restrita ao mês de novembro, reforçando a necessidade de que a educação antirracista esteja presente "de janeiro a janeiro", como princípio estruturante das ações pedagógicas. Essa perspectiva rompe com a lógica de ações pontuais e contribui para a construção de práticas mais consistentes e signifi-i cativas. O documento também se ancora em princípios fundamentais, como Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, compreendendo o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões e reconhecendo as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Dessa forma, propõe um currículo que não apenas reconhece a diversidade, mas que atua ativamente na superação das desigualdades.

Outro ponto de destaque é o resgate histórico das lutas do movimento negro pela garantia do direito à educação e pela inclusão da história e cultura africa-

contribui para que todos os profissionais saibam como agir, evitando omissões e garantindo maior segurança nas intervenções.
Outro ponto que merece destaque é a compreensão de que o racismo e a xenofobia são fenômenos estruturais, que atravessam a sociedade e se manifestam também no ambiente escolar. Ao afirmar que essas violências não são episódios isolados, o documento convoca a escola a assumir um posicionamento ativo, reconhecendo sua responsabilidade tanto na reprodução quanto na superação dessas práticas.
Nesse contexto, a formação continuada aparece como elemento essencial. O protocolo reforça que a mudança de práticas depende de processos formativos permanentes, capazes de ampliar a consciência crítica dos profissionais e promover novas formas de atuação. Essa perspectiva aproxima o documento de uma concepção de educação que vai além do ensino de conteúdos, assumindo um papel transformador.
Outro aspecto significativo é a valorização do trabalho coletivo. O documento enfatiza que o enfrentamento ao racismo deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo gestão, docentes, equipes de apoio e famílias. Essa abordagem rompe com a ideia de que a responsabilidade recai apenas sobre alguns sujeitos e reforça que a construção de uma escola antirracista é um compromisso compartilhado.
Além disso, ao propor a elaboração de planos de ação e o registro sistemático das ocorrências, o protocolo contribui para a produção de dados e para o acompanhamento das práticas desenvolvidas. Essa organização permite não apenas intervir em casos específicos, mas também repensar estratégias pedagógicas e fortalecer políticas públicas voltadas à equidade.
Por fim, o documento se apresenta como um convite à mudança de postura. Mais do que cumprir procedimentos, trata-se de assumir uma posição ética diante das desigualdades, reconhecendo que a escola tem um papel fundamental na construção de relações mais justas. Nesse sentido, o protocolo não apenas orienta ações, mas provoca reflexões, desafiando educadores(as) a transformar o cotidiano escolar em um espaço efetivamente inclusivo.
Assim, refletir sobre esse material implica compreender que o enfrentamento ao racismo exige continuidade, compromisso e ação coletiva. Trata-se de um processo que demanda escuta, estudo e revisão constante das práticas, reafirmando a escola como espaço de formação, proteção e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a construção de uma educação antirracista no contexto escolar não se dá de forma pontual ou imediata, mas exige um processo contínuo de revisão de práticas, de ampliação de repertórios e de compromisso ético com a equidade. O racismo, compreendido como estrutural, atravessa o cotidiano das Unidades Educacionais e, por isso, seu enfrentamento demanda ações intencionais, planejadas e coletivas.
Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar que a escola ocupa um lugar estratégico nesse processo, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto atuar de forma significativa na sua superação. Nesse sentido, a atuação de professores(as), gestores(as) e demais profissionais da educação revela-se fundamental, especialmente quando orientada por princípios como Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.
A análise das práticas pedagógicas e das propostas apresentadas, como o projeto "Leituraço", reforça que a intencionalidade educativa é um elemento central na promoção de vivências antirracistas. Ao valorizar diferentes culturas, romper com estereótipos e ampliar referências, a escola contribui para o fortalecimento das identidades dos estudantes e para a construção de relações mais respeitosas e inclusivas.
Além disso, os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como o Currículo da Cidade: Educação Antirracista e o Protocolo de Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia, evidenciam avanços importantes no âmbito das políticas públicas educacionais. Ambos reforçam que o enfrentamento ao racismo deve estar presente tanto nas práticas pedagógicas quanto nas ações institucionais, garantindo coerência entre o que se propõe e o que se realiza no cotidiano escolar.

No entanto, é importante destacar que a

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da leitura deleite ou leitura inicial no Ensino Fundamental, destacando sua contribuição para a formação do leitor crítico, reflexivo e autônomo. A leitura, quando desenvolvida de forma prazerosa e significativa, favorece não apenas a aprendizagem da língua escrita, mas também o desenvolvimento emocional, social e cultural dos estudantes. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando autores renomados da educação e da literatura, como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Magda Soares, Regina Zilberman, Teresa Colomer, Fanny Abramovich, Antonio Candido e Rildo Cosson, que discutem a relevância da leitura para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa apresenta reflexões sobre o papel da escola e do professor como mediadores da leitura, enfatizando a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que despertem o prazer e o interesse dos estudantes pelos livros desde os anos iniciais da escolarização. Também são discutidos os principais desafios encontrados nas instituições escolares, como a falta de incentivo familiar, a carência de acervos literários, as desigualdades sociais e o uso excessivo das tecnologias digitais sem mediação pedagógica adequada. Além disso, o artigo apresenta estratégias pedagógicas capazes de fortalecer o hábito da leitura no ambiente escolar, como rodas de leitura, contação de histórias, projetos literários e leitura compartilhada. Conclui-se que a leitura deleite é essencial para a formação de leitores competentes, críticos e participativos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação, da oralidade e da construção do conhecimento, além de favorecer a formação humana, cultural e social dos estudantes no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: leitura deleite, ensino fundamental; literatura infantil; formação de leitores; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das práticas mais importantes para a formação intelectual, cultural e social do ser humano. Desde os primeiros anos de escolarização, o contato com os livros possibilita às crianças ampliar conhecimentos, desenvolver a linguagem, estimular a imaginação e compreender melhor o mundo em que vivem. Nesse contexto, a leitura deleite ou leitura inicial assume papel fundamental no processo educativo, principalmente no Ensino Fundamental.

A leitura deleite caracteriza-se como uma prática voltada ao prazer de ler, sem a obrigatoriedade de avaliações ou cobranças excessivas. Seu principal objetivo é despertar o interesse e o gosto pela leitura, proporcionando momentos de interação, imaginação e descoberta. Quando a criança percebe a leitura como uma experiência prazerosa, torna-se mais receptiva ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências linguísticas. Segundo Paulo Freire (1989), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que a leitura vai além da simples decodificação de símbolos escritos, sendo uma forma de interpretar a realidade e construir significados. Dessa forma, a escola possui a responsabilidade de promover experiências leitoras significativas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura deleite torna-se ainda mais relevante, pois é nessa etapa que as crianças começam a consolidar o processo de alfabetização e letramento. O contato frequente com histórias, contos, poemas, parlendas e outros gêneros literários favorece o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da compreensão textual. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Por meio das histórias, as crianças entram em contato com diferentes sentimentos, culturas, experiências e formas de pensar, desenvolvendo empatia, criatividade e senso crítico. Nesse sentido, a literatura infantil exerce papel fundamental na formação integral do indivíduo.

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, precisa reconhecer a

leitura como prática social indispensável ao desenvolvimento humano. Para isso, torna-se necessário que os professores atuem como mediadores da leitura, promovendo atividades significativas que despertem o interesse dos estudantes pelos livros e pela literatura.
Este artigo busca refletir sobre a importância da leitura deleite no Ensino Fundamental, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, o papel do professor como mediador e as estratégias pedagógicas que podem fortalecer a prática leitora no ambiente escolar. Busca-se também discutir os desafios enfrentados pelas escolas para incentivar o hábito da leitura e promover uma formação leitora significativa.

A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A leitura é considerada uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento. Por meio dela, o indivíduo amplia sua visão de mundo, desenvolve a capacidade crítica e fortalece a comunicação. No ambiente escolar, a leitura ocupa lugar central, pois está presente em todas as áreas do conhecimento.
Magda Soares (2004) destaca que alfabetização e letramento são processos distintos, porém inseparáveis. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento relaciona-se às práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, não basta ensinar a criança a decodificar palavras; é necessário inseri-la em situações reais e significativas de leitura.
A leitura possibilita que o estudante desenvolva habilidades fundamentais para sua formação acadêmica e social. Por meio dela, amplia-se o vocabulário, fortalece-se a interpretação textual e desenvolve-se a capacidade de argumentação. Crianças que possuem contato frequente com livros tendem a apresentar melhor desempenho escolar e maior facilidade na produção escrita.
Segundo Emília Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, mesmo antes de ingressar na escola. Dessa maneira, o contato com livros e práticas leitoras favorece o desenvolvimento da consciência linguística e da compreensão textual.
Outro aspecto importante refere-se à dimensão social da leitura. Ler permite compreender diferentes culturas, valores e perspectivas, tornando o indivíduo mais sensível às questões humanas e sociais. Antonio Candido (1995) afirma que a literatura possui função humanizadora, pois contribui para o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da reflexão crítica.
A leitura também favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Ao entrar em contato com histórias e narrativas literárias, a criança amplia sua capacidade de pensar, imaginar e criar novas possibilidades de compreensão do mundo.
Além disso, a leitura fortalece a autonomia dos estudantes. Quando a criança desenvolve o hábito de ler, torna-se mais independente na busca de informações e na construção do conhecimento. Dessa forma, a escola precisa assumir o compromisso de formar leitores competentes, críticos e autônomos.

O CONCEITO DE LEITURA DELEITE

A leitura deleite pode ser compreendida como uma prática de leitura realizada pelo prazer, pela emoção e pela descoberta. Trata-se de um momento em que o leitor entra em contato com textos literários sem a preocupação imediata com avaliações ou atividades obrigatórias.
No contexto escolar, a leitura deleite é frequentemente utilizada como estratégia para despertar o interesse das crianças pelos livros e pela literatura. Ela pode ocorrer por meio da leitura oral feita pelo professor, da leitura compartilhada ou da leitura individual.
Fanny Abramovich (1997) afirma que ouvir histórias é uma experiência fundamental para a formação do leitor, pois desperta emoções, estimula a imaginação e amplia o repertório cultural das crianças. Segundo a autora, o momento da contação de histórias deve ser prazeroso, envolvente e significativo.
A leitura deleite também está relacionada ao conceito de fruição literária, isto é, ao prazer estético proporcionado pela literatura. Quando a criança lê por prazer, desenvolve uma relação afetiva com os livros, tornando-se mais motivada a explorar novos textos e autores.
Teresa Colomer (2007) destaca que a literatura infantil desempenha papel es-

sencial na formação cultural e intelectual das crianças. Por meio das narrativas literárias, os estudantes entram em contato com diferentes emoções, conflitos e formas de compreender a realidade.
Além de favorecer a formação leitora, a leitura deleite contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos dentro da escola. Momentos de leitura compartilhada promovem interação, diálogo e troca de experiências entre professores e alunos.
Outro aspecto importante refere-se à liberdade de escolha. Permitir que as crianças escolham livros de acordo com seus interesses e preferências aumenta o envolvimento com a leitura e fortalece a autonomia leitora.
Dessa forma, a leitura deleite deve ser compreendida como uma prática pedagógica permanente, e não apenas como atividade ocasional. Ela precisa estar presente na rotina escolar de maneira planejada e significativa.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos iniciais do Ensino Fundamental representam uma etapa decisiva para a formação do leitor. É nesse período que as crianças começam a desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização, ao letramento e à compreensão textual.
A leitura inicial contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional dos estudantes. Por meio do contato com histórias, poemas, parlendas e contos, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem a criatividade e fortalecem a capacidade de interpretação.
Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Nesse sentido, a leitura compartilhada entre professor e aluno favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
A literatura infantil exerce papel fundamental nesse processo, pois possibilita que a criança vivencie experiências simbólicas e emocionais importantes para sua formação. Ao ouvir ou ler histórias, os estudantes desenvolvem empatia, imaginação e capacidade de resolver conflitos.
Rildo Cosson (2014) destaca que a literatura deve ocupar espaço central na escola, sendo trabalhada de forma significativa e prazerosa. Para o autor, a formação do leitor literário depende da criação de práticas permanentes de leitura.
A leitura inicial também contribui para o desenvolvimento da oralidade. Crianças que participam frequentemente de atividades de leitura tendem a comunicar-se melhor, expressando ideias e sentimentos com mais clareza.
Outro benefício importante refere-se ao fortalecimento da autoestima e da autonomia. Quando conseguem compreender histórias e interpretar textos, as crianças sentem-se mais confiantes em relação às próprias capacidades.
Além disso, a leitura favorece o desenvolvimento da concentração e da memória, habilidades essenciais para o processo de aprendizagem em todas as disciplinas escolares.
Entretanto, para que a leitura inicial seja realmente significativa, é necessário que o ambiente escolar ofereça condições adequadas, como acesso a livros diversificados, espaços de leitura acolhedores e professores preparados para atuar como mediadores.
A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância das práticas leitoras nos anos iniciais, destacando a necessidade de desenvolver competências relacionadas à compreensão, interpretação e apreciação estética dos textos.
Assim, investir na leitura deleite desde os primeiros anos escolares significa promover não apenas o sucesso acadêmico, mas também a formação integral das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

O professor desempenha papel fundamental na formação de leitores. Mais do que ensinar técnicas de leitura, cabe ao educador criar situações significativas que despertem o interesse e o prazer pelos livros.
Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige compromisso, sensibilidade e diálogo. No contexto da leitura, isso significa compreender as necessidades dos estudantes e promover experiências leitoras que façam sentido para suas realidades.
O professor mediador é aquele que aproxima a criança do texto literário, incentivando a curiosidade, a imaginação e a interpretação. Sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo acolhimento, incentivo e

escuta.
A leitura oral realizada pelo professor é uma das estratégias mais importantes nesse processo. Quando o educador lê com entonação, expressividade e entusiasmo, desperta o interesse das crianças pelas histórias e contribui para o desenvolvimento da compreensão textual.
Além disso, o professor pode desenvolver diferentes estratégias pedagógicas para incentivar a leitura, como rodas de leitura, dramatizações, contação de histórias, projetos literários e empréstimo de livros.
A formação continuada dos educadores também é essencial. Professores leitores tendem a transmitir maior entusiasmo e segurança ao trabalhar com literatura em sala de aula.

DESAFIOS PARA O INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar da reconhecida importância da leitura no desenvolvimento infantil, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para consolidar práticas leitoras permanentes e significativas. Diversos fatores sociais, econômicos e pedagógicos interferem diretamente na formação de leitores, tornando o incentivo à leitura um grande desafio para educadores e instituições escolares.
Um dos principais obstáculos refere-se à falta de acesso aos livros e aos materiais literários de qualidade. Em muitas escolas públicas, os acervos das bibliotecas são insuficientes, desatualizados ou pouco atrativos para os estudantes. A ausência de espaços adequados de leitura também dificulta o desenvolvimento do hábito leitor. Segundo Regina Zilberman (2003), a literatura infantil precisa estar presente no cotidiano escolar de maneira acessível e significativa, permitindo que a criança estabeleça uma relação afetiva com os livros.
Outro desafio importante está relacionado à falta de incentivo familiar. Muitas crianças vivem em contextos nos quais a leitura não faz parte da rotina doméstica, seja pela ausência de livros em casa, pela falta de tempo dos responsáveis ou pelas dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias. Dessa forma, a escola passa a exercer papel ainda mais relevante na democratização do acesso à leitura e à cultura escrita.
O avanço das tecnologias digitais também influencia diretamente os hábitos de leitura das crianças. Embora os recursos tecnológicos possam contribuir para a aprendizagem, o uso excessivo de celulares, redes sociais e jogos eletrônicos, sem orientação adequada, pode reduzir o interesse pelos livros impressos e pelas práticas leitoras mais aprofundadas. Nesse sentido, torna-se necessário que a escola desenvolva estratégias capazes de integrar tecnologia e leitura de forma equilibrada e pedagógica.
Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Muitos professores não tiveram acesso, durante sua formação inicial, a práticas consistentes de mediação literária, o que pode gerar insegurança no trabalho com leitura em sala de aula. Segundo Cosson (2014), formar leitores exige planejamento, sensibilidade e domínio de estratégias que aproximem os estudantes da literatura de maneira prazerosa e significativa.
Além disso, ainda é comum que a leitura seja utilizada apenas como instrumento de avaliação escolar, associada a atividades mecânicas de interpretação textual e exercícios repetitivos. Quando a leitura perde seu caráter prazeroso e passa a ser vista apenas como obrigação, muitas crianças acabam desenvolvendo resistência ao contato com os livros.
As desigualdades sociais também impactam diretamente a formação leitora. Crianças em situação de vulnerabilidade social frequentemente possuem menos oportunidades de acesso à cultura, ao lazer e à literatura. Por isso, a escola precisa assumir seu papel social na promoção da inclusão cultural e no fortalecimento das práticas leitoras.
Diante desses desafios, torna-se fundamental que as instituições escolares desenvolvam políticas e projetos permanentes de incentivo à leitura, envolvendo toda a comunidade escolar. A participação da família, o fortalecimento das bibliotecas, a formação continuada dos professores e a valorização da literatura infantil são ações essenciais para a construção de uma cultura leitora mais efetiva no ambiente escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DA LEITURA

Para que a leitura deleite se torne uma prática significativa no Ensino Funda-

mental, é necessário que a escola desenvolva estratégias pedagógicas capazes de despertar o interesse dos estudantes pelos livros e pela literatura. O incentivo à leitura deve ocorrer de maneira contínua, planejada e integrada ao cotidiano escolar.

Uma das estratégias mais utilizadas é a roda de leitura. Nesse momento, professor e alunos compartilham histórias, opiniões e interpretações sobre os textos lidos, favorecendo a oralidade, a socialização e o desenvolvimento do pensamento crítico. As rodas de leitura também fortalecem os vínculos afetivos entre os estudantes e ampliam o interesse pelas obras literárias.

A contação de histórias constitui outra prática extremamente relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando o professor utiliza expressividade, entonação e recursos lúdicos durante a leitura, desperta a imaginação e a curiosidade das crianças. Abramovich (1997) ressalta que ouvir histórias contribui para o desenvolvimento emocional, linguístico e cultural dos estudantes.

Os projetos literários também representam importantes ferramentas de incentivo à leitura. Atividades como feiras de livros, saraus, dramatizações, concursos de poesia e encontros com autores aproximam os estudantes do universo literário de maneira dinâmica e significativa. Essas experiências tornam a leitura mais atrativa e favorecem a participação ativa das crianças.

Outra estratégia importante consiste na criação de cantinhos de leitura dentro da sala de aula. Ambientes acolhedores, organizados com livros variados e adequados à faixa etária dos estudantes, estimulam o contato frequente com a literatura. O acesso livre aos livros favorece a autonomia e contribui para a formação do hábito leitor.

A leitura compartilhada entre professor e aluno também possui grande relevância no processo de aprendizagem. Durante esse momento, o educador pode realizar questionamentos, incentivar previsões sobre a narrativa e estimular a interpretação dos textos, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora. Além disso, é importante respeitar os interesses e preferências das crianças. Permitir que os estudantes escolham os livros que desejam ler fortalece o vínculo com a leitura e torna a experiência mais prazerosa. Teresa Colomer (2007) destaca que a formação do leitor depende da construção de experiências positivas e significativas com os textos literários.

O uso de recursos tecnológicos também pode contribuir para o incentivo à leitura, desde que utilizado de forma consciente e pedagógica. Livros digitais, audiobooks e plataformas educacionais podem ampliar as possibilidades de acesso à literatura e tornar as práticas leitoras mais diversificadas.

Outro fator essencial refere-se ao exemplo do professor. Educadores que demonstram interesse pela leitura e compartilham suas experiências leitoras tendem a influenciar positivamente os estudantes. O professor leitor transmite entusiasmo, curiosidade e valorização da literatura.

Portanto, o desenvolvimento do hábito da leitura depende de ações planejadas, contínuas e significativas. Quando a escola investe em práticas leitoras diversificadas e prazerosas, contribui para a formação de estudantes mais críticos, criativos, autônomos e participativos na sociedade.

A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A leitura possui importante função social, cultural e transformadora. Por meio dela, os indivíduos ampliam conhecimentos, desenvolvem consciência crítica e tornam-se mais preparados para participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, a formação de leitores vai além dos objetivos escolares, representando um instrumento fundamental para a construção da cidadania.

Paulo Freire (1989) afirma que a leitura da palavra está diretamente relacionada à leitura do mundo. Isso significa que o ato de ler permite compreender a realidade, questionar injustiças e refletir sobre os problemas sociais. Assim, a leitura contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar o contexto em que vivem.

A literatura também exerce papel essencial na humanização dos indivíduos. Segundo Antonio Candido (1995), o contato com os textos literários favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da compreensão das experiências humanas. Ao conhecer diferentes histórias, culturas e perspectivas, o leitor amplia sua visão de mundo e desenvolve

maior respeito pela diversidade.
Além disso, a leitura favorece a inclusão social e cultural. Crianças que possuem acesso à literatura desde cedo apresentam maiores possibilidades de desenvolvimento acadêmico, ampliação do vocabulário e participação social. Dessa forma, garantir o acesso aos livros significa também promover igualdade de oportunidades.
No ambiente escolar, a leitura pode contribuir para o combate à exclusão, ao preconceito e à intolerância. Obras literárias que abordam diversidade cultural, relações étnico-raciais, inclusão e direitos humanos ajudam os estudantes a refletirem sobre valores sociais importantes para a convivência democrática.
A leitura também fortalece a autonomia intelectual. O estudante leitor desenvolve maior capacidade de argumentação, interpretação e análise crítica das informações recebidas diariamente pelos meios de comunicação e pelas redes sociais. Em uma sociedade marcada pelo excesso de informações, formar leitores críticos torna-se uma necessidade urgente. Dessa forma, investir na leitura deleite no Ensino Fundamental significa contribuir não apenas para o desempenho escolar das crianças, mas também para sua formação humana, social e cidadã. A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, possui papel essencial na promoção de práticas leitoras capazes de transformar vidas e ampliar horizontes culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deleite ou leitura inicial desempenha papel essencial na formação das crianças no Ensino Fundamental. Mais do que contribuir para a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem, ela possibilita experiências culturais, emocionais e sociais fundamentais para a formação integral dos estudantes.
Ao promover momentos de leitura prazerosa, a escola favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da oralidade e do pensamento crítico. Além disso, fortalece o vínculo das crianças com os livros e amplia suas possibilidades de compreensão do mundo.
Os autores estudados ao longo deste artigo evidenciam que a leitura deve ser compreendida como prática social e cultural, capaz de transformar sujeitos e promover cidadania.
Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador da leitura, sendo responsável por criar experiências significativas que despertem o interesse dos estudantes pelos textos literários.
Entretanto, ainda existem desafios relacionados ao acesso aos livros, à formação docente e às desigualdades sociais. Superar essas dificuldades exige investimentos em políticas públicas, valorização da literatura infantil e fortalecimento das práticas leitoras nas escolas.
Conclui-se, portanto, que a leitura deleite precisa ocupar lugar permanente no cotidiano escolar, sendo reconhecida como instrumento essencial para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

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

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricu-

lar. Brasília: MEC, 2018.

RESUMO
As brincadeiras têm um papel fundamental no processo de aprendizagem na infância. Durante o brincar, as crianças exploram, experimentam e adquirem habilidades essenciais de maneira natural e envolvente. Essas atividades não apenas estimulam a criatividade e a imaginação, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. No aspecto cognitivo, as brincadeiras incentivam a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade. Jogos imaginativos, como faz de

das próximas seções, examinaremos as múltiplas dimensões dessa relação, abordando como as atividades lúdicas podem ser veículos eficazes para adquirir habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras.
Na contemporaneidade, o papel da escola e dos educadores no contexto da aprendizagem através do brincar tem sido objeto de reflexão e debate. As teorias pedagógicas têm evoluído para reconhecer a importância de abordagens que integram o brincar de forma estratégica no processo educacional. Desde a perspectiva de teóricos como Piaget, Vygotsky e Montessori, até as abordagens mais contemporâneas baseadas na pedagogia ativa e na educação centrada na criança, há um consenso crescente de que o brincar é um facilitador essencial do desenvolvimento integral das crianças.
Portanto, este artigo busca desvendar as nuances do brincar como uma ferramenta de aprendizado na infância. Exploraremos como a brincadeira apoia a construção de habilidades de resolução de problemas, criatividade, empatia e comunicação. Analisaremos também a importância de um ambiente rico em estímulos para o brincar, bem como o papel dos adultos, incluindo pais e educadores, em cultivar uma abordagem que valorize o brincar como uma parte essencial do processo educacional.
Ao reconhecer e explorar profundamente a relação entre o brincar e as aprendizagens na infância, este artigo busca iluminar a importância de permitir que as crianças se engajem em atividades lúdicas de maneira significativa e consciente. Através dessa investigação, esperamos contribuir para um diálogo informado sobre como maximizar o potencial de aprendizado das crianças por meio do brincar, em um esforço para enriquecer suas experiências de desenvolvimento e prepará-las para um futuro repleto de possibilidades..

quando brinca a criança também se sente desafiada, ela vai além do seu comportamento habitual, busca compreender problemas, tem desafios a serem superado, e interage melhor com sua realidade, dessa maneira "o lúdico possibilita o encontro de aprendizagens, é uma situação comportamental de forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem" (BROUGÈRE, 1998, apud KISHIMOTO, 2006, p.10).

O período da infância é um estágio crucial no desenvolvimento humano, repleto de descobertas, explorações e aprendizados significativos. Nesse contexto, o ato de brincar desempenha um papel fundamental, não apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma ferramenta vital para a construção de conhecimento e habilidades. Este artigo explora a relação intrincada entre o brincar e as aprendizagens na infância, destacando como as atividades lúdicas não só proporcionam diversão, mas também contribuem de maneira substancial para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças.

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (BAQUERRO, 2000. p. 27)

Ao longo das últimas décadas, as pesquisas têm reforçado a importância do brincar como uma atividade que transcende os limites do entretenimento superficial. De fato, estudos têm demonstrado que o brincar estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis, cenários e contextos. Essas experiências não apenas consolidam o entendimento das crianças sobre o mundo ao seu redor, mas também promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, como a linguagem, a memória e o raciocínio.
Além disso, o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento so-

cedidos ao longo de suas vidas.
No aspecto físico, o brincar contribui para o desenvolvimento motor e a coordenação das crianças. As atividades físicas envolvidas nas brincadeiras, como correr, pular, equilibrar-se e manipular objetos, ajudam a fortalecer os músculos e a aprimorar a destreza. Isso não só contribui para a saúde física das crianças, mas também para a construção de um senso de competência e autoconfiança.
Em síntese, o brincar é uma atividade multifacetada que está profundamente entrelaçada com as aprendizagens na infância. Ele não é meramente um passatempo; é uma via vital através da qual as crianças exploram o mundo, adquirem conhecimento, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, e constroem uma base sólida para o seu crescimento e sucesso futuro. Reconhecer o valor intrínseco do brincar é essencial para educadores, pais e sociedade em geral, para que possam proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento integral e saudável das crianças.

CONSEPÇÃO DE INFÂNCIA
A concepção de infância tem evoluído ao longo da história e é influenciada por fatores culturais, sociais e históricos. A forma como uma sociedade percebe e valoriza a infância afeta a maneira como as crianças são tratadas, educadas e integradas na comunidade. Neste ensaio, exploraremos a evolução das concepções de infância, desde as visões antigas até as perspectivas modernas, destacando as mudanças nas atitudes, cuidados e educação das crianças.

"A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p.14)."

Na antiguidade, muitas culturas tinham uma visão limitada da infância. As crianças eram frequentemente vistas como adultos em miniatura, prontos para assumir responsabilidades assim que pudessem. Em algumas sociedades, as crianças eram consideradas propriedade dos pais e não tinham direitos ou voz própria. A educação era informal e centrada nas habilidades práticas necessárias para a vida adulta.

O uso de jogos e brincadeiras em sala de aula pode auxiliar as crianças a explorarem o mundo que as cerca, a construir novos conhecimentos e a motivar-se para sua aprendizagem. É importante lembrar, porém, que esses jogos e brincadeiras devem ser incorporados ao cotidiano escolar, tratados não como uma forma de relaxamento, recreação, onde simplesmente busca-se gastar as energias da criança, mas como uma fonte de conhecimentos, de auxílio a aprendizagem de conteúdos, onde as crianças encontram possibilidades diferenciadas de interpretar e de interagir com as pessoas, objetos, culturas, conhecimentos, emoções, entre outras questões (KISHIMOTO, 2006, p. 20)

Com o advento do cristianismo, passou a emergir uma visão mais benevolente sobre a infância. Jesus Cristo destacou a importância de se aproximar das qualidades infantis, valorizando a inocência e a pureza. Ainda assim, isso não implicava igualdade de status, pois as crianças continuavam sendo vistas como subordinadas aos adultos. Durante a Idade Média, a infância era considerada uma fase breve, marcada pelas altas taxas de mortalidade, o que direcionava a atenção mais para a sobrevivência do que para o desenvolvimento infantil.
A Renascença trouxe uma nova valorização da individualidade, refletindo também na forma como a infância era percebida. Artistas passaram a retratar crianças em suas obras, reconhecendo suas características próprias. No entanto, essa valorização permanecia restrita às camadas mais favorecidas, enquanto crianças das classes populares continuavam sendo tratadas como força de trabalho.
A partir do século XVII, começaram a surgir concepções mais progressistas. O filósofo inglês John Locke defendeu a ideia de que a criança nasce como uma "tábula rasa", sendo moldada pelas experiências e pela educação. Essa visão contribuiu para fortalecer a importância do cuidado e da formação adequada no desenvolvimento infantil.

No século XVIII, consolidou-se uma visão mais sensível e idealizada da infância. As crianças passaram a ser associadas à pureza, à inocência e à proximidade com a natureza. Esse pensamento foi amplamente difundido por meio da literatura e das artes, reforçando a necessidade de proteger a criança das adversidades do mundo adulto.
Durante o século XIX, com a Revolução Industrial, a realidade infantil sofreu impactos significativos. Muitas crianças passaram a trabalhar em condições precárias e por longas jornadas, o que impulsionou movimentos em defesa de seus direitos. Gradualmente, fortaleceu-se a compreensão de que a infância deveria ser marcada por educação, proteção e tempo para o brincar.
Posteriormente, a infância passou a ser reconhecida de forma mais ampla como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano. Teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky evidenciaram a relevância do brincar, das interações sociais e das experiências ativas na aprendizagem. Nesse período, também foram estabelecidos marcos importantes, como a Declaração dos Direitos da Criança, que garantiu princípios essenciais relacionados à educação, saúde e proteção.
Atualmente, a compreensão sobre a infância continua em transformação. Há um reconhecimento crescente de que as crianças possuem voz, participação e capacidade de contribuir socialmente. Propostas pedagógicas contemporâneas, como a abordagem Montessori e práticas centradas na criança, reforçam a necessidade de respeitar suas individualidades e interesses no processo educativo.
A trajetória histórica da infância revela uma mudança significativa de perspectivas, passando de uma condição de invisibilidade e subordinação para um reconhecimento mais amplo de suas especificidades. Hoje, destaca-se a importância de oferecer ambientes seguros, acolhedores e estimulantes, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças em seus múltiplos aspectos.

toda aprendizagem que é acompanhada de prazer torna-se mais efetiva, isto porque aprender com alegria, faz com que a criança aprenda com maior dedicação e vontade. Mas para que isto seja feito, é preciso que na educação infantil, o lúdico seja distanciado da concepção de passatempo, de uma diversão superficial sem maiores importância no cotidiano infantil e assim sendo "[..] a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. (ALMEIDA, 1995, p.11).

A infância é uma fase crucial na vida de um indivíduo, marcada por rápidas mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais. É um período de descoberta, aprendizado e formação de bases que influenciam toda a vida. Neste ensaio, exploraremos a complexidade da infância, incluindo seu desenvolvimento, influências culturais e sociais, desafios contemporâneos e a importância de cuidados adequados e educação durante essa fase.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL
O desenvolvimento infantil abrange diferentes dimensões que se inter-relacionam e se complementam ao longo do crescimento da criança. Entre elas, o desenvolvimento físico se destaca como uma característica marcante desde os primeiros anos de vida. Logo após o nascimento, a criança passa por mudanças significativas em seu corpo, evidenciadas pelo rápido crescimento em altura e peso, além da aquisição de habilidades motoras fundamentais. Inicialmente, o bebê aprende a realizar movimentos básicos, como rolar, engatinhar e sentar-se, até alcançar a capacidade de andar. Com o passar do tempo, essas habilidades se tornam mais refinadas, permitindo a realização de atividades mais complexas, como correr, pular e manter o equilíbrio.
Paralelamente, o desenvolvimento cognitivo exerce um papel essencial na formação da criança. Esse processo envolve a construção do pensamento, da linguagem e da capacidade de compreender o mundo ao seu redor. Conforme os estudos de Jean Piaget, as crianças passam por diferentes etapas nesse desenvolvimento, sendo que, em uma fase inicial, começam a utilizar símbolos para representar objetos e situações, ampliando suas habilidades linguísticas e imaginativas. Nesse período, o pensamento ainda apresenta características egocêntricas,

dificultando a compreensão do ponto de vista do outro, o que faz parte do processo natural de amadurecimento cognitivo. Além dos aspectos físicos e cognitivos, o desenvolvimento social e emocional também é fundamental. A criança passa a construir relações com outras pessoas, desenvolvendo vínculos afetivos, amizades e a capacidade de interagir em grupo. Nesse contexto, a empatia começa a surgir, permitindo que a criança reconheça e compreenda sentimentos alheios. Ao mesmo tempo, surgem desafios emocionais importantes, como a adaptação à escola e o afastamento gradual da família, situações que podem impactar diretamente o bem-estar emocional e exigir apoio adequado por parte dos adultos. É importante considerar que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, sendo profundamente influen-

a capacidade de resolver problemas de maneira simbólica, desenvolvendo habilidades importantes para a vida em sociedade.

Outro aspecto relevante no universo das brincadeiras é o uso de materiais de construção, como blocos, peças magnéticas e quebra-cabeças. Essas atividades estimulam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o motor, pois envolvem a manipulação de objetos, a percepção de formas e a organização de estruturas. Ao construir, a criança testa hipóteses, enfrenta desafios e aprende por meio de tentativas e erros, o que contribui para o fortalecimento do raciocínio lógico e da coordenação motora fina. Além disso, esse tipo de brincadeira incentiva a autonomia e a persistência diante de dificuldades.

As atividades em grupo também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Jogos coletivos, esportes e dinâmicas colaborativas proporcionam experiências que envolvem cooperação, comunicação e respeito às regras. Ao participar dessas práticas, as crianças aprendem a compartilhar, negociar e trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades sociais essenciais. Além disso, esses momentos favorecem o pensamento estratégico e a tomada de decisões, contribuindo para o amadurecimento emocional e social.

O contato com ambientes externos amplia ainda mais as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar. As brincadeiras ao ar livre estimulam o desenvolvimento físico, promovendo movimentos como correr, pular e explorar diferentes espaços. Ao interagir com elementos naturais, como terra, água e plantas, a criança vivencia experiências sensoriais importantes, que contribuem para a construção do conhecimento de forma concreta. Esse contato também favorece a criação de vínculos com a natureza, estimulando o cuidado e o respeito pelo ambiente.

Nesse contexto, o papel dos adultos é fundamental para garantir que o brincar aconteça de forma significativa. Cabe a eles criar condições adequadas, oferecendo espaço, tempo e materiais que favoreçam a exploração e a criatividade. A escolha de brinquedos e recursos deve considerar as necessidades, a faixa etária e os interesses das crianças, priorizando materiais que possibilitem múltiplas formas de uso e estimulem a imaginação. Recursos simples e não estruturados, como blocos e materiais artísticos, tendem a ampliar as possibilidades de criação e expressão.

Além de disponibilizar recursos, a participação dos adultos nas brincadeiras pode enriquecer ainda mais as experiências infantis. Ao interagir com a criança, fazer perguntas e propor novos desafios, o adulto contribui para a ampliação do pensamento e da criatividade. Essa participação, quando realizada de forma sensível e respeitosa, fortalece vínculos afetivos e favorece o desenvolvimento da autonomia, sem limitar a iniciativa da criança.

Outro aspecto importante refere-se à organização de ambientes que integrem aprendizagem e brincadeira. Espaços que incentivem a exploração, a leitura, a arte e a música contribuem para o desenvolvimento integral, despertando a curiosidade e o interesse pelo conhecimento. Um ambiente bem planejado permite que a criança transite entre diferentes experiências, ampliando suas formas de aprender e se expressar.

Diante da presença cada vez maior das tecnologias no cotidiano, torna-se necessário estabelecer um equilíbrio entre o uso de dispositivos eletrônicos e outras formas de brincar. A supervisão do tempo de tela é essencial para garantir que as crianças tenham acesso a experiências diversificadas, que envolvam movimento, interação social e criatividade. Quando utilizados, os recursos digitais devem ter intencionalidade pedagógica, contribuindo para o aprendizado e não substituindo as vivências fundamentais do brincar ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, compreender a brincadeira como elemento central no desenvolvimento infantil é reconhecer sua importância no processo educativo. O brincar ultrapassa a ideia de passatempo e se consolida como uma prática essencial para a construção do conhecimento. Ao interagir com o mundo de forma lúdica, a criança amplia suas possibilidades de aprendizagem. Essa vivência favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades de maneira integrada. Assim, o brincar se apresenta como um recurso pedagógico indispensável.

Ao longo da infância, a criança aprende por meio da experimentação e da interação. Nesse sentido, a brincadeira oferece um espaço rico para descobertas e construção de significados. Cada experiência vivenciada contribui para o desenvolvimento de novas competências. A liberdade presente no ato de brincar possibilita a exploração criativa. Dessa forma, a aprendizagem acontece de maneira natural e significativa.

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da autonomia. Durante as brincadeiras, a criança toma decisões, cria estratégias e resolve problemas. Essas ações fortalecem sua autoconfiança e senso de responsabilidade. Ao se perceber capaz, ela se torna mais segura em suas escolhas. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais independentes. Portanto, o brincar favorece o protagonismo infantil.

Além disso, o brincar possibilita a construção de vínculos sociais. Ao interagir com outras crianças, são desenvolvidas habilidades como cooperação e respeito. As trocas de experiências ampliam a compreensão sobre o outro. Situações de conflito também se tornam oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, a criança aprende a negociar e a lidar com diferenças. Assim, o brincar contribui para a convivência em sociedade.

A dimensão emocional também é amplamente contemplada nas atividades lúdicas. A criança encontra no brincar um espaço para expressar sentimentos e emoções. Esse processo auxilia na compreensão de si mesma e do outro. Ao representar situações do cotidiano, ela elabora experiências vividas. Isso contribui para o equilíbrio emocional e o bem-estar. Dessa maneira, o brincar fortalece aspectos afetivos importantes.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento da criatividade. A brincadeira estimula a imaginação e a criação de novas possibilidades. Ao inventar histórias e cenários, a criança amplia sua capacidade simbólica. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Além disso, contribui para a resolução de problemas de forma inovadora. Assim, o brincar impulsiona a criatividade.

No contexto escolar, é essencial que o brincar seja valorizado como estratégia pedagógica. A inserção de atividades lúdicas torna o processo de ensino mais atrativo. Quando a criança se envolve, a aprendizagem se torna mais efetiva. O interesse e a motivação aumentam significativamente. Dessa forma, o ambiente escolar se torna mais dinâmico. O brincar, portanto, deve fazer parte do planejamento educativo.

O papel do educador é fundamental nesse processo. Cabe a ele mediar as experiências e proporcionar situações significativas. A organização do espaço e a escolha dos materiais fazem diferença na aprendizagem. É importante respeitar o tempo e as particularidades de cada criança. A intervenção deve ocorrer de forma equilibrada e sensível. Assim, o professor contribui para potencializar o desenvolvimento infantil.

Outro fator importante é a organização do ambiente escolar. Espaços que incentivam a exploração favorecem o aprendizado. A presença de materiais diversificados amplia as possibilidades de brincadeira. Ambientes acolhedores estimulam a participação ativa das crianças. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, o espaço também atua como agente educativo.

A participação dos adultos nas brincadeiras fortalece vínculos e amplia experiências. Quando o educador se envolve, ele compreende melhor as necessidades da criança. Essa interação favorece intervenções mais adequadas. Além disso, promove relações de confiança e segurança. O brincar se torna, assim, um momento de troca e aprendizado. A presença do adulto deve ser significativa e respeitosa.

Na sociedade atual, o uso da tecnologia tem influenciado as formas de brincar. Dispositivos digitais fazem parte da rotina das crianças. No entanto, é necessário estabelecer limites e equilíbrio. O excesso pode comprometer experiências essenciais ao desenvolvimento. Brincadeiras tradicionais continuam sendo fundamentais. Portanto, é importante diversificar as vivências infantis.

As atividades ao ar livre também merecem destaque. O contato com a natureza contribui para o desenvolvimento físico e emocional. Espaços abertos permitem maior liberdade de movimento. Além disso, estimulam a curiosidade e a exploração. Essas experiências favorecem hábitos saudáveis. Assim, o brincar fora

de ambientes fechados é altamente benéfico.
A manipulação de objetos concretos é outro aspecto relevante. Ao brincar com diferentes materiais, a criança desenvolve habilidades motoras e cognitivas. A experimentação permite compreender propriedades e relações. Essas vivências tornam a aprendizagem mais concreta. Além disso, estimulam a coordenação motora. Dessa forma, o brincar com objetos contribui para o desenvolvimento integral.
Valorizar o brincar na educação exige mudanças de concepção. É necessário reconhecer que a aprendizagem ocorre de diversas formas. O lúdico deve ser integrado às práticas pedagógicas. Essa abordagem torna o ensino mais significativo e inclusivo. A criança passa a ser protagonista de sua aprendizagem. Assim, o processo educativo se torna mais humanizado.
Portanto, investir na valorização da brincadeira é investir na formação integral da criança. O brincar contribui para o desenvolvimento em múltiplas dimensões. Ao ser reconhecido como ferramenta pedagógica, fortalece o processo de ensino. A criança se desenvolve de forma mais completa e significativa. Dessa maneira, a educação se torna mais eficaz e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em 02 de abril. de 2026.

RESUMO
O estudo investiga como as redes sociais digitais reconfiguram as estratégias de mobilização dos movimentos sociais contemporâneos, analisando seus efeitos na organização política, na circulação de informações e na construção de narrativas coletivas. O objetivo é compreender de que maneira essas tecnologias ampliam o engajamento e a participação social, ao mesmo tempo em que introduzem desafios relacionados à desinformação. A pesquisa adota uma revisão bibliográfica estruturada, com base em estudos publicados entre 2005 e 2025. Os resultados indicam que as redes sociais passaram a ocupar papel central na ação coletiva, permitindo mobilizações mais rápidas, descentralizadas e com maior alcance. O ciberativismo, nesse contexto, aparece como continuidade de práticas históricas, potencializadas pelas tecnologias digitais. Contudo, o estudo também evidencia limitações, como a superficialidade do engajamento online, a volatilidade das mobilizações e a permanência de desigualdades no acesso às tecnologias. Além disso, destaca-se que a disseminação de fake news compromete o debate público, intensifica a polarização e fragiliza a confiança em instituições. Diante disso, iniciativas de fact-checking ganham relevância no enfrentamento da desinformação e no fortalecimento da credibilidade informacional. Conclui-se que, embora ampliem as possibilidades de mobilização política, as redes sociais produzem efeitos ambivalentes, exigindo análise crítica de suas implicações para a democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais. Redes sociais digitais. Ciberativismo. Fake news. Mobilização política.

ABSTRACT
The study investigates how digital social networks reconfigure the mobilization strategies of contemporary social movements, analyzing their effects on political organization, information circulation, and the construction of collective narratives. The objective is to understand how these technologies expand engagement and social participation while also introducing challenges related to misinformation. The research adopts a structured bibliographic review based on studies published between 2005 and 2025. The findings indicate that social networks have assumed a central role in collective action, enabling faster, more decentra-

nectados (Katz; Rice; Acord, 2005).
Segundo Castells (2005), a sociedade contemporânea encontra-se organizada a partir de redes digitais capazes de reorganizar diferentes dimensões da vida social. Para o autor, as redes constituem estruturas flexíveis e adaptáveis, permitindo a conexão entre diferentes atores sociais sem depender exclusivamente de instituições hierárquicas tradicionais. Essa lógica em rede alterou diretamente as formas de mobilização política contemporânea, possibilitando que movimentos sociais passassem a operar por meio da circulação rápida de informações, da articulação descentralizada e da construção coletiva de narrativas políticas. Nesse cenário, as redes sociais digitais ampliam a capacidade de auto-organização dos sujeitos sociais, permitindo que grupos e indivíduos produzam informação, coordenem ações e disputem espaços de visibilidade pública (Castells, 2005).
Além disso, as transformações digitais também modificaram as formas de construção dos vínculos sociais e dos processos de participação coletiva. Cardoso (2005) argumenta que, embora parte das interpretações sobre a Internet esteja associada à fragmentação social, as tecnologias digitais também possibilitam a reconstrução de comunidades e projetos coletivos em ambientes conectados. A comunicação digital permite que indivíduos compartilhem interesses, identidades e experiências, formando redes de pertencimento que ultrapassam limites geográficos e institucionais. Dessa maneira, a Internet deixa de ocupar apenas uma função técnica de comunicação para atuar como espaço de articulação social, construção simbólica e mobilização política.
Entretanto, a ampliação das possibilidades de participação digital não elimina automaticamente desigualdades estruturais já existentes. Cardoso (2005) destaca que fatores como escolaridade, geração e capital cultural influenciam diretamente os usos sociais da Internet, demonstrando que os processos de inclusão digital permanecem atravessados por assimetrias sociais. Da mesma forma, Katz, Rice e Acord (2005) evidenciam que a descentralização comunicacional promovida pelas redes digitais modifica relações institucionais e amplia formas participativas de interação social, mas também produz novas disputas em torno da circulação da informação e das relações de poder na sociedade em rede.
Nesse contexto, o ciberativismo emerge como uma das expressões mais relevantes das transformações contemporâneas da ação coletiva. Para Alcântara (2015), embora as tecnologias digitais tenham introduzido mudanças significativas nas formas de organização política, o ciberativismo não pode ser compreendido como um fenômeno completamente inédito, mas como resultado de continuidades históricas relacionadas às práticas de ativismo, comunicação alternativa e disputa contra-hegemônica. A autora demonstra que experiências anteriores, como os Novos Movimentos Sociais, a cultura hacker e as mídias alternativas, já apresentavam elementos posteriormente potencializados pelas redes digitais, entre eles a horizontalidade organizacional, a crítica à cultura hegemônica e a produção descentralizada de informação.
A consolidação das redes digitais ampliou significativamente a capacidade de circulação, articulação e visibilidade das mobilizações políticas contemporâneas. Segundo Alcântara (2015), experiências como o Zapatismo, a Batalha de Seattle, o movimento antiglobalização, o Occupy Wall Street e a Primavera Árabe evidenciam como comunicação e ação política tornaram-se profundamente integradas na sociedade em rede. As plataformas digitais passaram a integrar estruturalmente os repertórios contemporâneos de ação coletiva, permitindo mobilizações rápidas, descentralizadas e organizadas por meio da circulação contínua de conteúdos, narrativas e experiências compartilhadas.
Ao mesmo tempo, diferentes estudos demonstram que as redes sociais digitais passaram a ocupar posição central nas formas contemporâneas de mobilização política. Simões e Campos (2016) argumentam que plataformas digitais como Facebook, Twitter e blogs deixaram de atuar apenas como instrumentos complementares das mobilizações sociais, tornando-se parte estrutural da organização política contemporânea. Os autores demonstram que movimentos como os Indignados, o Occupy e as manifestações brasileiras de 2013 compartilhavam características organizacionais semelhantes, entre elas a forte utilização das redes

digitais para comunicação, articulação e mobilização coletiva.
Entretanto, os estudos também apontam limites importantes do ativismo digital contemporâneo. Simões e Campos (2016) destacam que a facilidade de participação online pode favorecer formas superficiais e efêmeras de engajamento político, frequentemente associadas ao chamado "ativismo de sofá". Sousa e Morais (2021), ao analisarem movimentos sociais portugueses articulados no Facebook durante o período de austeridade econômica, demonstram que as redes sociais funcionaram como instrumentos importantes de mobilização e circulação de informações, mas não substituíram formas presenciais e estruturadas de organização coletiva. Da mesma forma, Lamy e Pereira Neto (2018) rejeitam interpretações tecnodeterministas ao demonstrar que os usos políticos das plataformas digitais variam conforme fatores históricos, sociais, econômicos e culturais, além de permanecerem atravessados por desigualdades estruturais relacionadas ao acesso e à apropriação das tecnologias.
Diante dessas transformações, este estudo busca investigar como as redes sociais digitais têm reconfigurado as estratégias de mobilização dos movimentos sociais, com ênfase na construção de narrativas, no engajamento coletivo e no alcance político das mobilizações contemporâneas. A partir das reflexões sobre sociedade em rede e ciberativismo, o trabalho propõe discutir de que maneira as tecnologias digitais vêm alterando as formas de organização política, circulação de discursos e participação social na contemporaneidade.
Para discutir esses aspectos, o artigo aborda inicialmente reflexões sobre a sociedade em rede e as transformações comunicacionais decorrentes da expansão das tecnologias digitais. Em seguida, discute as novas formas de mobilização política articuladas pelas redes sociais digitais, analisando o papel do ciberativismo, da comunicação em rede e da circulação de narrativas políticas na reorganização dos movimentos sociais contemporâneos.

DESENVOLVIMENTO

MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A metodologia deste estudo baseou-se em uma revisão bibliográfica estruturada a partir de pesquisas realizadas no Google Acadêmico, utilizando como critério de busca a correspondência dos estudos com os tópicos de discussão pré-definidos. Para delimitar o corpus de análise, foi adotado um recorte temporal abrangendo publicações de 2005 a 2025 e pertinentes ao debate sobre movimentos sociais, redes sociais e ciberativismo. Os critérios de inclusão dos textos focaram na relevância dos estudos para os temas relacionados à sociedade em rede, ciberativismo e movimentos sociais digitais, garantindo uma seleção de produções que abordassem as transformações nas dinâmicas de mobilização política, construção de narrativas, engajamento coletivo e participação social mediada pelas tecnologias digitais. Além disso, foram incluídos estudos voltados aos impactos da desinformação e das fake news nas mobilizações contemporâneas, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados pelos movimentos sociais diante da circulação de conteúdos falsos, disputas narrativas e processos de polarização política nas redes sociais digitais. Após a seleção do corpus teórico, foram elaborados critérios orientadores para conduzir a leitura e a análise dos estudos, buscando assegurar maior uniformidade na coleta das informações e possibilitar a comparação entre os textos examinados. Entre os aspectos observados estiveram: ano de publicação, autoria, objetivo central da pesquisa, metodologia empregada, hipótese investigada (quando presente), principais resultados, discussões desenvolvidas, limitações apontadas pelos autores e síntese das conclusões apresentadas. As informações obtidas a partir desses elementos subsidiaram a construção da discussão teórica, permitindo identificar aproximações, diferenças e contribuições recorrentes entre os estudos selecionados. O quadro 1 apresenta, de forma resumida, os critérios utilizados na análise do material bibliográfico.

QUADRO 1. Questões orientadoras para leitura de literatura

SUBTÍTULO	DESCRIÇÃO
Referências bibliográficas em formato ABNT	Formatação das referências bibliográficas conforme as normas da ABNT
Ano de Publicação	Ano em que o estudo foi publicado
Autor(a)	Identificação do(a) pesquisador(a) do estudo
Objetivo Principal	O objetivo principal ou questão de análise investigada
Metodologia Utilizada	Tipo de abordagem e métodos aplicados no estudo
Hipóteses Avaliadas (se houver)	Hipóteses ou previsões previamente definidas, quando aplicável
Principais Resultados	Resultados mais importantes obtidos pela pesquisa
Conclusões Levantadas	Principais reflexões ou conclusões apresentadas pelos autores
Limitações e Contribuições	Limitações ou restrições do estudo, conforme apontadas pelos próprios autores
Considerações gerais	Síntese das conclusões que se julgam mais relevantes ao tema

Fonte: elaborado pela autora (2026).

MOVIMENTOS SOCIAIS PELO MUNDO: MOBILIZAÇÃO POLÍTICA DIGITAL E AÇÃO COLETIVA CONTEMPORÂNEA

As transformações nas formas contemporâneas de mobilização política têm sido profundamente influenciadas pela expansão das redes digitais e pela consolidação das plataformas online como espaços de articulação coletiva (Simões; Campos, 2016). Os autores ainda demonstram que movimentos como os Indignados, na Espanha, o Occupy Wall Street, nos Estados Unidos, e os protestos portugueses durante o período de austeridade econômica passaram a utilizar as redes sociais como ferramentas centrais de comunicação, organização e mobilização política. Nesse contexto, os ambientes digitais deixaram de ocupar posição complementar e passaram a integrar os próprios repertórios da ação coletiva contemporânea. Simões e Campos (2016) também destacam que os movimentos sociais atuais operam por meio de uma lógica híbrida, na qual os espaços online e offline encontram-se permanentemente articulados. Plataformas como Facebook, Twitter e blogs passaram a desempenhar funções importantes no chamado "trabalho ativista", auxiliando na divulgação de informações, convocação de protestos e construção de redes políticas. Entretanto, os autores também apontam limites importantes dessas dinâmicas, como a superficialidade de determinados engajamentos políticos e a volatilidade das mobilizações digitais.

Sousa e Morais (2021) reforçam essa discussão ao analisar o papel do Facebook nas mobilizações portuguesas durante o período de crise econômica. Os autores evidenciam que as redes sociais digitais ampliaram a circulação de discursos políticos e facilitaram a organização dos protestos, mas não garantiram necessariamente continuidade organizativa ou aprofundamento deliberativo das discussões políticas. Dessa forma, o estudo relativiza interpretações excessivamente otimistas acerca do potencial democratizante das plataformas digitais.

Lamy e Pereira Neto (2018), ao realizarem uma análise comparativa internacional envolvendo países como Chile, Espanha, China e Canadá, demonstram que os impactos políticos das redes sociais variam conforme os contextos sociais e políticos de cada país. Enquanto em alguns cenários as plataformas favoreceram processos de ampla mobilização popular, em outros coexistiram com mecanismos de vigilância estatal, censura e controle informacional. Além disso, os autores demonstram que as desigualdades sociais também permanecem presentes nos ambientes digitais, uma vez que o acesso às tecnologias e a participação política online continuam atravessados por fatores econômicos, educacionais e culturais.

Em conjunto, os estudos demonstram que as redes sociais digitais transformaram significativamente as dinâmicas da ação coletiva contemporânea, ampliando possibilidades de mobilização, circulação de informações e articulação política em escala global. Contudo, os autores rejeitam perspectivas tecnodeterministas, defendendo que os impactos políticos das tecnologias digitais dependem das condições históricas, sociais e econômicas que estruturam os movimentos sociais contemporâneos.

FAKE NEWS, DEMOCRACIA DIGITAL E A CRISE DA INFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

A partir das discussões desenvolvidas por Carvalho (2020), Gomes e Dourado (2019), Mendonça et al. (2023) e Bachur (2021), torna-se possível compreender que as fake news ultrapassam a simples disseminação de conteúdos falsos, configurando-se como um fenômeno estrutural relacionado às transformações econômicas, políticas e comunicacionais das plataformas digitais. Dessa forma, os tópicos a seguir discutem os desafios que a desinformação impõe à democracia contemporânea e aos movimentos

sociais, evidenciando os impactos da polarização, da fragmentação da esfera pública e da radicalização política no ambiente digital.

FAKE NEWS E OS DESAFIOS PARA A DEMOCRACIA DIGITAL

As fake news representam um dos principais desafios para a democracia contemporânea, especialmente devido à sua capacidade de enfraquecer instituições democráticas e comprometer o debate público. Carvalho (2020) argumenta que as plataformas digitais passaram a operar segundo uma lógica baseada no engajamento e na monetização da atenção, favorecendo conteúdos sensacionalistas, polarizadores e emocionalmente apelativos. Nesse cenário, a circulação de informações falsas se intensifica e contribui para a radicalização política e para o fortalecimento de disputas ideológicas.
Gomes e Dourado (2019) afirmam que o avanço das fake news está relacionado à chamada "crise epistêmica", marcada pelo enfraquecimento da confiança social em instituições como o jornalismo, a ciência e as universidades. Os autores destacam que, nas redes sociais, muitas informações passam a ser aceitas não por sua comprovação factual, mas pelo alinhamento ideológico dos grupos que as compartilham. Isso favorece a formação de bolhas informacionais e dificulta a construção de um debate democrático plural.
Além disso, Mendonça et al. (2023) observam que as fake news passaram a funcionar como instrumentos estratégicos de disputa política. A desinformação deixa de ser apenas um problema comunicacional e passa a integrar repertórios de confronto político, utilizados para fortalecer identidades coletivas, atacar adversários e deslegitimar instituições democráticas. Dessa forma, os autores demonstram que o enfrentamento das fake news exige não apenas mecanismos técnicos de checagem, mas também o fortalecimento da educação midiática e das instituições democráticas.

FAKE NEWS, MOVIMENTOS SOCIAIS E RADICALIZAÇÃO POLÍTICA

As redes sociais desempenham papel central na organização dos movimentos sociais contemporâneos, ampliando a capacidade de mobilização e circulação de informações. Contudo, esse mesmo ambiente digital também favorece a disseminação de desinformação e a intensificação da polarização política. Carvalho (2020) destaca que as plataformas digitais deixaram de atuar apenas como ferramentas de democratização da informação e passaram a funcionar também como espaços de manipulação discursiva e radicalização ideológica.
Mendonça et al. (2023) argumentam que as fake news operam como instrumentos de fortalecimento identitário e mobilização política. Em muitos casos, conteúdos falsos são compartilhados não apenas por serem considerados verdadeiros, mas porque reforçam vínculos ideológicos e fortalecem sentimentos de pertencimento grupal. Essa dinâmica contribui para a construção de comunidades digitais marcadas por antagonismos políticos e teorias conspiratórias.
Bachur (2021) acrescenta que as redes sociais intensificam emoções coletivas como medo, indignação e ressentimento, fortalecendo processos de radicalização política. Segundo o autor, a repetição constante de determinadas narrativas produz um "efeito-verdade", no qual conteúdos falsos passam a ser percebidos como plausíveis devido à sua ampla circulação. Assim, as fake news não apenas desinformam, mas também reforçam polarizações e dificultam a construção de espaços democráticos de diálogo e participação social.

AGÊNCIAS DE FACT-CHECKING COMO FERRAMENTAS DE FORTALECIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO AMBIENTE DIGITAL

A ampliação das redes sociais digitais transformou significativamente as formas de atuação dos movimentos sociais contemporâneos. Plataformas digitais passaram a funcionar como espaços de mobilização política, circulação de pautas sociais, denúncia de desigualdades e fortalecimento de debates públicos. Entretanto, o mesmo ambiente que possibilitou maior alcance comunicacional também favoreceu a intensificação da desinformação, da circulação de fake news e das disputas narrativas no espaço digital. Nesse contexto, movimentos sociais passaram a enfrentar desafios relacionados não apenas à visibilidade de suas pautas, mas também à preservação

da credibilidade informacional diante da rápida disseminação de conteúdos manipulados nas redes sociais.

Segundo Silva, Albuquerque e Veloso (2019), a chamada "era da informação" produziu um paradoxo caracterizado simultaneamente pelo amplo acesso à informação e pelo excesso de desinformação. As autoras argumentam que os rastros digitais e as tecnologias de comunicação ampliaram significativamente os fluxos informacionais, favorecendo tanto a democratização do acesso quanto o crescimento do "hiperfluxo" de conteúdos desinformacionais nas plataformas digitais. Nesse cenário, a circulação massiva de fake news e notícias manipuladas passou a interferir diretamente na construção da opinião pública e nos processos comunicacionais contemporâneos (Silva; Albuquerque; Veloso, 2019).

No contexto brasileiro, a intensificação da polarização política nas redes sociais ampliou ainda mais os impactos da desinformação sobre debates públicos e pautas sociais. Andrade (2019) destaca que plataformas como Facebook e WhatsApp passaram a ocupar papel central na circulação de conteúdos falsos, especialmente durante períodos eleitorais. Segundo a autora, as fake news passaram a interferir diretamente na construção das percepções políticas e sociais dos usuários, produzindo ruídos informacionais capazes de comprometer o debate democrático e dificultar a circulação de informações verificadas. Dessa maneira, movimentos sociais que dependem da comunicação digital para fortalecer suas reivindicações passaram a enfrentar um ambiente marcado pela disputa constante entre informação e desinformação (Andrade, 2019).

Além da circulação de notícias falsas, a desinformação contemporânea também se sustenta por meio de estratégias discursivas mais complexas, baseadas na manipulação parcial da realidade. Pinto e Oliveira (2023) argumentam que muitos conteúdos desinformacionais utilizam informações verdadeiras fora de contexto, imagens autênticas e enquadramentos estratégicos para produzir interpretações enganosas. Nesse sentido, a desinformação não pode ser compreendida apenas como conteúdos totalmente falsos, mas como um processo estruturado de distorção narrativa capaz de manipular percepções sociais e políticas. Tal dinâmica afeta diretamente movimentos sociais, especialmente aqueles envolvidos em pautas ambientais, identitárias e de direitos humanos, frequentemente alvos de campanhas de descredibilização no ambiente digital (Pinto; Oliveira, 2023).

Diante desse cenário, as agências de fact-checking passaram a desempenhar papel relevante no enfrentamento da desinformação digital. Conforme demonstram Silva, Albuquerque e Veloso (2019), plataformas brasileiras como a Agência Lupa e o projeto Truco, da Agência Pública, desenvolveram mecanismos específicos de recuperação, verificação e representação da informação noticiosa. O processo ocorre a partir da recuperação de rastros digitais, da checagem por fontes especializadas e oficiais e da classificação temática das informações verificadas por meio de etiquetas e selos. Essas práticas auxiliam os usuários na identificação de conteúdos manipulados e fortalecem a circulação de informações verificadas no ambiente digital (Silva; Albuquerque; Veloso, 2019).

Nesse contexto, as agências de checagem podem funcionar como ferramentas importantes para o fortalecimento da presença digital dos movimentos sociais brasileiros. Andrade (2019) destaca que a transparência metodológica das plataformas de fact-checking contribui para ampliar a credibilidade informacional e fortalecer a confiança pública nas informações verificadas. Isso se torna especialmente relevante para organizações e coletivos que dependem da circulação de dados confiáveis para sustentar suas pautas políticas e sociais nas redes digitais. Assim, o fact-checking deixa de representar apenas uma prática jornalística de verificação para assumir também uma função estratégica na preservação do debate democrático contemporâneo (Andrade, 2019).

Seibt (2020) reforça essa perspectiva ao argumentar que o fact-checking possui potencial para qualificar o debate público e fortalecer mecanismos democráticos de responsabilização informacional. Ao analisar o projeto Truco durante as eleições brasileiras de 2018, a autora demonstra que as práticas de verificação contribuíram para corrigir discursos públicos e ampliar a transparência comunicacional. Contudo, o estudo também aponta limitações importantes, especialmente relacionadas à velocidade de

circulação da desinformação e à lógica algorítmica das redes sociais, que frequentemente favorece conteúdos emocionalmente apelativos em detrimento das informações verificadas (SEIBT, 2020). Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando se observa a permanência da desinformação em diferentes áreas sociais, mesmo após períodos de crise. Tavares, Brasileiro e Brito (2024), ao analisarem conteúdos de desinformação em saúde verificados pela Agência Lupa no período pós-pandemia, identificaram que imagens, vídeos e símbolos institucionais continuaram sendo utilizados para conferir aparência de legitimidade a conteúdos falsos disseminados em plataformas digitais. Os autores demonstram que aplicativos como WhatsApp desempenham papel central na propagação dessas informações, ampliando o alcance de narrativas desinformacionais e dificultando os processos de verificação (Tavares; Brasileiro; Brito, 2024).

Dessa forma, a atuação das agências de fact-checking ultrapassa a simples correção de conteúdos falsos, assumindo importância estratégica para o fortalecimento de práticas de educação midiática e letramento informacional. Pinto e Oliveira (2023) defendem que as iniciativas de checagem contribuem para desenvolver competências críticas relacionadas ao consumo de informações digitais, permitindo que os usuários reconheçam manipulações discursivas e compreendam os diferentes formatos de desinformação presentes nas redes sociais. Para os movimentos sociais, essas competências tornam-se fundamentais na construção de estratégias comunicacionais mais responsáveis, transparentes e fundamentadas em informações verificadas. Assim, as plataformas brasileiras de fact-checking podem ser compreendidas como importantes ferramentas de fortalecimento democrático e comunicacional no ambiente digital contemporâneo. Ao contribuírem para a circulação de informações verificadas, para a ampliação da transparência e para o enfrentamento da desinformação, essas iniciativas auxiliam os movimentos sociais brasileiros na preservação da credibilidade de suas pautas e no fortalecimento de sua atuação política nas redes sociais digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações provocadas pela expansão das tecnologias digitais e pela consolidação das redes sociais online modificaram significativamente as formas contemporâneas de mobilização política e organização coletiva. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a sociedade em rede reconfigurou os processos de comunicação, circulação de informações e construção de narrativas políticas, permitindo que movimentos sociais ampliassem seu alcance, fortalecessem estratégias de engajamento coletivo e desenvolvessem novas formas de participação social mediadas pelas plataformas digitais. Nesse contexto, as redes sociais deixaram de ocupar uma função meramente complementar para integrarem estruturalmente os repertórios contemporâneos de ação coletiva. As discussões desenvolvidas também demonstraram que o ciberativismo não representa uma ruptura absoluta com formas anteriores de mobilização política, mas sim uma continuidade histórica potencializada pelas tecnologias digitais. A horizontalidade organizacional, a descentralização comunicacional e a rápida circulação de conteúdos permitiram que diferentes movimentos sociais articulassem pautas políticas em escala global, conectando indivíduos, coletivos e comunidades em torno de causas sociais diversas. Experiências internacionais analisadas ao longo do trabalho evidenciaram que as plataformas digitais ampliaram a capacidade de organização de protestos, fortalecimento de identidades coletivas e visibilidade pública das mobilizações sociais.

Entretanto, o estudo também evidenciou que os ambientes digitais são atravessados por contradições e disputas estruturais que afetam diretamente os processos democráticos contemporâ-

contemporâneos enfrentam não apenas desafios relacionados à mobilização política, mas também à preservação da credibilidade informacional de suas pautas diante da intensificação das disputas narrativas no ambiente digital.

Diante desses desafios, o trabalho demonstrou que as agências de fact-checking e as práticas de educação midiática assumem importância estratégica para o fortalecimento democrático e comunicacional nas redes sociais digitais. As iniciativas de verificação de informações contribuem para ampliar a transparência informacional, combater conteúdos manipulados e fortalecer práticas de letramento crítico no consumo de informações digitais. Para os movimentos sociais, esses mecanismos tornam-se fundamentais na construção de estratégias comunicacionais mais responsáveis, capazes de fortalecer a legitimidade de suas reivindicações e ampliar o alcance político de suas mobilizações.

Conclui-se, portanto, que as redes sociais digitais transformaram profundamente as dinâmicas da ação coletiva contemporânea, ampliando possibilidades de mobilização, engajamento e circulação de narrativas políticas. Contudo, tais transformações também produziram novos desafios relacionados à desinformação, à polarização e às disputas pela legitimidade da informação no espaço público digital. Assim, compreender as relações entre movimentos sociais, plataformas digitais e democracia torna-se fundamental para analisar os desafios políticos e comunicacionais da contemporaneidade, especialmente em um contexto marcado pela centralidade das redes digitais na organização da vida social e política.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karina Costa de. Agências de checagem no Brasil: uma análise das metodologias de fact-checking. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, 2019.

ALCÂNTARA, Lívia Moreira de. Ciberativismo e movimentos sociais: mapeando discussões. Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 73-97, jun./set. 2015.

BACHUR, João Paulo. Desinformação política, mídias digitais e democracia: como e por que as fake news funcionam? Revista de Direito Público, Brasília, v. 18, n. 99, p. 436-469, jul./set. 2021.

CARDOSO, Gustavo. Sociedades em transição para a sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. p. 31-63.

CARVALHO, Lucas Borges de. A democracia frustrada: fake news, política e liberdade de expressão nas redes sociais. Revista de Direito, v. 1, n. 1, p. 172-199, fev. 2020.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

GOMES, Wilson da Silva; DOURADO, Tatiana. Fake news, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. Estudos em Jornalismo e Mídia, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 33-45, jul./dez. 2019.

KATZ, James E.; RICE, Ronald E.; ACORD, Sophia. Usos da Internet e de tecnologias móveis nos sistemas de saúde: abordagens sociais e organizacionais num contexto comparativo. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. p. 175-196.

LAMY, Cláudia; PEREIRA NETO, Pedro. Movimentos Sociais e Redes Sociais Virtuais em perspectiva comparada. Observatorio (OBS) Journal*, Lisboa, v. 12, n. 3, p. 272-294, 2018. Disponível em: http://obs.obercom.pt. Acesso em: 28 abr. 2026.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; FREITAS, Viviane Gonçalves; AGGIO, Camilo de Oliveira; SANTOS, Nina Fernandes dos. Fake news e o repertório contemporâneo de ação política. Dados, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 1-33, 2023.

PINTO, Bárbara Beatriccy Bentes; OLI-

VEIRA, Henry Poncio Cruz de. Desinformação, agências de fact checking e identificação de fake news. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, v. 16, p. 1-16, 2023.

SEIBT, Taís. Limites e possibilidades do fact-checking como prática social para aperfeiçoar a democracia: o Truco nos Estados nas eleições brasileiras de 2018. index.comunicación, v. 10, n. 2, p. 115-141, 2020.

SILVA, Mayara Karla Dantas da; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de; VELOSO, Maria do Socorro Furtado. Representação da informação noticiosa pelas agências de fact-checking: do acesso à informação ao excesso de desinformação. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 15, n. 2, p. 410-426, 2019.

SIMÕES, José Alberto; CAMPOS, Ricardo. Juventude, movimentos sociais e redes digitais de protesto em época de crise. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 130-150, set./dez. 2016.

SOUSA, João Carlos; MORAIS, Ricardo. A mobilização cívica e política na era das redes sociais: uma análise da ação de movimentos sociais no Facebook. Opinião Pública, Campinas, v. 27, n. 1, p. 51-89, jan./abr. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1807-0191202127151. Acesso em: 28 abr. 2026.

TAVARES, Leonardo Pereira; BRASILEIRO, Fellipe Sá; BRITO, Higor Costa de. Desinformação em saúde na pós-pandemia: uma análise a partir da plataforma de fact-checking Agência Lupa. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 29, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2024.e98810.

RESUMO
O presente artigo analisa a importância da leitura no desenvolvimento infantil durante a primeira infância, destacando sua contribuição para a formação cognitiva, emocional, social e linguística da criança. O estudo objetiva compreender como as práticas leitoras influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento integral infantil nos primeiros anos de vida. A pesquisa utiliza metodologia bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em obras e estudos relacionados à educação infantil, literatura infantil e desenvolvimento humano. A análise demonstra que o contato precoce com livros, histórias e experiências literárias favorece a ampliação do vocabulário, da imaginação, da criatividade, da capacidade crítica e das habilidades socioemocionais. O estudo também evidencia a relevância da participação da

de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores", demonstrando que a leitura também possui dimensão afetiva e social.
Além disso, a leitura favorece a evolução da linguagem e da comunicação. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais e culturais, reforçando a importância das experiências leitoras no amadurecimento da criança.
Apesar de sua relevância, muitas crianças ainda possuem acesso limitado à leitura devido a fatores econômicos, sociais e culturais. A presença excessiva das tecnologias digitais e a redução do hábito da leitura em alguns ambientes familiares também representam desafios contemporâneos relacionados à formação de leitores.
Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a leitura influencia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social durante a primeira infância?
O presente artigo tem como objetivo investigar e analisar o papel da leitura no desenvolvimento infantil durante a primeira infância, elucidando suas contribuições para os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos da criança, e propondo reflexões sobre a promoção de práticas leitoras.
O estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a importância da leitura na infância e pela relevância das práticas leitoras para a formação integral das crianças.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, e foi desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas sobre leitura e educação infantil, literatura infantil e desenvolvimento humano.
Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo aprofundar discussões teóricas sobre determinado tema.
A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar interpretação mais ampla acerca das contribuições da leitura para o desenvolvimento da criança durante a primeira infância. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças, valores e interpretações sociais.
Para a construção do estudo, foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas relacionadas à alfabetização, literatura infantil e desenvolvimento cognitivo, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento essencial para as discussões sobre práticas leitoras na educação infantil.

A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A leitura exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente durante a primeira infância, período marcado pela intensa formação das estruturas mentais e pela ampliação das capacidades de aprendizagem. Na primeira infância, o contato com o universo literário, por meio de livros e narrativas, atua como um catalisador para o amadurecimento cognitivo, aprimorando habilidades essenciais como a memória, a imaginação, a linguagem, a interpretação e o pensamento crítico.
Piaget (1978) compreende o desenvolvimento infantil como processo relacionado à interação da criança com o meio, enfatizando a construção ativa do conhecimento. Vygotsky (2007), por sua vez, complementa essa perspectiva ao enfatizar que a aprendizagem é intrinsecamente social, ocorrendo por meio das interações culturais e sociais que a criança estabelece em seu ambiente.
Enquanto Piaget valoriza os processos individuais de construção cognitiva, Vygotsky amplia essa compreensão ao reconhecer a influência do ambiente cultural na aprendizagem infantil. Freire (1996) complementa ambas as abordagens ao afirmar que a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve interpretação crítica da realidade social.
Segundo Vygotsky (2007, p. 98), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica", demonstrando que a leitura compartilhada fortalece os processos comunicativos e amplia as possibilidades de aprendizagem.
Adicionalmente, Ferreiro (2011) destaca que o processo de construção da leitura e da escrita inicia-se antes da alfabetização formal, quando a criança passa a interagir com diferentes formas de linguagem presentes em seu cotidiano.
De acordo com a 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada

pelo Instituto Pró-Livro em 2024, o ambiente familiar exerce influência significativa na formação leitora das crianças. O estudo, realizado em âmbito nacional com 5.504 entrevistados distribuídos em 208 municípios brasileiros, evidenciou que crianças inseridas em contextos familiares leitores tendem a apresentar melhor desenvolvimento relacionado à oralidade, interpretação textual, interesse pela leitura e desempenho escolar. A pesquisa também destacou a importância da participação da família e das experiências literárias compartilhadas no fortalecimento do hábito da leitura durante a infância. Nesse contexto, percebe-se que a leitura não representa apenas instrumento pedagógico, mas importante prática cultural capaz de influenciar significativamente o desenvolvimento intelectual e social infantil.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO HÁBITO LEITOR

A família possui papel essencial na formação do hábito da leitura durante a infância, pois as primeiras experiências literárias geralmente acontecem no ambiente familiar. O contato com histórias, livros e práticas de leitura compartilhada influencia diretamente o desenvolvimento do interesse infantil pela literatura. Corroborando a perspectiva de Freire (1996) sobre a "leitura do mundo" que precede a "leitura da palavra", as experiências sociais e culturais vivenciadas no ambiente familiar são cruciais para a construção da aprendizagem e da interpretação da realidade pela criança. Quando os responsáveis realizam leituras em voz alta, contam histórias e demonstram interesse pelos livros, a criança tende a compreender a leitura como prática prazerosa e significativa. Assim, o ambiente familiar torna-se importante espaço de formação leitora.

Zilberman (2003) destaca que a literatura infantil aproxima a criança do universo cultural e amplia suas possibilidades de interpretação do mundo. Dessa forma, as experiências literárias compartilhadas favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Ademais, a leitura realizada no ambiente familiar contribui para o desenvolvimento emocional infantil, fortalecendo sentimentos de acolhimento, pertencimento e segurança emocional. A criança passa a associar os momentos de leitura a expe-

nomia e a formação crítica na infância.

A CRIANÇA COMO PARTICIPANTE ATIVA NA MEDIAÇÃO DA LEITURA

Aprofundando a discussão sobre a participação infantil, a mediação da leitura se revela um processo essencial para o desenvolvimento integral na primeira infância. Ela transcende a mera transmissão de histórias, convertendo a criança de receptora passiva em construtora ativa de sentidos e significados. Conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento", mas criar possibilidades para sua construção, perspectiva que reforça a importância da interação e da participação da criança durante as experiências leitoras.

A distinção entre "ler para a criança" e "mediar a leitura" está relacionada à qualidade da interação estabelecida entre mediador, criança e texto literário. Enquanto a primeira abordagem pode ocorrer de maneira unidirecional, a mediação dialógica, inspirada nas contribuições de Paulo Freire e Lev Vygotsky, valoriza a troca constante de experiências, interpretações e significados durante o processo de leitura.

Nesse contexto, o mediador, seja professor, responsável familiar ou bibliotecário, atua como facilitador da aprendizagem, estimulando curiosidade, imaginação, reflexão e expressão oral por meio de perguntas abertas e comentários que incentivam a participação da criança. Questionamentos como "O que você sentiu quando o personagem fez isso?" ou "Como você imagina o final dessa história?" transformam a leitura em experiência compartilhada, significativa e participativa.

A criança também assume papel ativo na formação leitora por meio da liberdade de escolha. Permitir que ela selecione livros, explore ilustrações, observe texturas e interaja livremente com os materiais literários favorece o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e do interesse genuíno pela literatura desde os primeiros anos de vida.

Durante a leitura, a participação pode ocorrer de diferentes maneiras. A criança pode apontar imagens, antecipar acontecimentos, reproduzir sons, realizar perguntas ou relacionar a narrativa às próprias experiências vivenciadas. Essas interrupções não devem ser compreendidas como desvios da atividade, mas como oportunidades importantes para aprofundamento da interpretação, fortalecimento da oralidade e ampliação da construção de sentidos.

Além do mais, atividades desenvolvidas após a leitura, como reconto das histórias, criação coletiva de narrativas alternativas, dramatizações e produções artísticas, fortalecem criatividade, interpretação textual e capacidade de relacionar o universo ficcional à realidade social da criança.

Segundo Rildo Cosson (2020), a mediação literária deve favorecer experiências interpretativas e críticas capazes de aproximar o leitor da literatura de maneira significativa e reflexiva.

Da mesma forma, Teresa Colomer (2017) destaca que a formação do leitor depende diretamente das experiências compartilhadas de leitura e das interações estabelecidas entre criança, mediador e texto literário.

Em espaços educativos como bibliotecas escolares e comunitárias, a mediação da leitura pode ser ampliada por meio de oficinas de histórias, rodas de leitura e atividades colaborativas, permitindo que as próprias crianças participem ativamente das experiências literárias e compartilhem interpretações entre si. Essas práticas fortalecem socialização, comunicação, escuta ativa e participação coletiva.

Observa-se, portanto, que a mediação da leitura ultrapassa a simples transmissão de histórias, tornando-se prática educativa essencial para o fortalecimento da autonomia, da participação infantil e da formação crítica durante a primeira infância.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCENTIVO À LEITURA

O incentivo à leitura na educação infantil exige práticas pedagógicas capazes de despertar o interesse das crianças pelos livros e pelas narrativas. O educador possui papel fundamental nesse processo, atuando como mediador entre o educando e a literatura.

Segundo Busatto (2013), contar histórias significa "encantar pela palavra", evidenciando a importância da oralidade no desenvolvimento das experiências leitoras infantis. Narrativas realizadas com expressividade, dramatização e recursos

visuais tornam a leitura mais atrativa e significativa.

A criação de espaços de leitura organizados dentro da sala de aula também favorece o contato frequente das crianças com livros e materiais literários. Ambientes acolhedores estimulam curiosidade, criatividade e autonomia relacionadas às práticas leitoras.

Além disso, dramatizações, rodas de conversa, reconto das histórias e atividades artísticas fortalecem a interpretação textual e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância das práticas de oralidade, escuta, imaginação e leitura na educação infantil. Segundo o documento, é necessário garantir experiências que possibilitem às crianças "escutar, compreender, contar, recontar e criar narrativas" (BRASIL, 2018, p. 42).

Cosson (2020) afirma que o letramento literário deve promover experiências interpretativas e reflexivas, ultrapassando práticas mecânicas de leitura. Dessa maneira, o trabalho pedagógico com literatura infantil precisa estimular criatividade, criticidade e participação social.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores para atuação com práticas leitoras contemporâneas. Em muitos contextos escolares, ainda existem limitações relacionadas à ausência de biblio-

aprendizagem em diferentes contextos sociais.
Diante desse cenário, a escola assume papel ainda mais relevante na promoção de práticas leitoras significativas, tornando-se, em muitos casos, o principal espaço de acesso da criança à literatura infantil, às bibliotecas e às experiências culturais relacionadas à leitura. Dessa maneira, os desafios contemporâneos relacionados à formação leitora exigem atuação conjunta entre família, escola e sociedade, fortalecendo políticas públicas e práticas educativas capazes de ampliar o acesso infantil à literatura e promover experiências leitoras mais críticas, inclusivas e significativas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO LEITORA INFANTIL

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente as formas de comunicação, aprendizagem e acesso à informação. Nesse contexto, as crianças passaram a conviver desde cedo com dispositivos digitais, redes sociais, vídeos e conteúdos interativos, realidade que influencia diretamente suas experiências de leitura e interação com o conhecimento.
O aumento do tempo de exposição às telas contribui para transformações nas práticas leitoras infantis. Conteúdos rápidos, excesso de estímulos visuais e grande volume de informações podem dificultar experiências de leitura mais prolongadas e reflexivas, favorecendo formas de interação mais imediatas com os textos e demais conteúdos informacionais.
Somado a isso, o consumo frequente de conteúdos digitais fragmentados pode interferir no desenvolvimento da concentração, da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação textual. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a construção leitora exige experiências capazes de estimular reflexão, construção de sentidos e envolvimento com narrativas mais complexas.
Segundo Rojo e Moura (2020), os multiletramentos representam novas formas de linguagem e interação social presentes na contemporaneidade. Dessa maneira, as práticas leitoras atuais ultrapassam os limites dos livros impressos e passam a envolver diferentes mídias, linguagens e formatos digitais, exigindo novas competências dos leitores.
Entretanto, a substituição excessiva da leitura literária por conteúdos digitais imediatos pode comprometer experiências importantes para o desenvolvimento infantil. A literatura favorece o envolvimento emocional, a interpretação simbólica, a ampliação do repertório linguístico e a construção da imaginação, elementos relevantes para o crescimento cognitivo e social da criança.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das tecnologias na educação contemporânea, mas destaca a necessidade de utilização crítica, ética e equilibrada desses recursos nos processos de aprendizagem. Assim, o uso das tecnologias deve ocorrer de forma articulada às atividades pedagógicas e aos objetivos educacionais.
Por outro lado, as tecnologias digitais também podem contribuir para o incentivo à leitura quando utilizadas com intencionalidade pedagógica e mediação adequada. Livros digitais, recursos audiovisuais e plataformas educativas podem complementar experiências literárias e ampliar as possibilidades de acesso à informação e à cultura.
Dessa forma, torna-se fundamental que

da família e da escola exerce papel fundamental na construção do hábito leitor, especialmente quando as atividades de leitura são realizadas de forma lúdica, afetiva, contínua e participativa. Nesse contexto, verificou-se que a mediação da leitura e a participação ativa da criança durante as experiências literárias contribuem significativamente para o fortalecimento da aprendizagem, da imaginação, da oralidade e da construção de sentidos desde os primeiros anos de vida.

Além disso, compreendeu-se que a leitura não deve ser entendida apenas como instrumento relacionado ao processo de alfabetização, mas também como prática social, cultural e formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e para a construção de indivíduos mais críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

Entretanto, desafios contemporâneos relacionados ao excesso de tecnologias digitais, às desigualdades sociais e ao acesso limitado aos livros ainda dificultam a formação de leitores em diferentes contextos educacionais e familiares. Verificou-se também que a presença constante das mídias digitais exige novas estratégias pedagógicas voltadas à capacitação leitora, tornando necessário equilibrar o uso das tecnologias com experiências literárias significativas, reflexivas e adequadas ao amadurecimento da criança.

Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas voltadas à democratização do acesso à literatura infantil, à valorização das bibliotecas escolares, ao incentivo das atividades leitoras no ambiente familiar e à formação continuada dos educadores para atuação com metodologias contemporâneas de incentivo à leitura.

Conclui-se que a leitura representa importante instrumento de transformação social e desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de indivíduos mais críticos, criativos, autônomos,

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Relatório Mundial de Monitoramento da Educação 2023 (Global Education Monitoring Report 2023). Paris: UNESCO, 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). PISA 2022 Results. Paris: OECD Publishing, 2023.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

A DIFERENÇA ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

ROSILENE MARQUES DE SANTANA

RESUMO
O trabalho analisa de forma aprofundada a diferença entre alfabetização — entendida como a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico — e letramento, que corresponde ao uso social da leitura e da escrita, destacando que ambos, embora distintos, são processos interdependentes e essenciais ao desenvolvimento escolar da criança. Com base em autores como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, discute-se as fases de aquisição da escrita, os níveis de leitura e os fatores que influenciam a aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, evidenciando a importância do professor alfabetizador e de práticas pedagógicas que integrem leitura, escrita e experiências de mundo. O texto ressalta também o papel do ambiente familiar, da leitura extraclasse, de materiais variados, bem como da ludicidade, do teatro e do faz de conta na construção da linguagem escrita, além de refletir sobre o uso contemporâneo das cartilhas como apoio complementar; concluindo que alfabetização e letramento, quando articulados e apoiados por escola e família, promovem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno e ampliam suas oportunidades futuras.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização; Letramento; Ensino Fundamental; Professor alfabetizador; Leitura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a diferença entre alfabetização e letramento e discute a importância de ambos para o desenvolvimento escolar da criança. Em um contexto de rápidas transformações e grande circulação de informações, a presença do professor continua essencial para conduzir o aluno na aprendizagem da leitura e da escrita e, posteriormente, na compreensão dos textos com os quais interage. Embora exista uma crescente preocupação social com a melhoria da educação e com a redução da evasão escolar, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades nos primeiros anos, o que compromete todo o percurso acadêmico.

Aprender a ler, escrever e interpretar exige investimento tanto na alfabetização quanto no letramento, já que esses processos se complementam e se fortalecem mutuamente. A evolução do aluno ao longo da vida escolar reflete o quanto essas etapas iniciais foram bem desenvolvidas. Além disso, a participação da família e o apoio cotidiano são elementos fundamentais para que a criança mantenha o interesse pelos estudos e alcance seu potencial máximo.

A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamenta-se em autores como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky. Busca esclarecer o papel de cada processo, apresentar a importância do trabalho do professor alfabetizador, destacar a relevância do aprendizado no primeiro ano do Ensino Fundamental e analisar práticas que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao abordar leitura, ludicidade, participação familiar e uso de materiais pedagógicos, o estudo reforça a necessidade de um ensino inicial sólido, capaz de garantir melhores oportunidades de vida futura aos alunos.

A distinção entre alfabetização e letramento tem sido amplamente discutida por pesquisadores da Educação. Antes, usava se apenas o termo alfabetização, mas atualmente reconhece se que são dois processos diferentes e complementares. Conforme Soares, a alfabetização corresponde ao aprendizado do sistema alfabético ortográfico, enquanto o letramento refere se ao uso social da leitura e da escrita.

Na alfabetização, o aluno aprende a ler e escrever por meio do domínio das letras e não mais pela simples memorização. Já o letramento consolida esse aprendizado, permitindo que o estudante compreenda, interprete e utilize a língua escrita em práticas reais do dia a dia.

Cada processo abrange facetas específicas: a linguística, ligada ao aprendizado do código escrito (alfabetização), e as facetas interativa e sociocultural, que envolvem a produção de textos e as práticas sociais de leitura e escrita (letramento). Assim, uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não letrada, se não uti-

liza a leitura em sua rotina; ou ainda ser pouco alfabetizada, mas letrada, quando participa de práticas de leitura com ajuda de terceiros.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO

A Alfabetização é uma fase muito importante na vida escolar de um estudante por consolidar tudo o que vem aprendendo desde o Jardim de Infância, através dos desenhos e do convívio com os outros colegas de classe.

Apesar de haver alunos em diferentes níveis de alfabetização em uma turma, o objetivo do professor alfabetizador é fazer com que no final do ano letivo toda a turma tenha o mesmo nível de alfabetização e assim cada um tenha condições de continuar o seu estudo no segundo ano do fundamental.

Uma criança pode não perceber a diferença que a alfabetização faz na sua vida, mas um adulto sabe a importância de saber ler e escrever. Um adulto alfabetizado tem a autoestima elevada, pois sabe que não será enganado com facilidade, o que poderia ocorrer se não soubesse ler nem escrever. Este é um fator que deve ser empregado para fazer com que os adultos que não foram devidamente alfabetizados na infância voltam para as salas de aula e frequentam o Ensino de Jovem e Adulto (EJA) em busca da educação que se perdeu pelo caminho.

Além disso, a alfabetização poderá futuramente proporcionar melhores oportunidades de trabalho a essa pessoa e em consequência maiores salários. Ela não será excluída socialmente por não saber ler.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO

O letramento é essencial porque fortalece os conhecimentos adquiridos na alfabetização, permitindo que o aluno use a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano. Por meio do contato com variados gêneros textuais — como contos, bilhetes, listas, cartas, receitas ou reportagens — a criança desenvolve preferências, amplia seu vocabulário e aprende a interpretar o mundo à sua volta. O letramento também dá sentido às atividades escolares, já que o aluno precisa compreender o propósito do que lê ou escreve, tornando a escrita uma prática social.

Para que esse processo aconteça de forma eficaz, é fundamental oferecer livros e materiais ao alcance dos alunos e promover atividades que estimulem o hábito da leitura, como concursos e momentos de leitura espontânea. Além disso, a existência de bibliotecas e projetos de incentivo à leitura contribui para ampliar o acesso dos estudantes aos livros. Assim, o letramento não só complementa a alfabetização, como também prepara a criança para participar ativamente da vida social, cultural e escolar.

A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO NO 1° ANO (ALFABETIZAÇÃO)

O aprendizado da leitura e da escrita no 1° ano é um processo complexo que vai além da sala de aula, pois depende também de fatores externos, como o número de alunos por turma, a estrutura da escola e o ambiente em que ela está inserida. Já na Educação Infantil, a criança inicia seu contato com a escrita por meio de rabiscos e brincadeiras simbólicas,

cação, pois ensinar a ler, compreender e escrever exige sensibilidade e dedicação. A rotina é um elemento importante na alfabetização: organizar o início da aula, realizar rodas de conversa e inserir diariamente momentos de leitura ajuda o aluno a desenvolver hábitos e segurança no processo de aprender. O professor também deve estimular a leitura por meio de conversas sobre livros, histórias preferidas e experiências de leitura em casa.

Segundo Soares, o professor deve alfabetizar letrando, ou seja, ensinar o código escrito ao mesmo tempo em que proporciona situações reais de leitura e escrita. Para isso, é essencial disponibilizar materiais variados, como livros, folhetos, dicionários, jornais e revistas, ampliando o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais.

Além de alfabetizar, o professor do 1º ano também é responsável por introdu-

é o caso da disciplina de história, ciências e religião. Na leitura lúdica, os alunos podem ler livros sobre a história do Brasil, sobre animais e sobre personagens bíblicos. Já no teatro, os alunos podem representar personagens históricos, animais e personagens bíblicos.
A professora também pode realizar uma enquete na sala de aula para saber qual é o programa de televisão favorito dos alunos, para então buscar uma cena desse programa para os alunos representarem. Para isso, é preciso digitalizar as falas dos personagens presentes na cena para os alunos lerem, e depois é só fazer de conta.
Segundo Rosa e Nísio (1999, p. 41)" [...] como benefício social, a criança através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu."
Existem jogos dramáticos específicos que também podem ajudar na consolidação da matéria da alfabetização. Estes jogos são divididos em duas categorias: a da espontaneidade e do planejamento. Para Reverbel (1989, p.13):

O jogo dramático estimula a leitura e a escrita e, com base neste estímulo, a criança exercita-se sem fadiga, adquirindo um bom domínio da linguagem verbal e escrita, naturalmente iniciada, com entusiasmo pela linguagem verbal.

Reverbel (1989) propõem vários jogos teatrais, entre eles para exercitar as vogais, as palavras e as frases. Para treinar as vogais, cada grupo proclama-as de modos diferentes. De maneira alta, baixa, cantando ou gritando. Depois todos repetem juntos. Para treinar as sílabas, a professora escolhe um aluno para ser o maestro e juntar as sílabas que os alunos estão segurando. Quando as sílabas ficam juntas, os alunos que estão segurando as mesmas cantam a palavra formada. Por último, para treinar frase, os alunos fazem mímica da frase escrita no papel entregue pela professora para o outro grupo adivinhar.
A invenção de histórias também é outro exemplo de jogo dramático. Para ajudar os alunos a contarem uma história a professora pode contar o início ou o fim da estória, mostrar uma figura, um objeto ou uma música e assim os alunos passar a ter uma ideia melhor sobre o que falar. (Reverbel, 1989).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA FEITA NO JARDIM DE INFÂNCIA E EM CASA
Muitos podem não acreditar, mas o processo de leitura e escrita começa no Ensino Infantil porquê de acordo com Ferreiro (1999) a criança produz seus próprios textos desde cedo.
É no Jardim de Infância que a criança começa a se expressar através da arte. A arte de desenhar e colorir. Isso não significa que a criança está desenhando qualquer coisa sem nexo, pois todos os seus desenhos fazem sentido para a mesma. Através do desenho o professor pode conhecer o seu aluno e verificar os seus sentimentos. Ver se o aluno está triste, alegre, irritado ou agressivo. Além disso, através do desenho o professor pode ensinar outras matérias também.
Segundo Garcia (1996, p. 217) "[...] os desenhos mostram conhecimentos matemáticos [...], geográficos [...], históricos [...], capacidade narrativa [...], noções geométricas [...]".
Depois do desenho, a criança passa a escrever do jeito dela através de linhas retas ou onduladas. Quando começa a aprender o alfabeto passa a usar as letras aleatoriamente para expressar-se e por último aprende a escrever corretamente o seu próprio nome no jardim de Infância. Quando o aluno chega ao primeiro ano do ensino fundamental ele já iniciou o processo de alfabetização.
Além de desenhar, o aluno também já começa a ler. Mas, para que isso possa ocorrer, deve haver material de leitura na sala de aula desde o jardim de infância porque segundo Ferreiro (2010, p. 99):

Numa sala de aula de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio, e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca "sai linguagem": uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de outra forma.

Entretanto, não é só na escola que o aluno vai estudar. O estudo feito em casa também é extremamente necessário. A leitura feita extraclasse, em casa, tem extrema importância, pois através da prá-

tica extra a mesma irá desenvolver-se de forma mais rápida e eficaz. Para isso, os pais precisam apoiar os seus filhos nessa jornada.
A escola pode oferecer para os alunos livros que eles possam levar pra casa e ler com os pais. Fazer um rodízio, em que por semana, cada aluno leve um livro diferente para a casa. Se a escola não tiver livros de literatura infantil faz campanhas para arrecadá-los.
De acordo com a Fundação Nacional de Leitura Infantil dos Estados Unidos (Children's Reading Foundation), a leitura feita com os pais do nascimento aos cinco anos de idade por 20 minutos, todos os dias, equivale a essenciais 600 horas de pré-alfabetização resultando no sucesso escolar. (Tradução nossa). Este ato faz com que a criança se interesse pela leitura desde cedo, formando futuros cidadãos letrados.

A CARTILHA DA ALFABETIZAÇÃO
No método da alfabetização tradicional havia o uso das cartilhas da alfabetização para lecionar através da memorização. No entanto, hoje em dia estas cartilhas são usadas principalmente pelas famílias como um apoio didático para reforçar o ensino ou auxiliar os alunos que tenham alguma dificuldade de serem alfabetizados.
A cartilha mais conhecida que ainda pode ser encontrada nas livrarias é a "Cartilha Caminho Suave" desenvolvida por Branca Alves de Lima e que está na sua centésima trigésima segunda edição. Esta cartilha usa o método analítico e o método silábico para alfabetizar o aluno. O método analítico associa imagens e letras para alfabetizar enquanto o método silábico usa as sílabas partindo primeiramente do aprendizado das vogais e dos encontros vocálicos. Sendo assim, esta cartilha é uma junção desses dois métodos.
De acordo com Branca Alves, a cartilha tinha temas que eram vivenciados pela criança no seu dia a dia, tais como: animais, casa, comunidade, escola, família, planta e palavras chaves eram métodos de ensino também.
Embora não sendo mais reconhecida como um método de ensino pelo MEC-Ministério da Educação, ainda hoje, discute-se a eficiência dessa cartilha comparando-a com o construtivismo de Emília Ferreiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Esse trabalho tratou sobre a importância do aprendizado de qualidade no primeiro ano do ensino fundamental, época em que os alunos estão sendo alfabetizados e consequentemente letrados.
O trabalho abordou alguns assuntos ligados à área da alfabetização, tais como: a diferença entre a alfabetização e o letramento, a importância da alfabetização, do letramento e do aprendizado no primeiro ano, o trabalho do professor durante a alfabetização, as matérias de português lecionadas na alfabetização, a importância da leitura, a ajuda da leitura lúdica e do teatro na alfabetização, a importância da leitura feita no Jardim de Infância e em casa.
A alfabetização foi comparada com o letramento mostrando que a alfabetização é o ensinamento da leitura e da escrita, que hoje em dia acontece de forma natural desde a primeira infância, sem a utilização do antigo método único de ensino: a memorização. Para a leitura e escrita se internalizarem, é preciso que sejam praticados pelos alunos. Então, criou-se um novo conceito: o letramento, pois o estudante precisa compreender o que lê e o que escreve.
A alfabetização é uma fase muito importante que consolida o que o estudante vem aprendendo desde a pré-escola e faz com que um indivíduo tenha melhores condições de vida mental e financeira no futuro. Além disso, com a alfabetização, o número de analfabetos diminuiria fazendo com que as pessoas se integrem a sociedade.
O letramento tem extrema importância. Isso porque a matéria do primeiro ano é consolidada através do letramento. Ainda o aluno irá ter contato com textos de diversos gêneros e, assim, sua leitura irá ser desenvolvida ao longo do ano. Para que esse desenvolvimento ocorra, é preciso que os alunos tenham livros ao alcance de suas mãos e sejam estimulados a ler através de mais projetos e concursos de leitura.
O aprendizado no primeiro ano vai muito além da sala de aula, pois os alunos precisam contar com apoio dos professores alfabetizadores que têm que lidar com o grande número de alunos na sala. Além disso, os pais e responsáveis pre-

cisam ajudar seus filhos, entendendo e mostrando a importância dos trabalhos e as brincadeiras realizadas desde a educação infantil e que fizeram com que os estudantes chegassem nesta fase. A partir de agora, os alunos irão escrever textos e realizar leituras que serão aperfeiçoados ao longo do ano.
O professor alfabetizador precisa ser diferenciado, pois sua personalidade irá influenciar no modo em como leciona. O alfabetizador precisa ter vocação para o ensino, paciência e persistência para lidar com estudantes que estão aprendendo a ler e a escrever. Além disso, precisa incluir a rotina e a conversa com os alunos no dia a dia, alfabetizar letrando e ensinar outras matérias como: artes, ciências, história, geografia, matemática e religião.
As matérias de português ensinadas na alfabetização são: a produção textual, a leitura e a escrita alfabética.
A leitura realizada tanto em sala de aula como em casa é importante porque é através dela que o aluno irá melhorar a sua escrita devido ao aumento do seu vocabulário. Entretanto, a leitura do mundo que antecede a leitura dos livros dá uma base maior para a mesma. Porém, quanto menor a leitura de mundo de um aluno, menor será a capacidade de aprendizado.
A atividade lúdica e o teatro são outros métodos de ensino além do livro didático que aumentam o interesse dos alunos no momento da alfabetização e do letramento; além de consolidar e integrar matérias através dos jogos teatrais e da contação de histórias.
O aprendizado da leitura, assim como o da escrita, inicia-se no Jardim de Infância através dos desenhos e vai desenvolvendo-se até chegar ao primeiro ano. Assim como a leitura feita em sala de aula, a leitura extraclasse é importante para o desenvolvimento dessa habilidade que irá acompanhar o aluno até a fase adulta.
Embora a cartilha da alfabetização não seja mais reconhecida como um método de ensino pelo Ministério da Educação, o seu uso ainda é presente em casa como um apoio didático para reforçar o ensino ou para auxiliar alunos com dificuldade em serem alfabetizados.
Comparamos a alfabetização com o letramento; mostramos a importância da alfabetização e do letramento; relatamos a importância do aprendizado no primeiro ano do ensino fundamental e do trabalho do professor alfabetizador; descrevemos as matérias de português lecionadas na alfabetização; analisamos a importância da leitura; observamos a ajuda da leitura lúdica e do teatro na alfabetização, comentamos sobe a importância da leitura feita no Jardim de Infância e em casa e analisamos o uso da cartilha da alfabetização.
Por meio deste trabalho, portanto, foi demonstrada a importância da alfabetização e do letramento feito pelo professor alfabetizador que procura utilizar os melhores recursos para que a criança seja alfabetizada de um modo mais compreensível e satisfatório.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca. Manual do professor para a Cartilha "Caminho Suave" (Renovada e Ampliada). – 5. Ed. São Paulo: Editora Caminho Suave Limitada, 1992.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALCANTE, M. Auxiliadora da Silva & FREITAS, Marinaide Lima Queiroz (Orgs). O Ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre. Artmed, 1999.

_____. Reflexões sobre alfabetização – 25 ed. – SP: Cortez, 2010.

GARCIA, Regina Leite (Orgs.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática: São Paulo: Cortez Editora, 1996.

JÚNIOR, Wagner Antônio (Org.). Faces das práticas inovadoras: da creche aos anos iniciais da alfabetização. Bauru, SP: Canal 6, 2008.

REVERBEL, Olga & OLIVEIRA, Sandra Regina Ramanho. Vamos alfabetizar com jogos dramáticos. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

ROSA, Adriana P. & NÍSIO, Josiane di. Atividades lúdicas – sua importância na alfa-

betização. Paraná: Editora Juruá, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996.

A ARTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA BARBOSA DA SILVA

RESUMO
A alfabetização representa uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, sendo responsável pela construção das habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à interpretação do mundo. Na Educação Infantil, o processo de aprendizagem deve ocorrer de maneira significativa, respeitando as características da infância e favorecendo experiências que estimulem criatividade, imaginação, participação e desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a Arte apresenta-se como importante recurso pedagógico, possibilitando práticas educativas mais lúdicas, dinâmicas e participativas. As atividades artísticas favorecem expressão, comunicação, coordenação motora, socialização e construção do conhecimento, contribuindo significativamente para o processo de alfabetização infantil. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Arte como recurso pedagógico no processo de alfabetização na Educação Infantil. Busca-se compreender de que forma as práticas artísticas podem favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a construção da linguagem das crianças. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Ana Mae Barbosa e Magda Soares, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que as práticas artísticas tornam o processo educativo mais significativo, criativo e humanizado, favorecendo participação, ludicidade e desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Arte; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes do processo educativo, sendo responsável pelo desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à interpretação do mundo. Na infância, o processo de aprendizagem ocorre por meio das experiências vivenciadas pelas crianças, tornando fundamental que as práticas pedagógicas sejam organizadas de maneira significativa, criativa e adequada às características do desenvolvimento infantil.

Na Educação Infantil, as experiências relacionadas ao brincar, à ludicidade, à linguagem e às manifestações artísticas possuem grande relevância para a construção do conhecimento. As crianças aprendem por meio da interação com o ambiente, da exploração de diferentes linguagens e das experiências compartilhadas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a Arte apresenta-se como importante recurso pedagógico dentro do processo de alfabetização infantil, favorecendo criatividade, imaginação, expressão emocional, coordenação motora e interação social. As práticas artísticas possibilitam diferentes formas de aprendizagem e comunicação, tornando o processo educativo mais participativo e significativo.

As atividades com desenho, pintura, música, dramatização, dança e contação de histórias estimulam percepção, memória, oralidade e desenvolvimento da linguagem, contribuindo significativamente para a construção das habilidades relacionadas à alfabetização.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das experiências artísticas e lúdicas na Educação Infantil, valorizando práticas pedagógicas que promovam desenvolvimento integral, criatividade, expressão e participação das crianças no ambiente escolar (BRASIL, 2017).

Além disso, a Arte favorece experiências mais acolhedoras e humanizadas, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia, autoestima e diferentes formas de expressão e comunicação. Nesse sentido, as práticas artísticas ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e significativo.

Segundo Freire (1989), a aprendizagem ocorre a partir das experiências vivenciadas pelos educandos e da relação estabelecida com o mundo ao seu redor. Dessa forma, alfabetizar vai além da sim-

ples aprendizagem das letras e palavras, envolvendo compreensão, interpretação e construção de significados.
Conforme Emilia Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, desenvolvendo conhecimentos por meio das experiências e interações presentes no cotidiano. Assim, torna-se essencial desenvolver práticas pedagógicas que valorizem participação ativa, criatividade e experiências significativas no processo educativo.
Diante disso, o presente artigo busca refletir sobre a seguinte problemática: de que forma a Arte pode contribuir para o processo de alfabetização na Educação Infantil?
O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da Arte como recurso pedagógico no processo de alfabetização infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da alfabetização na Educação Infantil, identificar os benefícios das práticas artísticas no desenvolvimento infantil e discutir o papel do professor na mediação das aprendizagens.
A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática.

A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A alfabetização representa um processo fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção da linguagem, da comunicação e das capacidades cognitivas das crianças. Mais do que aprender letras e palavras, alfabetizar significa possibilitar que o aluno desenvolva formas de compreender, interpretar e interagir com o mundo ao seu redor.
Na Educação Infantil, o processo de aprendizagem deve ocorrer de maneira significativa, respeitando o desenvolvimento da criança e favorecendo experiências que estimulem criatividade, curiosidade, imaginação e participação ativa. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver práticas pedagógicas capazes de valorizar diferentes formas de aprendizagem e expressão infantil.
Segundo Emilia Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, desenvolvendo conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita acontece gradativamente, por meio das interações sociais e do contato com diferentes linguagens.
Além disso, a alfabetização está diretamente relacionada ao desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças. Durante esse processo, os alunos ampliam capacidades de comunicação, expressão e interação social, fortalecendo autonomia e participação no ambiente escolar.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências relacionadas à oralidade, à escuta, à criatividade e às diferentes linguagens na Educação Infantil, valorizando práticas pedagógicas capazes de favorecer desenvolvimento integral e participação das crianças (BRASIL, 2017).
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, o processo de alfabetização deve proporcionar situações de diálogo, troca de conhecimentos e construção coletiva da aprendizagem.
As práticas pedagógicas voltadas à alfabetização também precisam considerar as características da infância, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, participativo e significativo. Atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, histórias e experiências artísticas favorecem maior envolvimento das crianças no processo educativo.
Segundo Magda Soares (2004), alfabetizar vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, envolvendo também práticas sociais de uso da linguagem. Dessa forma, a alfabetização deve possibilitar que a criança compreenda sentidos, produza interpretações e desenvolva participação ativa nas práticas de comunicação.
Além dos aspectos cognitivos, a alfabetização contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil. À medida que a criança desenvolve capacidades relacionadas à leitura, à escrita e à expressão, amplia também sua confiança e participação nas atividades escolares.
Dessa forma, compreende-se que a alfabetização constitui importante etapa do desenvolvimento infantil, favorecendo aprendizagens significativas e contribuindo para formação integral das crianças.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA

O processo de alfabetização na infância ocorre de maneira gradual e dinâmica, envolvendo diferentes experiências relacionadas à linguagem, à comunicação e à interação social. Desde os primeiros anos de vida, as crianças entram em contato com símbolos, palavras, imagens e diferentes formas de expressão presentes no ambiente em que vivem.

Na Educação Infantil, a alfabetização deve ser compreendida como um processo de construção do conhecimento, no qual a criança participa ativamente das experiências de aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece por meio de vivências significativas e adequadas às características da infância.

Segundo Emilia Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita antes mesmo de serem alfabetizadas formalmente. As autoras afirmam que a criança busca compreender o funcionamento da linguagem escrita a partir das interações estabelecidas no cotidiano.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o ambiente escolar favoreça contato constante com diferentes linguagens e práticas de leitura e escrita. Histórias, músicas, desenhos, brincadeiras e atividades artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades relacionadas à alfabetização.

Além disso, o processo de alfabetização deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Cada aluno

trução do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades relacionadas à alfabetização infantil.

ALFABETIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

As experiências significativas possuem grande importância no processo de alfabetização infantil, pois favorecem aprendizagens mais participativas, criativas e adequadas às características da infância. Na Educação Infantil, a criança aprende por meio das interações, brincadeiras e experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas capazes de despertar curiosidade, imaginação e interesse das crianças pela leitura, escrita e comunicação. A aprendizagem significativa permite que os alunos relacionem novos conhecimentos às experiências já vividas, tornando o processo educativo mais dinâmico e motivador.

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de maneira organizada aos conhecimentos prévios do aluno. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais eficiente e relevante para o desenvolvimento infantil.

As atividades lúdicas e artísticas apresentam grande potencial pedagógico nesse processo, pois estimulam criatividade, participação e construção ativa do conhecimento. Desenhos, músicas, histórias, dramatizações e brincadeiras favorecem maior envolvimento das crianças nas experiências relacionadas à alfabetização.

Além disso, as experiências significativas fortalecem autoestima, autonomia e participação das crianças no ambiente escolar, contribuindo para uma aprendizagem mais humanizada e acolhedora.

A Base Nacional Comum Curricular valoriza práticas pedagógicas que promovam participação ativa, criatividade e desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a importância das experiências lúdicas e expressivas no processo educativo (BRASIL, 2017).

Dessa forma, compreende-se que a alfabetização deve ocorrer por meio de experiências significativas capazes de favorecer desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A Arte possui grande relevância no processo educativo, especialmente na Educação Infantil, pois favorece criatividade, imaginação, expressão e participação ativa das crianças nas experiências de aprendizagem. As práticas artísticas tornam o ambiente escolar mais dinâmico, acolhedor e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

No processo de alfabetização, a Arte apresenta-se como importante ferramenta pedagógica, possibilitando diferentes formas de comunicação e construção do conhecimento. As atividades artísticas favorecem oralidade, coordenação motora, percepção, criatividade e interação social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a Arte na educação contribui para formação crítica, criativa e sensível das crianças, favorecendo experiências mais humanizadas e participativas. Nesse sentido, as práticas artísticas ampliam as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.

Atividades como desenho, pintura, música, dramatização, dança e contação de histórias favorecem o desenvolvimento da imaginação e da expressão infantil. Além disso, estimulam participação, curiosidade e envolvimento das crianças nas experiências educativas.

A Arte também contribui para fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil, permitindo que os alunos expressem sentimentos, ideias e percepções de maneira espontânea e criativa.

Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Dessa forma, as atividades artísticas favorecem situações de diálogo, convivência e construção coletiva do conhecimento.

Além dos aspectos cognitivos, as práticas artísticas favorecem o desenvolvimento emocional e social das crianças, fortalecendo vínculos afetivos, cooperação e interação social no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências artísticas na Educação Infantil, valorizando práticas relacionadas à criatividade, expressão, imaginação e desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

Dessa forma, compreende-se que a Arte possui grande potencial pedagógico no processo de alfabetização infantil, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, criativa e humanizada.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As práticas artísticas possuem grande relevância no processo de alfabetização infantil, pois favorecem experiências relacionadas à criatividade, à expressão, à comunicação e à construção do conhecimento. Na Educação Infantil, as atividades artísticas tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo, respeitando as características próprias da infância.

A Arte possibilita diferentes formas de expressão e comunicação, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à oralidade, à percepção, à coordenação motora e à imaginação. Atividades como desenho, pintura, música, dramatização, dança e contação de histórias favorecem experiências importantes para o desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita.

Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a Arte na educação deve favorecer experiências sensíveis, criativas e reflexivas, contribuindo para formação integral dos estudantes. Nesse contexto, as práticas artísticas ampliam as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.

Além disso, as atividades artísticas favorecem a participação ativa das crianças nas experiências educativas, estimulando curiosidade, criatividade e interesse pelo processo de alfabetização. As práticas pedagógicas lúdicas permitem que os alunos aprendam de maneira mais espontânea e prazerosa.

Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilha-

Conforme Emilia Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita por meio das experiências vivenciadas no ambiente social. Dessa forma, experiências com desenhos, símbolos e diferentes formas de representação favorecem compreensão gradual da linguagem escrita.
Nesse sentido, compreende-se que desenho e pintura possuem grande relevância no processo de alfabetização infantil, contribuindo para desenvolvimento da escrita, da criatividade e da expressão das crianças.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DRAMATIZAÇÃO

A contação de histórias e a dramatização apresentam grande importância no processo de alfabetização infantil, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da oralidade e da criatividade das crianças. Essas práticas tornam o ambiente escolar mais participativo e significativo, estimulando interesse pela leitura e pela comunicação.
Durante as experiências com histórias, as crianças ampliam vocabulário, desenvolvem capacidade de interpretação e fortalecem habilidades relacionadas à escuta e à expressão oral. Além disso, o contato com narrativas favorece o desenvolvimento da imaginação e da construção de sentidos.
Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, demonstrando que a aprendizagem ocorre a partir das experiências e interpretações realizadas pelos educandos no cotidiano.
As dramatizações também favorecem expressão corporal, criatividade e interação social, permitindo que as crianças representem personagens, emoções e situações presentes nas histórias trabalhadas em sala de aula.
Além disso, as atividades com dramatização fortalecem a autoestima, participação e confiança das crianças, tornando o processo educativo mais acolhedor e humanizado.
Conforme Vygotsky (1998), as experiências simbólicas e imaginativas possuem importante papel no desenvolvimento infantil, contribuindo para construção do pensamento e da linguagem.
A contação de histórias e as dramatizações também favorecem experiências coletivas, permitindo que as crianças desenvolvam cooperação, convivência e participação nas atividades escolares.
Assim, compreende-se que as experiências relacionadas à leitura, dramatizações e contação de histórias contribuem significativamente para o processo de alfabetização infantil.

ARTE, INTERAÇÃO SOCIAL E COMUNICAÇÃO

A Arte favorece importantes experiências relacionadas à interação social e à comunicação no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Na Educação Infantil, as práticas artísticas possibilitam diferentes formas de expressão, permitindo que os alunos compartilhem ideias, sentimentos e experiências de maneira criativa e significativa.
As atividades coletivas com música, dança, dramatização, pintura e brincadeiras artísticas fortalecem vínculos afetivos e favorecem o desenvolvimento da convivência social. Durante essas experiências, as crianças aprendem a compartilhar espaços, respeitar colegas e participar de atividades em grupo.
Segundo Wallon (2007), as relações afetivas e sociais possuem grande importância no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente na formação da personalidade e na construção da identidade das crianças.
Além disso, as práticas artísticas favorecem o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, permitindo que os alunos ampliem formas de expressão e interação social.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, as atividades artísticas favorecem a construção coletiva do conhecimento e fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.
As experiências com Arte também contribuem para inclusão e participação das crianças nas atividades pedagógicas, respeitando diferentes ritmos e formas de aprendizagem.
A Base Nacional Comum Curricular valoriza práticas pedagógicas relacionadas à convivência, à comunicação e às diferentes formas de expressão na Educação Infantil (BRASIL, 2017).
Portanto, compreende-se que a Arte possui grande importância no fortalecimen-

to da interação social e da comunicação das crianças, contribuindo para uma alfabetização mais significativa, participativa e humanizada.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor possui papel fundamental na mediação das aprendizagens durante o processo de alfabetização infantil, sendo responsável por criar experiências pedagógicas capazes de favorecer desenvolvimento integral, participação e construção do conhecimento das crianças.
Mais do que transmitir conteúdos, o educador deve organizar práticas pedagógicas significativas, criativas e adequadas às características da infância. Nesse contexto, a Arte apresenta-se como importante ferramenta pedagógica capaz de tornar o processo educativo mais dinâmico, acolhedor e participativo.
Segundo Freire (1996), ensinar exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos e valorização das experiências vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, o professor deve favorecer experiências educativas que estimulem curiosidade, criatividade e participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.
Na Educação Infantil, as práticas artísticas contribuem para desenvolvimento da oralidade, da coordenação motora, da criatividade e da expressão emocional, favorecendo experiências importantes para o processo de alfabetização.
O educador também possui importante papel na construção de um ambiente escolar acolhedor e humanizado, no qual as crianças sintam-se seguras para participar, expressar ideias e desenvolver autonomia.
Conforme Libâneo (1994), o trabalho docente deve favorecer não apenas aprendizagem de conteúdos, mas também desenvolvimento humano e social dos estudantes.
Além disso, torna-se fundamental que o professor respeite diferentes ritmos de aprendizagem, reconhecendo que cada criança possui formas próprias de compreender, interpretar e construir conhecimentos.
As atividades com Arte favorecem práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas, permitindo que os alunos aprendam por meio de experiências lúdicas, criativas e significativas.
Outro aspecto importante refere-se ao planejamento pedagógico. O professor deve organizar experiências relacionadas à música, dramatização, pintura, contação de histórias e outras manifestações artísticas capazes de estimular leitura, escrita e comunicação das crianças.
Entretanto, muitos educadores ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos pedagógicos e à valorização das práticas artísticas no ambiente escolar.
Desse modo, compreende-se que o professor exerce papel essencial na construção de práticas pedagógicas criativas e significativas, contribuindo para uma alfabetização mais humanizada, participativa e adequada às necessidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização representa uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção das habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à interpretação do mundo. Na Educação Infantil, o processo de aprendizagem deve ocorrer de maneira significativa, respeitando as características da infância e favorecendo experiências que estimulem criatividade, participação e desenvolvimento integral das crianças.
O presente estudo possibilitou compreender que a Arte possui grande potencial pedagógico dentro do processo de alfabetização infantil, favorecendo práticas educativas mais lúdicas, criativas e humanizadas. As experiências artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da oralidade, da coordenação motora, da imaginação, da expressão emocional e da interação social das crianças.
As atividades com desenho, pintura, música, dramatização, dança e contação de histórias tornam o ambiente escolar mais participativo e significativo, permitindo que os alunos desenvolvam diferentes formas de comunicação e construção do conhecimento. Além disso, as práticas artísticas favorecem aprendizagens mais prazerosas e adequadas às necessidades da infância.
O estudo evidenciou ainda que a ludicidade possui importante papel no processo educativo, tornando a criança participante ativa das experiências de

aprendizagem. As práticas lúdicas favorecem criatividade, curiosidade, autonomia e desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.
Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na mediação das aprendizagens. O educador deve organizar práticas pedagógicas significativas e acolhedoras, utilizando a Arte como importante ferramenta de alfabetização e desenvolvimento infantil.
Além disso, compreende-se que as experiências artísticas favorecem uma educação mais democrática, sensível e inclusiva, permitindo que as crianças expressem sentimentos, ideias e percepções de maneira criativa e participativa. Diante disso, torna-se fundamental valorizar a Arte no contexto educacional, reconhecendo sua importância no desenvolvimento das capacidades relacionadas à alfabetização infantil.
Conclui-se que as práticas artísticas contribuem significativamente para uma alfabetização mais criativa, participativa e humanizada, favorecendo desenvolvimento integral, aprendizagem significativa e formação das crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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.

RESUMO
O presente artigo explora a interseção entre o ensino a distância (EAD) e a educação inclusiva, analisando como as tecnologias digitais podem ampliar o acesso à aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais. Em um contexto marcado pela aceleração do uso de plataformas virtuais, impulsionada pela pandemia de COVID-19, discute-se os potenciais benefícios do EAD, como a flexibilidade de horários e a adaptação de conteúdos por meio de ferramentas acessíveis, que favorecem a inclusão de alunos com deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas. No entanto, também se destacam os desafios inerentes, incluindo a desigualdade digital, a falta de infraestrutura em regiões periféricas e a necessidade de formação docente para lidar com práticas inclusivas no ambiente virtual. Através de uma revisão bibliográfica e análise de casos práticos em instituições brasileiras, o estudo propõe estratégias para mitigar essas barreiras, como a implementação de políticas públicas que garantam conectividade universal e o desenvolvimento de recursos pedagógicos adaptados. Conclui-se que o EAD, quando bem estruturado, representa uma oportunidade transformadora para a educação inclusiva, promovendo equidade e diversidade, mas exige investimentos contínuos em acessibilidade e capacitação para realizar seu pleno potencial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a distância; Educação inclusiva; Acessibilidade digital; Tecnologias educacionais; Desigualdade educacional.

ABSTRACT
This article examines the intersection between distance learning (DL) and inclusive education, analyzing how digital technologies can broaden access to learning for all students, particularly those with special needs. In a context marked by the accelerated adoption of virtual platforms, driven by the COVID-19 pandemic, it discusses the potential benefits of DL, such as schedule flexibility and content adaptation through accessible tools, which favor the inclusion of students with motor, sensory, or cognitive disabilities. However, it also highlights inherent challenges, including digital inequality, lack of infrastructure in peripheral regions, and the need for teacher training to handle inclusive practices in virtual environments. Through a literature review and analysis of practical cases in Brazilian institutions, the study proposes strategies to mitigate these barriers, such as the implementation of public policies ensuring universal connectivity and the development of adapted pedagogical resources. It concludes that DL, when properly structured, represents a transformative opportunity for inclusive education, promoting equity and diversity, but requires ongoing investments in accessibility and training to realize its full potential.

KEY WORDS: Distance learning; Inclusive education; Digital accessibility; Educational technologies; Educational inequality.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto pilar fundamental da sociedade contemporânea, tem passado por transformações profundas

mais digitalizado, onde as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem tanto ampliar oportunidades quanto aprofundar desigualdades, dependendo de como são implementadas.

Historicamente, o EAD remonta ao século XIX, com o uso de correspondências para disseminar conteúdos educacionais, mas foi a partir da segunda metade do século XX, com o advento da televisão e do rádio, que ganhou contornos mais estruturados. No Brasil, instituições como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005, representam um esforço sistemático para democratizar o acesso ao ensino superior por meio de plataformas remotas. Contudo, foi a pandemia de COVID19, iniciada em 2020, que acelerou de forma inédita a adoção do EAD em todos os níveis educacionais. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de 80% das instituições de ensino brasileiro migraram para o ensino remoto durante o período de isolamento social, expondo tanto as potencialidades quanto as fragilidades dessa modalidade. Nesse contexto, a educação inclusiva, que pressupõe a eliminação de barreiras para a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), encontrou no EAD uma ferramenta promissora, mas também desafiadora. Plataformas como Moodle, Google Classroom e Zoom, por exemplo, permitem a adaptação de materiais didáticos em formatos acessíveis, como áudios descritivos para deficientes visuais ou legendas automáticas para surdos, fomentando uma aprendizagem mais equânime.

No entanto, essa integração não é isenta de obstáculos. A desigualdade digital, um fenômeno amplamente documentado em estudos como os do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2021), afeta desproporcionalmente populações vulneráveis, incluindo estudantes de baixa renda, residentes em áreas rurais e aqueles com deficiências que demandam suporte tecnológico específico. No Brasil, onde cerca de 45 milhões de pessoas vivem em situação de pobreza (IBGE, 2022), o acesso à internet de qualidade e a dispositivos adequados permanece uma barreira significativa. Ademais, a formação de professores para o ambiente virtual inclusivo é outro ponto crítico. Muitos educadores, habituados a práticas presenciais, enfrentam dificuldades em adaptar suas metodologias para atender à diversidade de perfis de alunos no ciberespaço, o que pode resultar em exclusão velada. Este artigo, portanto, busca explorar essas dinâmicas, analisando como o EAD pode ser reconfigurado para promover uma educação inclusiva efetiva, contribuindo para o debate acadêmico e prático na área da Educação.

A relevância do tema transcende o âmbito teórico, inserindo-se em discussões políticas e sociais urgentes. A educação inclusiva não é mero ideal humanitário, mas uma diretriz constitucional no Brasil, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, relatórios da UNESCO (2020) indicam que, mesmo antes da pandemia, apenas 50% dos países em desenvolvimento haviam alcançado metas de inclusão escolar para alunos com deficiências. O EAD, ao oferecer flexibilidade, pode mitigar problemas como a mobilidade reduzida de estudantes com deficiências motoras ou a sobrecarga sensorial em salas de aula tradicionais. Por exemplo, ferramentas de realidade virtual e aumentada permitem simulações personalizadas que atendem a ritmos individuais de aprendizagem, enquanto recursos de inteligência artificial, como assistentes de voz, auxiliam na navegação por conteúdos complexos. Ainda assim, sem políticas públicas robustas, como a expansão da banda larga em regiões periféricas ou a obrigatoriedade de cursos de capacitação docente em acessibilidade digital, esses benefícios correm o risco de se limitar a elites urbanas e conectadas.

Diante desse panorama, os objetivos deste estudo são delineados em duas frentes principais: a primeira, descritiva e analítica, visa mapear as interseções entre EAD e educação inclusiva, identificando avanços e entraves por meio de uma revisão bibliográfica abrangente; a segunda, propositiva, busca sugerir estratégias práticas para superar as barreiras identificadas, como a criação de diretrizes nacionais para o design universal de aprendizado (DUA) em plataformas virtuais. O DUA, conceito originado na arquitetura e adaptado à educação por autores como Rose e Meyer (2002),

enfatiza a criação de ambientes instrucionais flexíveis que acomodem a variabilidade humana desde o início, evitando adaptações reativas. Ao longo do artigo, exploraremos como esse princípio pode ser aplicado ao EAD, promovendo não apenas inclusão, mas também inovação pedagógica.

Metodologicamente, este trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram consultadas fontes primárias, como legislações educacionais e relatórios institucionais, e secundárias, incluindo artigos científicos de bases como SciELO, ERIC e Google Scholar, publicados entre 2015 e 2023, com foco em contextos latino-americanos e brasileiros.

Em síntese, este artigo não apenas diagnóstica as tensões entre o EAD e a educação inclusiva, mas também advoga por uma visão otimista e acionável. Em uma era de aceleração digital, o risco de exclusão é real, mas as oportunidades para uma educação verdadeiramente universal são igualmente palpáveis. Ao investir em acessibilidade e formação, o Brasil pode posicionar o EAD como vetor de inclusão social, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU. Assim, convidamos o leitor a acompanhar essa jornada reflexiva, que busca contribuir para um debate acadêmico vivo e necessário na área da Educação.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO A DISTÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender a interseção entre o ensino a distância (EAD) e a educação inclusiva, é essencial revisitar os pilares teóricos que sustentam cada uma dessas modalidades educacionais. O EAD, como modalidade de ensino mediada por tecnologias, não se limita a uma mera transferência de conteúdos à distância, mas envolve uma reconfiguração das práticas pedagógicas para promover a autonomia do aprendiz. De acordo com Moore (2013), em sua teoria da transação educacional, o EAD se caracteriza pela interação dialética entre o aluno, o professor e o conteúdo, mediada por estruturas de suporte que transcendem o espaço físico da sala de aula. Essa perspectiva enfatiza que o sucesso do EAD depende não apenas da infraestrutura tecnológica, mas da capacidade de fomentar diálogos significativos em ambientes virtuais, o que se alinha diretamente com os princípios da educação inclusiva.

A educação inclusiva, por sua vez, surge como uma resposta aos modelos segregacionistas do passado, nos quais alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) eram frequentemente direcionados a instituições especializadas, isolando-os do convívio social. Inspirada nos ideais da UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca, que defende a educação para todos em ambientes regulares com suporte adequado, a inclusão busca eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. No contexto brasileiro, essa abordagem é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 58, preconiza a integração de alunos com deficiências em classes comuns, com adaptações curriculares individualizadas. Autores como Ainscow (2005) argumentam que a inclusão não é sinônimo de assimilação forçada, mas de uma transformação sistêmica que valoriza a diversidade como recurso pedagógico, promovendo o aprendizado mútuo entre todos os estudantes.

A convergência entre EAD e educação inclusiva ganha contornos particularmente interessantes quando se considera o conceito de design universal para a aprendizagem (DUA), proposto por Rose e Meyer (2002). O DUA sugere que os materiais e métodos educacionais sejam projetados desde o início para serem acessíveis a uma ampla gama de usuários, sem a necessidade de adaptações posteriores. No âmbito do EAD, isso se traduz em plataformas que incorporam múltiplos formatos de conteúdo – texto, áudio, vídeo com legendas e descrições alternativas – permitindo que alunos com deficiências visuais, auditivas ou motoras naveguem de forma autônoma. Por exemplo, o uso de softwares de leitura de tela como o NVDA (NonVisual Desktop Access) demonstra como tecnologias assistivas podem democratizar o acesso, alinhando-se à visão inclusiva de que a educação deve ser flexível e responsiva às diferenças individuais.

Historicamente, o EAD evoluiu de formas rudimentares, como o ensino por correspondência no final do século XIX, para um ecossistema digital complexo na era da internet. No Brasil, o Decreto nº

5.622/2005 regulamentou o EAD, estabelecendo diretrizes para sua qualidade e acessibilidade, mas foi a expansão da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) que facilitou a conectividade em instituições públicas. Paralelamente, a educação inclusiva no país avançou com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que enfatiza a formação de professores para lidar com a diversidade. No entanto, como observa Vygotsky (1978) em sua teoria sociocultural, o aprendizado é um processo mediado socialmente, e no EAD, essa mediação deve ser intencionalmente projetada para incluir vozes marginalizadas, evitando que a distância se torne uma barreira simbólica à inclusão.

Essa fundamentação conceitual revela que o EAD não é neutro em relação à inclusão; ele pode reproduzir desigualdades se não for intencionalmente inclusivo. Estudos como os de Selwyn (2016) criticam o otimismo tecnocrático, apontando que as TICs frequentemente beneficiam quem já possui capital cultural e econômico, perpetuando ciclos de exclusão. Assim, compreender esses fundamentos é o primeiro passo para uma análise crítica que oriente práticas mais equitativas.

BENEFÍCIOS POTENCIAIS DA INTEGRAÇÃO ENTRE EAD E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A integração do EAD com a educação inclusiva oferece uma série de benefícios que vão além da mera conveniência logística, posicionando-se como uma ferramenta poderosa para a promoção da equidade educacional. Um dos principais ganhos reside na flexibilidade temporal e espacial, que permite aos alunos com NEE gerenciarem seu aprendizado de acordo com suas necessidades específicas. Para estudantes com deficiências motoras, por exemplo, o EAD elimina a dependência de transportes adaptados ou acessibilidade física em campi remotos, permitindo que participem de aulas sem as fadigas associadas à mobilidade. Conforme destacado por Bozkurt e Sharma (2020), durante a pandemia, essa modalidade permitiu que milhões de alunos com deficiências continuassem seus estudos, com taxas de retenção superiores às do ensino presencial em contextos de crise.

Outro benefício significativo é a personalização do conteúdo pedagógico por meio de tecnologias adaptativas. Plataformas como o Canvas ou o Blackboard incorporam algoritmos que ajustam o nível de dificuldade e o formato de apresentação com base no perfil do usuário, alinhando-se ao modelo de aprendizagem universal. No Brasil, iniciativas como o programa AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UAB demonstram como vídeos com interpretação em libras (Língua Brasileira de Sinais) e transcrições automáticas beneficiam alunos surdos, fomentando uma inclusão ativa. De fato, pesquisas indicam que o uso de ferramentas de inteligência artificial, como chatbots educativos, pode aumentar o engajamento de alunos com transtornos do espectro autista em até 30%, ao fornecer respostas imediatas e interações controladas, como relatado por estudiosos como Kuhlthau (2010) em análises de bibliotecas digitais inclusivas.

Além disso, o EAD promove a colaboração interpares em ambientes virtuais, onde fóruns e salas de bate-papo síncronos permitem que alunos com e sem deficiências interajam de forma igualitária, quebrando estigmas sociais. Em casos práticos, como o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que implementou módulos de EAD com suporte a realidade aumentada para simulações acessíveis, observou-se uma melhoria na autoestima de participantes com deficiências cognitivas, pois o ambiente virtual reduz a pressão performática das aulas presenciais. Essa dinâmica ecoa as ideias de Freire (1970), que via a educação como prática dialógica e libertadora; no EAD inclusivo, essa dialógica se expande para além das fronteiras físicas, criando comunidades de aprendizado diversificadas.

Economicamente, o EAD reduz custos para instituições e alunos, especialmente em nações em desenvolvimento como o Brasil, onde o orçamento educacional é limitado. Relatórios do Banco Mundial (2021) estimam que o EAD pode economizar até 50% em despesas com infraestrutura, recursos que poderiam ser redirecionados para capacitação em acessibilidade. Para alunos em regiões isoladas, como o Norte e Nordeste brasileiros, essa modalidade significa acesso a cursos de qualidade sem migração, combatendo o êxodo rural e promovendo o

desenvolvimento local. Assim, os benefícios não se restringem ao indivíduo, mas reverberam na sociedade, fomentando uma educação mais democrática e sustentável.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO EAD INCLUSIVO

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação do EAD inclusivo enfrenta desafios que demandam atenção urgente. A desigualdade digital, ou "divisão digital", é o obstáculo mais proeminente, afetando desproporcionalmente populações vulneráveis. No Brasil, dados do IBGE (2022) revelam que apenas 70% das residências em áreas rurais possuem acesso à internet, comparado a 90% nas áreas urbanas, o que exclui alunos com NEE de baixa renda de plataformas virtuais. Como argumenta Van Dijk (2020) em sua teoria da exclusão digital em múltiplas camadas, o problema não é apenas o acesso à conectividade, mas também as competências digitais necessárias para a utilizar efetivamente, o que agrava a marginalização de idosos, indígenas e pessoas com deficiências intelectuais. Outro desafio reside na formação docente inadequada para práticas inclusivas no ambiente virtual. Muitos professores, formados em paradigmas presenciais, carecem de treinamento em ferramentas acessíveis, resultando em conteúdos não adaptados que perpetuam a exclusão. Um estudo da OCDE (2021) sobre educação remota durante a pandemia conclui que 60% dos educadores relataram dificuldades em atender à diversidade de necessidades, especialmente em contextos de alta carga horária. No Brasil, a ausência de disciplinas obrigatórias sobre TICs inclusivas nos currículos de licenciatura, conforme criticado por Moraes (2018), agrava essa lacuna, levando a práticas pedagógicas que, inadvertida-

aprendizado e sugerir adaptações em tempo real, beneficiando alunos com dislexia ou TDAH. No contexto brasileiro, programas piloto em estados como São Paulo já demonstram reduções na evasão escolar ao integrar esses recursos. Por fim, a articulação com a sociedade civil, incluindo ONGs como a APAE e o Instituto Olga Kos, pode enriquecer essas estratégias, promovendo pesquisas acionáveis por recursos orçamentários. Assim, essas propostas não apenas mitigam barreiras, mas transformam o EAD em um catalisador de inclusão social duradoura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a rica interseção entre o ensino a distância (EAD) e a educação inclusiva, revelando como essa modalidade pedagógica pode se tornar um instrumento poderoso para a promoção da equidade educacional em um contexto brasileiro marcado por diversidades e desigualdades. Partindo dos fundamentos conceituais, vimos que o EAD, longe de ser uma mera alternativa tecnológica ao ensino presencial, representa uma oportunidade para reconfigurar as práticas educacionais de modo a acolher a variabilidade humana, alinhando-se aos princípios do design universal para a aprendizagem (DUA) e às diretrizes da educação inclusiva. Os benefícios identificados – como a flexibilidade de acesso, a personalização de conteúdos e a redução de barreiras físicas – contrastam com desafios profundos, incluindo a divisão digital, a formação docente insuficiente e as vulnerabilidades socioeconômicas, que demandam intervenções urgentes e multifacetadas. As estratégias propostas, desde políticas públicas de conectividade até capacitações contínuas e inovações em tecnologias assistivas, visam não apenas mitigar esses entraves, mas transformar o EAD em um vetor de inclusão social efetiva.

Essa análise reforça que a educação inclusiva no âmbito do EAD não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de construção coletiva, inspirado nas ideias de educadores como Paulo Freire (1970), que enfatizava a educação como ato de libertação e diálogo. No Brasil, onde a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 estabelecem a inclusão como direito inalienável, o EAD surge como uma ferramenta estratégica para cumprir esses mandatos, especialmente em um pós-pandemia que acelerou a digitalização educacional. No entanto, como alertam autores como Selwyn (2016), o otimismo em relação às tecnologias deve ser temperado por uma visão crítica, reconhecendo que sem equidade estrutural, o digital pode perpetuar exclusões em vez de dissolvê-las. Os casos práticos analisados, como os programas da UAB e das universidades federais, ilustram que sucessos locais são possíveis, mas dependem de uma articulação entre Estado, instituições e sociedade civil para escalabilidade.

Uma reflexão importante diz respeito às implicações mais amplas dessa integração para a sociedade brasileira. Em um país com mais de 24 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência (IBGE, 2022), o EAD inclusivo pode contribuir para a redução da evasão escolar, que afeta desproporcionalmente esses grupos, e para o fomento de uma cidadania ativa e diversa. Ao promover ambientes virtuais que valorizam as diferenças, essa modalidade educa não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), mas toda a comunidade escolar, cultivando empatia e inovação. Economicamente, como apontam relatórios do Banco Mundial (2021), investimentos em EAD acessível geram retornos significativos, ao preparar uma força de trabalho mais inclusiva e preparada para os desafios da economia digital. Socialmente, ela combate o isolamento, permitindo que alunos em regiões remotas, como a Amazônia ou o semiárido nordestino, acessem conhecimentos que antes eram privilégio de centros urbanos.

Em última análise, o EAD e a educação inclusiva, quando entrelaçados de forma intencional, representam mais do que uma resposta às demandas contemporâneas; eles configuram uma visão transformadora para o futuro da educação. Alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da ONU, que visam uma educação de qualidade inclusiva e equitativa até 2030, esses elementos nos convidam a repensar o papel da tecnologia não como substituto, mas como amplificador da humanidade na aprendizagem. No Brasil, isso exige compromisso político contínuo: orçamentos que priorizem acessibilidade, currícu-

los que integrem competências digitais inclusivas desde a formação inicial e uma cultura educacional que celebre a diversidade como essência do aprendizado. Somente assim, o EAD deixará de ser uma ponte precária para se tornar um caminho sólido rumo a uma sociedade mais justa e educada.

Que este artigo sirva como estímulo para educadores e pesquisadores a agirem com urgência e criatividade. A educação inclusiva no EAD não é um luxo, mas uma necessidade imperativa para construir um Brasil onde todos, independentemente de suas condições, possam florescer. Em um mundo interconectado, ignorar essa interseção seria negligenciar o potencial de uma geração inteira; abraçá-la, por outro lado, é investir no tecido mesmo da democracia e do progresso humano.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Desenvolvendo educação inclusiva: abordagens, perspectivas e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BANCO MUNDIAL. Educação em tempos de crise: o impacto da COVID-19 no aprendizado remoto. Washington, DC: Banco Mundial, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o § 1º do art. 80 do Decreto-Lei nº 9.057, de 5 de junho de 1997, que institui a obrigatoriedade de acessibilidade em telecomunicações. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

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

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

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

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO GLOBAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SHEILA REGINA PEREIRA

RESUMO
O presente artigo analisa a importância da música no contexto da Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Fundamentado em referenciais teóricos da área da educação e do desenvolvimento infantil, o estudo evidencia que a música constitui linguagem expressiva que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Ao participar de atividades musicais, a criança amplia sua percepção auditiva, desenvolve a coordenação motora, fortalece a memória, estimula a linguagem e constrói vínculos sociais por meio da interação com o grupo. A musicalização, quando inserida de forma intencional no planejamento pedagógico, favorece a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de expressão, além de contribuir para a formação da identidade cultural. O trabalho também ressalta o papel do educador como mediador desse processo, responsável por selecionar repertórios diversificados, valorizar manifestações culturais e promover experiências significativas. Conclui-se que a música, longe de ocupar apenas um espaço recreativo, constitui recurso pedagógico essencial para potencializar aprendizagens e promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

PALAVRA-CHAVE: Infância; Música; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novos paradigmas educacionais, principalmente no mundo das artes e da infância, torna-se indispensável a busca de novos conhecimentos e compreensão a respeito da dinâmica que envolve a música na sala de aula, resgatando a valorização da prática da Educação Musical.

O presente trabalho pretende apresentar uma realização voltada ao desenvolvimento da educação musical, dirigido a crianças de Educação Infantil, focalizando a utilização da música como potencializadora do processo ensino aprendizagem de diversas habilidades ligadas às áreas motoras, cognitivas e afetivas, promovendo a formação global das crianças.

Nas últimas décadas, acelerou-se muitíssimo o processo de transformação nos diferentes campos do conhecimento e da experiência humana. Como pretendo demonstrar no corpo do segundo capítulo deste trabalho: O Desenvolvimento da Infância e a Educação Musical, no qual se registra a influência de várias áreas de estudo, da inteligência, da expressão e outras.

Refleti sobre as contribuições de alguns estudiosos e pensadores que procuraram realizar seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, cada qual dentro de seu contexto histórico e sua realidade, entre eles: John Watson, Jean Piaget, Sigmund Freud e Lev Semenovich Vygotsky.

A ação musical e sonora vem ao encontro dos dons naturais que todo indivíduo traz consigo ao nascer: capacidade auditiva, instinto rítmico, capacidade sensorial, emotividade, imaginação, inteligência lógica e criadora.

Os jogos e brincadeiras dirigidos à música, com os quais a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações e os papéis que elas assumem, enfim sua socialização, são pontes para a adaptação da imaginação simbólica aos dados da realidade, sob forma de construções espontâneas e imitação do real.

Procurei apresentar a maneira como a música é concebida na escola, muitas vezes de forma estereotipada, e refleti sobre a sua importância e contribuição na formação da criança. A bibliografia utilizada nesta reflexão foi basicamente o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional para faixa etária de 0 a 6 anos.

A pedagogia entrou há vários anos numa etapa de revisão e atualização que atinge não só os materiais e técnicas de ensino, mas também os próprios fundamentos filosóficos e psicopedagógicos da área. Portanto, o presente trabalho tem como intenção promover uma nova cultura do fazer musical na escola, confrontando saberes e refletindo sobre novas práticas, contribuindo assim para a descoberta de

novas formas de se olhar para a cultura musical e sua influência na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao longo da história a música, no contexto da Educação Infantil tem sido suporte a vários propósitos: formação de hábitos, atitudes e comportamentos, comemorações relativas ao calendário de eventos, memorização de conteúdo.

Música para formar a fila, para merendar, para lavar as mãos, para acalmar, para ficar em silêncio, são práticas de condicionamento que normalmente não agradam as crianças quando tratadas exclusivamente para este fim. Esta forma mecânica e estereotipada não permite espaço para atividades de criação. A expressão criadora deve estar sempre presente na educação musical. Por mais que a atividade musical esteja diretamente relacionada ao entretenimento, a música na escola precisa assumir uma postura relevante enquanto forma de conhecimento.

A música está presente na vida cotidiana de todos, é parte integrante da nossa existência. Torna-se necessário repensar essa prática, já que percebemos que é tratada como produto pronto, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói e que abre espaço para criatividade, percepção, apreciação e reflexão.

É interessante que a criança desde cedo comece a entrar em contato com a música. Usufruir a música não é uma questão de talento; para a criança, menos ainda. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

> o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. (RECNEI, 1998: p.48).

A criança, através da brincadeira, relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre, e é dessa forma que faz música, brincando. A educação musical e a convivência com sons são importantes em todo o desenvolvimento da criança, e devem ser estimulados desde que ela nasce.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) define música como sendo:

> a linguagem que se traduz em formas sonoras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e do relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (RECNEI, 1998: p.45).

A música é uma combinação de sons e está presente em todas as culturas. A sua utilização na Educação Infantil propõe uma íntima vinculação entre prazer e ritmo, possibilitando trabalhar com as sensações, a psicomotricidade, o emocional, enfim, com o corpo e a mente das crianças, que estão em processo de desenvolvimento e interagindo com o mundo.

A Revista Nova Escola (Maio, 1999), na reportagem: "Música, maestros!", cita:

> A música ajuda a afinar a sensibilidade..., aumenta a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções. Os benefícios de uma boa iniciação musical se estenderão para todas as áreas da aprendizagem. (SALLES & PRADO, 1999: p.16).

Por meio da música são expressos todos os ritmos existentes na vida em geral. Mesmo nos seres inanimados como os do reino mineral há um ritmo nos seus movimentos quando são atingidos externamente. A musicalidade está no movimento do mar, do vento, das pedras, do pulsar do coração.

Para as crianças de 0 a 3 anos, o ambiente sonoro, em diferentes e variadas situações, inicia um processo de musicalidade de forma intuitiva, onde o papel do adulto é muito significativo. É importante que o adulto (pais, professores), cante melodias curtas, cantigas de ninar, que ofereça brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, etc. pois as crianças nesta fase possuem um verdadeiro fascínio por tais atividades e sons. A música funciona bem quando apresentada num

contexto especial, integrando outras atividades, como por exemplo, o brincar. Quando a música encontra a brincadeira, as atividades tornam-se mais prazerosas e contribuem nas fases de desenvolvimentos, exercita a capacidade de socialização da criança, habilidade essencial na convivência social.

Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta do real. Toda criança vive em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento a própria natureza da evolução se expressa e exige a cada instante uma nova função e a exploração de novas habilidades. O recurso que mais aproxima a criança dessas funções e habilidades é o brincar. Brincar é uma atividade séria para a criança na medida em que mobiliza possibilidades intelectuais efetivas para sua realização. Na brincadeira, o motivo está no próprio processo, ou seja, o que motiva a criança é a atividade em si. Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem.

As interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. As crianças aprendem muito umas com as outras, pois esta interação as leva a confrontarem seus pontos de vista e suas informações, a argumentarem e negociarem acordos. A brincadeira não é algo secundário, é primordial para a construção da consciência de si, dos outros e para o desenvolvimento da criatividade, não apenas um prazer em si, ela visa o desenvolvimento integral da criança. E aliada à música, ganha mais dinamismo e possibilita diversas formas de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Os bebês estimulados por jogos e brincadeiras tentam imitar e responder, criando assim, vínculos importantes e significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Proporcionar a escuta de diferentes sons ambientais ou de brinquedos sonoros é uma fonte de observação e descoberta para o bebê.

O que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio, é a exploração do som e de suas qualidades, que são a altura, duração, intensidade e o timbre. Nessa faixa etária o mais importante é que a criança possa ouvir e cantar muito, ampliando seus conhecimentos acerca da música.

Na fase entre 3 a 6 anos, os jogos com movimentos sintonizados com a música são fontes de prazer e alegria, momentos saboreados com mais intensidade e satisfação. A criança, nesta faixa etária, gosta de improvisar canções misturando ideias que compõem seu cotidiano. Por este motivo é importante que ela perceba e expresse seus sentimentos e pensamentos através de suas improvisações, composições e interpretações musicais a fim de exercitar sua criatividade e desenvolver a comunicação por meio dessa linguagem.

É interessante perceber que nesta fase a criança mostra-se receptiva á diferentes gêneros e estilos musicais, o que possibilita ao professor explorar as diversidades musicais que o país oferece. Outro aspecto relevante é o canto. O canto desempenha também um grande papel na educação musical, pois ao cantar a criança ordena determinadas estruturas psíquicas, facilitando associações mentais. É importante que as instituições de Educação Infantil organizem os conteúdos na área musical, respeitando o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, e a diversidade sociocultural das regiões do país. As atividades lúdicas favorecem a prática musical nos primeiros anos de vida.

Sendo a escola um ambiente onde a criança passa parte de seu dia, é interessante que ela possa contribuir de forma prazerosa e competente, também nas atividades musicais, que por sua vez devem estar inseridas nos projetos de forma contextualizada e dinâmica.

A criança deve ter a oportunidade de apreciar a música, resgatando o seu sentido e apropriar-se dela como forma de conhecimento. Porém, a escola e o profissional da Educação Infantil precisam estar conscientes que o trabalho nesta área exige reflexão crítica e competência.

EDUCADORES MUSICAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A linguagem musical parece ter estado sempre presente na vida dos seres humanos e desde há muito, faz parte da educação de crianças e adultos. A vida é som. Continuamente estamos cercados de sons e ruídos oriundos da natureza

e das várias formas de vida que ela produz. O homem fala e canta há incalculáveis milhares de anos. A própria natureza é que nos dá a música; o que dela fazemos varia, conforme o temperamento, a educação, o povo, a raça e a época.
Nas sociedades primitivas, a música e dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções.

Grande foi sempre a influência da música sobre a mente humana. O homem primitivo dispõe apenas de poucas palavras. Quase somente o que ele vê é que tem nome. Para exprimir os sentimentos, serve-se de sons e cria a música que o ajuda a exteriorizar o júbilo, a tristeza, o amor, os instintos belicosos, a crença nos poderes supremos e a vontade de dançar. Para ele é parte da vida a música, desde o acalanto até a elegia fúnebre, desde a dança ritual até a cura dos doentes pela melodia e pelo ritmo. (PAHLEN, 1963, p. 14)

Entre os povos antigos do Ocidente, coube aos gregos à valorização da linguagem musical na educação e a difusão do ensino da música entre os romanos. Na Grécia, a música era considerada fator fundamental na formação dos cidadãos, tanto quanto a filosofia e a matemática, a educação musical se iniciava na infância e seguia por toda a vida. Na Europa medieval, o ensino da música encontrava-se restrito aos mosteiros. Com a Reforma, no século XVI, Lutero dizia que a música governava o mundo e apregoava sua nivelação à filosofia e às ciências, sendo que o ensino da música se tornou mais acessível às crianças a aos jovens.
A preocupação de educação na infância não data de muito tempo. A mais antiga instituição de que se tem notícia é de origem espanhola - século XVII - atribuída a Santo Isidoro. Em 1770, se encontram escolas sistematizadas que reuniam as crianças para aí aprenderem a fiar, desenhar, cantar as histórias sagradas. Mas é no século XIX, portanto, há muito pouco tempo, que os jardins de infância tomaram impulso nas suas organizações. Começaram em alguns países, como meio de remediar, em parte, um grande problema social que surgiu com o advento da máquina e das fábricas. As mães operárias que ajudavam os maridos, ou mesmo sustentavam suas famílias, necessitavam confiar seus filhos a pessoas ou locais apropriados. Apareceram então, instituições que receberam nomes diversos: Salas de Asilos, Escolas Guardiãs, Salas de Custódia.
O pedagogo alemão Frederico Guilherme Fröebel fundou, em 1937, o primeiro jardim de infância, conhecido como Kindergarten, com conteúdo pedagógico para a educação do pré-escolar e com finalidade de desenvolver as capacidades inatas das crianças. O método de Fröebel, influenciado por Jean-Jacques Rousseau, Johann Bernhard Basedow e Johann Heinrich Pestalozzi, é um processo de autodesenvolvimento criador obtido pela auto atividade espontânea do aluno. O princípio básico do ensino para Fröebel era a socialização. Sustentava que a natureza interior da criança conduz à atividade em conjunto com outras crianças. Os jogos, as rezas e o canto (em cirandas ou jogos de roda) faziam parte do método de socialização por ele idealizado. A música, nesses exercícios, figurava como um dos tipos de atividade auto expressiva. Era apologista do desenvolvimento simultâneo da linguagem-canto-atitude-atividade construtiva socializadora.
Seguiram-se assim, outros grandes nomes da pedagogia, adeptos da música como importante ferramenta educacional para a criança. Da mesma forma, os métodos pedagógicos passaram a ser estudados e aplicados então ao ensino da Música, a começar por Lowell Mason que pioneiramente aplicou, em 1829, o método pedagógico de Pestalozzi ao ensino musical.
Da Europa nos vieram as primeiras informações sobre o ensino formal da Música. Porém, mais recentemente, um dos países que exerceram grande influência sobre o campo do ensino musical no Brasil foram os Estados Unidos, principalmente no que diz respeito a métodos e processos, bem como na melhor compreensão do papel da música na educação em geral.
Se acompanharmos mais detalhadamente a evolução sofrida no Brasil, quanto

com finalidade em si própria. Ainda assim, é muito importante destacar o trabalho de Heitor Villa-Lobos que em 1912, introduziu no Brasil o canto orfeônico, e a quem se deve os excelentes resultados deste ensino, divulgado e praticado em escolas de todo o Brasil.
A atividade musical, e as demais artes, unida ao jogo recreativo, forma o alicerce sobre o qual se apoia o jardim de infância, destacando-a dos demais níveis de ensino. A prática e utilização da música são oportunissimas, no período de passagem do lar para a escola, em que o aparecimento do interesse pela palavra é simultâneo ao da música.
Musicalizar é educar pela música, com o objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical. Mais ainda, é educar formando um público esclarecido e sensível capaz de ouvir e apreciar obras de arte sonora de todas as épocas e origens, favorecendo o despertar de revelações e aptidões musicais.
Pelo aproveitamento das capacidades humanas (audição, criação, instinto rítmico, etc.) é que se consegue ingressar as crianças não só na atividade musical ou na forma de expressão, mas também na aprendizagem musical de aquisição de conhecimentos básicos. Efetua-se dessa forma, a musicalização através da atividade intuitiva, que cria um estado mental intelectual favorável à aquisição de conhecimentos musicais.
A música popular, a recuperação do folclore, a implantação e o apoio à música erudita brasileira, jamais receberam a mesma importância e apoio do que a música orfeônica.

MÚSICA E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar do uso da música na escola não é novidade, já que esta área artística está presente nos planejamentos das professoras, principalmente na Educação Infantil. A grande maioria das professoras tem informações dos benefícios que a música traz, porém muitas apresentam dúvidas à cerca de como fazer um bom trabalho com seus alunos, de que forma e por onde começar.
Em primeiro lugar é preciso ter clareza dos objetivos deste tipo de atividade, pois o ensino formal de música (leitura de notas, ensino de um instrumento) deve ser feito por profissionais que tenham o completo domínio desta linguagem, mas nada impede que o professor leigo desenvolva projetos interessantes e contribua para a construção do conhecimento musical de seus alunos. O RECNEI diz que:

> Nessa faixa etária, a criança não deve ser treinada para a leitura e escrita musical na instituição de educação infantil. O mais importante é que ela possa ouvir e tocar muito, criando formas de notação com a orientação dos professores. (RECNEI, 1998: p.75).

O trabalho envolvendo música deve ser prazeroso e motivador. Oferecer à criança, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, o máximo de possibilidades para desenvolver a música, torna-se possível através de uma proposta eficiente, uma vez que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios de todo ser humano. Este deve ser o grande desafio do profissional da Educação Infantil. Antes de tudo, é preciso considerar a música como um meio cultural humano, e enfatizar também que a criança se aproxima dela com alegria, e é através desta alegria que nascerá o amor pela música, que por sua vez precisa ser mantida constantemente.
É importante ressaltar que os conteúdos relacionados ao fazer musical devem ser trabalhados em situações lúdicas, inseridos no contexto global dos projetos da escola, que devem ser atraentes e interessantes.
Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: (1998):

> A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RECNEI, 1998: p.49).

O profissional de Educação Infantil deve assumir uma postura de disponibilidade em relação à linguagem musical, mesmo não apresentando formação específica, e assim possibilitar a integração da música no contexto educativo. Seu papel deve ser o de sensibilizar as crianças a respeito das questões inerentes à música, reconhecendo que essa linguagem é

uma forma de conhecimentos que deve ser construído, de acordo com cada fase do desenvolvimento infantil. Aproveitar a diversidade musical e incluí-la nas atividades diárias de forma a contribuir com a formação global de seus alunos.
É interessante que a professora organize de maneira proveitosa, um tempo destinado as atividades musicais, integrando-as a jogos, brincadeiras de roda, histórias, enfim criando situações diversas oportunizando o acesso à diversidade musical. É importante também, preocupar-se com a poluição sonora, um dos grandes problemas atuais. É necessário conquistar no aluno, o momento do ouvir, ficar atento à letra da música, aos intérpretes, aos instrumentos. O segredo é começar a prestar atenção aos sons a nossa volta. Cada qual tem um ritmo, um significado e transmite um sentimento, uma emoção, uma ideia.
A professora deve ter o cuidado ao transmitir informações acerca da questão musical, mesmo que não domine completamente esta área. Daí a importância de pesquisar, se atualizar, procurando fazer de sua prática um constante aprendizado.
É preciso lembrar que a música é uma linguagem, e para sua compreensão e uso, é importante que seja bastante vivenciada. Utilizá-la somente para ilustrar momentos da rotina de trabalho ou datas comemorativas é reduzir o seu universo. Se pensarmos que um som, elemento primordial da música pode ser forte ou fraco, grave ou agudo, curto ou longo e que tem vários timbres, dependendo da maneira como é produzido, temos um campo enorme de exploração, que pode ser abordado a partir de sons produzidos pelo nosso corpo,
Na sala de aula, a professora pode sugerir aos alunos que explorem sonoramente seus corpos, buscando os sons diferentes. Estes sons, realizados com as mãos, com os pés e com a boca, por exemplo, podem ser classificados, trabalhados em sequências e explorados de diversas maneiras, em diferentes atividades. Na Educação Infantil o trabalho com o corpo é fundamental.
Além dos sons corporais, outros sons podem ser produzidos com os materiais disponíveis na escola – papéis, potes, tampas, jogos de montar, latas, entre outros. A atividade de construção de instrumentos é interessante e válida, contribuindo para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, a imaginação e a capacidade criadora. Deve ficar claro que os instrumentos funcionam como um prolongamento do corpo, o que significa que este corpo deve ser bastante estimulado musicalmente.
A professora pode propor atividades de exploração sonora, porém não se pode esquecer-se de trabalhar também o silêncio, algo muito valioso e necessário no trabalho com a música.
O universo musical é imenso e há muito que explorar. Porém o profissional deve estar atento e disposto a enriquecer seus conhecimentos e com isso reconstruir constantemente seu fazer pedagógico. Além disto, esse profissional necessita estar atualizado também a respeito do perfil atual do público infantil.
Torna-se primordial a avaliação do ambiente e do agente ativo da arte, nesse momento em que se enfrentam as mudanças decorrentes do processo de globalização da economia e dos costumes, bem como a difusão acelerada das tecnologias de informação e de comunicação.
Se a institucionalização da mudança é uma das características que melhor definem a nossa época, a educação deve responder a este fenômeno formando seres dinâmicos e criativos, capazes de encontrar soluções novas e coerentes para os problemas igualmente desconhecidos até agora.
A escolha dos métodos, metodologias e materiais devem estar de acordo com as necessidades do público infantil, resultantes da relação meio ambiente/comportamento, vivido nos dias de hoje e com base na renovação e na mudança.
A necessidade de preparar a criança para enfrentar situações inéditas no futuro, obriga o profissional a descartar as fórmulas estereotipadas de educação, substituindo-as por estratégias de ação novas e eficazes, que venham ao encontro das capacidades genuínas e originais dos educandos.
A geração infantil vive um mundo mais diversificado, cheio de luzes, imagens, sons e estímulos culturais diversos.
O progresso gera novos desafios, e dada à consciência de que a solução de problemas, além de exigir esforço, exige talentos necessários, as crianças, de uma

maneira ou de outra, tentam se adaptar às mudanças, muitas vezes com o prejuízo de suas capacidades originais, e entre elas a maior, a criatividade.
Sendo assim se faz necessário que o profissional assuma o compromisso com seu trabalho pedagógico, buscando transformar e renovar sua prática a fim de contribuir positivamente na formação de seus alunos e proporcioná-los uma educação de qualidade, onde haja a construção do saber de forma significativa e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos atualmente, um novo momento comportamental e, consequentemente artístico, onde a manifestação de ideias, nos mais diversos níveis, se rende à globalização. Também a grande velocidade de informações vem influenciar no julgamento dos valores e dos costumes das sociedades. Por isso, nos é impossível tratar de educação sem considerar outros inúmeros aspectos a ela interligados.
Numa época em que a renovação dos conhecimentos acontece em períodos cada vez menores, é imprescindível a realização de pesquisas, análises e descobertas de novas metodologias e materiais. A avaliação e adequação das formas de trabalho e até dos conteúdos tornam-se indispensáveis para o alcance de resultados eficientes em musicalização.
É fundamental compreender o valor da música para o desenvolvimento infantil, assim como, construir e dinamizar os fatores que norteiam a ação pedagógica da mesma, na educação de crianças de 0 a 6 anos.
Mediante a um processo de pesquisa, foi possível concluirmos que o trabalho da música na educação, assim como qualquer outro trabalho educacional, deve ser realizado tendo como objetivo principal, a compreensão de sua importância para o indivíduo. Não deve basear-se somente em modelos, propostas e parâmetros sugeridos, e sim, deve ser reflexivo de forma crítica e consciente para que seja um trabalho realmente eficiente.
O estudo sobre a música presente no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é muito interessante e válido, porém não é o único caminho a ser trilhado. O professor não deve se prender somente a uma ideia. É preciso que pesquise o assunto sob vários pontos de vista, procurando adaptar as informações à realidade de sua sala de aula.
É primordial que o profissional de Educação Infantil tenha conhecimento a respeito da música e de como ela pode contribuir para a formação da criança.
De fato, percebemos que muitas vezes nos deparamos diante de uma problemática que promove a destruição do real valor da música no desenvolvimento infantil, conduzindo a práticas estereotipadas de condicionamento e adestramento, limitando ou mesmo interrompendo o processo que deveria ser de construção e estímulos à criatividade.
Queremos com isso alertar para a ideologia que serve muitas vezes para estereotipar futuros cidadãos e promover indivíduo que ao invés de interagirem politicamente na sociedade, aceitam passivos a certas imposições, sem questionar.
Se buscarmos mudanças em nosso sistema educacional e em nossa prática profissional, teremos consciência de que é essencial promovê-las efetivamente, envolvendo toda a estrutura escolar e não somente partes do processo de ensino aprendizagem.
Para tanto, a prática da utilização da música na educação deve estar calcada em reflexões constantes sobre a sua importância, para que também seja um instrumento para transformação social.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phillippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. Música na escola: o uso da voz. Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro. Série Didática, 2000

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & Educação: Era uma vez quer que conte outra vez? Rio de Janeiro: Vozes, 2002

DAVIS, Cláudia & OOLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, José Francisco. Por que Arte-Educação? São Paulo: Papirus, 2001.

EMMANUEL, Maurice. Iniciação à música. Porto Alegre: Globo, 1962.

FAZOLO, Eliane. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KIEFER, Bruno. História da música brasileira. Porto Alegre: Movimento República, 1976.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. O mundo da criança: da infância à adolescência. São Paulo, McGraw-Hill, 1981.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1976

SALLES, Juliana da Mota. & PRADO, Ricardo. Música, maestros! Nova Escola, São Paulo. n. 122. Maio, 1999.

VIGOTSKY, Lev Seminovitch. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

RESUMO
O artigo tem como objetivo analisar o papel das artes na escola inclusiva, destacando sua função como linguagem universal, sua presença em espaços criativos organizados e sua contribuição para a valorização da diversidade cultural. 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 arte rompe barreiras comunicativas e possibilita que todos os estudantes expressem sentimentos e ideias, independentemente de suas condições, além de favorecer a participação por meio de cantinhos pedagógicos e práticas criativas que contemplam diferentes estilos de aprendizagem. Também se verificou que a diversidade cultural, quando trabalhada por meio das práticas artísticas, contribui para a construção de uma escola que reconhece identidades, valoriza histórias e promove equidade. Conclui-se que a arte, ao ser incorporada de maneira planejada e articulada às práticas pedagógicas, fortalece a educação inclusiva e contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e comprometidos com a valorização da diversidade, consolidando-se como caminho para a inclusão e para a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Inclusão; Diversidade cultural; Criatividade; Educação democrática.

ABSTRACT
This article aims to analyze the role of arts in inclusive schools, emphasizing its function as a universal language, its presence in organized creative spaces, and its contribution to the appreciation of cultural diversity. The study was conducted through bibliographic research, following the methodological perspective proposed by Gil, who defines this type of investigation as the systematic collection, analysis, and interpretation of academic works already published on a given subject. The analysis showed that art breaks communicative barriers and enables all students to express feelings and ideas regardless of their conditions, while also fostering participation through creative practices and pedagogical corners that address different learning styles. It was also observed that cultural diversity, when incorporated into artistic practices, contributes to building a school that recognizes identities, values histories, and promotes equity. The study concludes that art, when intentionally and critically integrated into pedagogical practices, strengthens inclusive education and contributes to the formation of creative, critical individuals committed to valuing diversity, consolidating itself as a path to inclusion and social transformation.

KEYWORDS: Art; Inclusion; Cultural diversity; Creativity; Democratic education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois não se restringe ao simples acesso físico dos estudantes às salas de aula, mas envolve a garantia de participação efetiva, de aprendizagem significativa e de reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da prática pedagógica. Trata-se de um processo que busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham oportunidades equitativas de desenvolver suas potencialidades e de se reconhecer como sujeitos de direitos.

Nesse cenário, a arte se apresenta como uma linguagem universal, capaz de romper barreiras comunicativas e de favorecer a expressão de sentimentos, ideias e identidades, funcionando como mediadora entre diferentes formas de ser e estar no mundo. E quando associada ao cotidiano escolar, a arte contribui para a construção de ambientes mais democráticos e participativos, promovendo pertencimento, valorização das diferenças e respeito às singularidades que compõem o coletivo escolar.

Sendo assim, a relevância deste estudo se justifica pela necessidade de com-

preender como as práticas artísticas podem se tornar instrumentos efetivos de inclusão, ampliando as possibilidades de aprendizagem e convivência entre os estudantes. A escola inclusiva, ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, encontra na arte um caminho para fortalecer a equidade e a valorização cultural. No entanto, observa-se que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades em integrar a arte de forma significativa ao planejamento pedagógico, o que gera a problematização central deste trabalho: como a arte pode ser utilizada como ferramenta de inclusão e de promoção da diversidade no contexto escolar?

Diante dessa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel das artes na escola inclusiva, destacando sua função como linguagem universal, sua presença em espaços criativos organizados e sua contribuição para a valorização da diversidade cultural. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específicos: discutir a arte como linguagem universal, capaz de romper barreiras comunicativas e favorecer a expressão de todos os estudantes; analisar como cantinhos pedagógicos e práticas criativas contribuem para metodologias inclusivas e para a participação de diferentes estilos de aprendizagem e evidenciar a importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças na construção de uma escola inclusiva por meio das práticas artísticas.

A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, realizada por meio de levantamento sistemático de produções acadêmicas já existentes sobre o tema. O processo envolverá a identificação, seleção, análise e interpretação de livros, artigos científicos e trabalhos publicados em bases reconhecidas, como SciELO, promovendo a construção de um referencial teórico consistente, possibilitando compreender como diferentes autores têm discutido a relação entre arte, inclusão e diversidade, além de oferecer subsídios para reflexões críticas acerca da prática pedagógica.

A ARTE COMO LINGUAGEM UNIVERSAL

A arte, em suas múltiplas manifestações, constitui-se como uma linguagem que transcende barreiras comunicativas e se apresenta como um recurso pedagógico fundamental para a promoção da inclusão escolar. Diferentemente das linguagens verbais, que muitas vezes limitam a expressão de estudantes com dificuldades específicas de comunicação, a arte possibilita que todos os sujeitos, independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou emocionais, encontrem meios de expressar sentimentos, ideias e experiências. Nesse sentido, a arte se configura como um espaço de diálogo e de construção de sentidos, permitindo que cada estudante se reconheça como parte integrante do processo educativo. Conforme afirma Hernández (2018), a arte na escola não deve ser vista apenas como disciplina, mas como prática cultural que amplia horizontes e favorece a participação ativa dos alunos.

A perspectiva inclusiva exige que a escola reconheça a arte como ferramenta de pertencimento, capaz de integrar estudantes que, por diferentes razões, encontram barreiras no acesso ao conhecimento. Ao oferecer múltiplas formas de expressão, pintura, música, teatro, dança, literatura, a instituição escolar abre caminhos para que os alunos desenvolvam sua criatividade e estabeleçam vínculos com o coletivo. Para Vygotsky (2009), a arte é uma forma de mediação cultural que possibilita ao sujeito elaborar suas emoções e construir significados sociais, o que reforça sua importância no contexto da educação inclusiva. Assim, ao ser incorporada como linguagem universal, a arte contribui para que a diversidade seja não apenas reconhecida, mas valorizada como elemento constitutivo da aprendizagem.

Além disso, a arte favorece a construção de ambientes democráticos, nos quais cada estudante pode se expressar de acordo com suas potencialidades. Estudos recentes apontam que práticas artísticas inclusivas ampliam a autoestima dos alunos e fortalecem sua identidade, promovendo maior engajamento no processo de aprendizagem (Ferraz; Fusari, 2019). Nesse sentido, a arte não se limita a um recurso didático, mas se torna um instrumento de transformação social, capaz de romper com estigmas e preconceitos que historicamente marginalizaram determinados grupos.

Como observa Dewey (2010, p. 45), "a arte é a experiência que nos conecta ao mundo e nos permite compreender o outro em sua singularidade", o que evi-

dencia sua função humanizadora e inclusiva ao permitir que os sujeitos se reconheçam e se relacionem de forma mais profunda com a realidade que os cerca. A compreensão da arte como linguagem universal ultrapassa a ideia de mero recurso didático, pois se revela como prática pedagógica capaz de integrar razão, emoção e ação, favorecendo a construção de vínculos e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Ao ser incorporada de maneira intencional e crítica no cotidiano escolar, a arte possibilita que todos expressem suas vivências e experiências, rompendo barreiras comunicativas que historicamente limitaram o acesso de muitos ao processo educativo. Nesse sentido, ela se consolida como elemento indispensável para a efetivação da inclusão, pois promove equidade, assegura direitos e contribui para a formação de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade como parte constitutiva de sua prática pedagógica.

CANTINHOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS CRIATIVAS

A organização dos espaços escolares e a valorização das práticas criativas constituem dimensões fundamentais para a efetivação da inclusão. Os chamados "cantinhos pedagógicos" representam ambientes cuidadosamente planejados, nos quais os estudantes encontram recursos diversificados que estimulam a curiosidade, a autonomia e a participação ativa. Esses espaços, quando pensados de forma inclusiva, permitem que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados, favorecendo tanto aqueles que se expressam por meio da linguagem verbal quanto os que encontram na arte, na música ou na dramatização formas privilegiadas de comunicação. Nesse sentido, a criatividade não se limita a um atributo individual, mas se torna uma metodologia pedagógica que amplia as possibilidades de interação e de construção coletiva do conhecimento (Ferraz; Fusari, 2019).

A literatura educacional contemporânea tem enfatizado que a organização dos espaços escolares, quando realizada de forma intencional e esteticamente cuidadosa, exerce influência direta sobre o engajamento dos estudantes e sobre a criação de vínculos afetivos com o ambiente de aprendizagem. A escola que se preocupa em estruturar cantinhos pedagógicos e ambientes criativos não apenas oferece recursos materiais, mas também transmite uma mensagem simbólica de acolhimento e pertencimento, favorecendo a construção de uma atmosfera inclusiva. Hernández (2018) destaca que a disposição dos materiais e a intencionalidade pedagógica na organização desses espaços são elementos que estimulam a autonomia e a experimentação, aspectos indispensáveis para que a educação inclusiva se concretize em práticas efetivas.

Ao disponibilizar múltiplos recursos, como jogos, instrumentos musicais, materiais de pintura, leitura e expressão corporal, a escola amplia as possibilidades de participação e garante que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados. Essa diversidade de estímulos rompe com práticas homogêneas e padronizadas que, ao longo da história, contribuíram para a exclusão de sujeitos considerados "diferentes", seja por suas condições cognitivas, físicas ou culturais. A criação de ambientes criativos, portanto, não se limita a uma questão estética ou organizacional, mas se configura como estratégia pedagógica que reconhece a pluralidade dos estudantes e promove a equidade no acesso às experiências educativas.

A relação entre criatividade e inclusão também pode ser compreendida a partir da perspectiva de Dewey (2010), que enfatiza a experiência estética como parte integrante da aprendizagem. Para o autor, a arte e a criatividade não devem ser vistas como atividades periféricas, mas como dimensões centrais da formação humana. Nesse sentido, cabe destacar uma perspectiva que sintetiza sua visão:

> A experiência estética não é um luxo ou um adorno da vida escolar, mas um modo de compreender o mundo e de se relacionar com os outros. Quando a escola organiza espaços criativos e promove práticas artísticas, ela não apenas ensina conteúdos, mas possibilita que os estudantes vivenciem o conhecimento como experiência significativa, capaz de integrar razão, emoção e ação. É nesse processo que se constrói uma educação verdadeiramente inclusiva, pois todos podem participar e se reconhecer como sujeitos de aprendizagem (Dewey, 2010, p. 67).

Sendo assim, os cantinhos pedagógicos e as práticas criativas não são meros recursos didáticos, mas estratégias que materializam o compromisso da escola com a inclusão. Organizando os ambientes que favorecem a diversidade de expressões e ao estimular metodologias criativas, a instituição escolar promove não apenas aprendizagens cognitivas, mas também experiências de pertencimento e de valorização das diferenças. Assim, a criatividade se consolida como eixo metodológico que articula o trabalho pedagógico e fortalece a construção de uma escola inclusiva.

DIVERSIDADE CULTURAL E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

A diversidade cultural constitui um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, pois reconhece que cada estudante carrega consigo uma história, uma identidade e um repertório de experiências que precisam ser valorizados no espaço escolar. A arte, nesse sentido, desempenha um papel central, uma vez que possibilita a expressão de múltiplas culturas e promove o respeito às diferenças como condição para a convivência democrática. Ao trazer para o cotidiano escolar manifestações artísticas de diferentes grupos sociais, a instituição não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que historicamente marginalizaram determinadas identidades. Como afirma Candau (2016), a valorização da diversidade cultural na escola é um caminho para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua pluralidade e assegurem o direito à diferença.

A arte, ao ser trabalhada como prática pedagógica inclusiva, permite que os estudantes se reconheçam em suas culturas de origem e, ao mesmo tempo, tenham contato com outras formas de expressão, ampliando sua visão de mundo. Essa perspectiva dialoga com a ideia de multiculturalismo crítico, que não se limita a celebrar a diversidade, mas busca problematizar as relações de poder que atravessam as práticas culturais (McLaren, 2015). Nesse sentido, a escola inclusiva precisa ir além da mera tolerância às diferenças, promovendo efetivamente o respeito e a valorização das identidades. A arte, ao dar visibilidade às culturas historicamente silenciadas, contribui para que os estudantes compreendam que a diversidade é constitutiva da sociedade e que o reconhecimento das diferenças é condição para a equidade.

A relevância da diversidade cultural na escola inclusiva também pode ser compreendida a partir das contribuições de Hall (2003), que discute a identidade como processo em constante construção, marcado por múltiplas influências culturais. Para o autor, a arte é um espaço privilegiado para a elaboração dessas identidades, pois permite que os sujeitos expressem suas experiências e se posicionem diante das narrativas dominantes.

> A identidade cultural não é fixa, tampouco homogênea; ela é construída e reconstruída continuamente, em meio às relações sociais e às práticas culturais. A escola, ao incorporar a arte como prática pedagógica, possibilita que os estudantes vivenciem esse processo de construção identitária de forma crítica e criativa. É nesse movimento que se fortalece a educação inclusiva, pois o reconhecimento das diferenças culturais se torna parte integrante da formação dos sujeitos (Hall, 2003, p. 89).

Sendo assim, fica claro que quando a arte é incorporada como prática pedagógica, ela não apenas dá visibilidade a essas múltiplas identidades, mas também oferece meios para que os estudantes se reconheçam e se expressem de forma crítica e criativa, fortalecendo o sentido de pertencimento.

Esse entendimento é fundamental para a educação inclusiva, pois desloca o olhar da simples aceitação das diferenças para a valorização ativa da diversidade como parte constitutiva da formação dos sujeitos. A arte, nesse contexto, atua como mediadora cultural que possibilita o diálogo entre diferentes perspectivas, contribuindo para que os estudantes compreendam que suas identidades não são estáticas, mas se transformam continuamente em contato com o outro. Assim, o reconhecimento das diferenças culturais deixa de ser apenas um princípio abstrato e passa a se materializar em práticas pedagógicas que promovem equidade e respeito, consolidando a escola como

espaço de construção democrática e inclusiva.

Fica claro, portanto, que a arte não apenas valoriza a diversidade cultural, mas também promove a reflexão crítica sobre as relações sociais que a constituem.

Ao trabalhar com diferentes manifestações artísticas, música, dança, teatro, literatura, artes visuais, a escola cria oportunidades para que os estudantes compreendam a importância do respeito às diferenças e desenvolvam atitudes de empatia e solidariedade. Como destaca Candau (2016, p. 42), "a educação inclusiva precisa ser também uma educação intercultural, capaz de promover o diálogo entre culturas e de construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade".

A diversidade cultural e o respeito às diferenças, quando articulados às práticas artísticas, fortalecem a construção de uma escola inclusiva que assegura o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à convivência democrática.

A arte, ao dar visibilidade às múltiplas identidades e ao promover o diálogo intercultural, se consolida como eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

A efetivação da educação inclusiva por meio das práticas artísticas não se concretiza apenas pela presença de recursos ou pela organização de espaços criativos; ela depende, sobretudo, da atuação e da formação do professor. O docente é o mediador que transforma a arte em linguagem pedagógica, capaz de promover pertencimento e respeito às diferenças. Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa contemplar não apenas conteúdos técnicos, mas também reflexões críticas sobre diversidade, equidade e inclusão, de modo que o professor esteja preparado para lidar com os desafios que emergem em contextos heterogêneos.

A literatura educacional contemporânea tem destacado que 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 arte, nesse contexto, torna-se um recurso privilegiado, pois permite que o docente crie situações de aprendizagem que valorizem diferentes estilos e ritmos, rompendo com práticas homogêneas que historicamente excluíram sujeitos considerados "diferentes".

A formação docente, portanto, precisa ser pensada como processo contínuo, que articule teoria e prática e que ofereça subsídios para que o professor compreenda a arte como ferramenta pedagógica de inclusão. É nesse movimento que se fortalece a escola inclusiva, pois o professor, ao assumir postura crítica e criativa, contribui para que a diversidade cultural seja reconhecida e valorizada.

A prática pedagógica mediada pela arte exige que o docente seja capaz de planejar atividades que integrem razão, emoção e ação, promovendo aprendizagens significativas e experiências de convivência democrática.

Assim, o trabalho do professor na escola inclusiva não se limita à aplicação de metodologias, mas envolve compromisso ético e político com a valorização da diversidade. A formação docente que contempla a arte como eixo pedagógico possibilita que o professor se torne agente de transformação social, capaz de construir ambientes educativos que assegurem direitos, promovam equidade e consolidem a inclusão como princípio estruturante da educação.

CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho permite compreender que a arte, quando inserida de forma intencional e crítica no cotidiano escolar, torna-se um dos instrumentos mais potentes para a efetivação da inclusão. A análise dos três eixos abordados, a arte como linguagem universal, os cantinhos pedagógicos e práticas criativas, e a valorização da diversidade cultural – demonstra que a escola, ao reconhecer a arte como parte integrante de sua prática pedagógica, amplia as possibilidades de comunicação, fortalece o pertencimento e promove o respeito às diferenças.

A discussão evidenciou que a arte rompe barreiras comunicativas e possibilita que todos os estudantes expressem sentimentos e ideias, independentemente de suas condições. Também ficou claro que a organização de espaços criativos e a adoção de metodologias que valorizam

a criatividade favorecem a participação de diferentes estilos de aprendizagem, tornando o processo educativo mais democrático e equitativo. Por fim, destacou-se que a diversidade cultural, quando trabalhada por meio das práticas artísticas, contribui para a construção de uma escola que reconhece identidades, valoriza histórias e promove equidade, consolidando o compromisso com os direitos de todos os estudantes.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu reunir contribuições teóricas que reforçam a importância da arte como eixo estruturante da educação inclusiva. A análise das produções acadêmicas mostrou que a arte não deve ser vista como atividade periférica, mas como prática pedagógica capaz de integrar razão, emoção e ação, promovendo aprendizagens significativas e experiências de convivência que transcendem os limites da sala de aula.

Conclui-se, portanto, que a arte, ao ser incorporada de maneira planejada e articulada às práticas pedagógicas, fortalece a educação inclusiva e contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e comprometidos com a valorização da diversidade. A escola que reconhece a arte como parte essencial de sua proposta pedagógica assegura não apenas o direito à aprendizagem, mas também o direito à convivência em ambientes democráticos e acolhedores. Dessa forma, a arte se consolida como caminho para a inclusão, pois possibilita que todos os estudantes se reconheçam como protagonistas do processo educativo e como agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre o reconhecimento e a redistribuição. Petrópolis: Vozes, 2016.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2018.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na educação infantil. São Paulo: Ática, 2014.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 2009.

REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE NAS ARTES VISUAIS BRASILEIRAS: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS E SOCIAIS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA

SIMONE MORAIS DOS SANTOS CAMARGO

RESUMO
O presente artigo analisa a relação entre representatividade e identidade nas artes visuais brasileiras, destacando como as produções artísticas contemporâneas contribuem para a valorização das diversidades culturais, sociais e étnicas presentes no Brasil. O estudo apresenta como objetivo compreender de que maneira artistas brasileiros utilizam as artes visuais para discutir questões relacionadas à identidade, pertencimento, memória, raça, gênero e desigualdade social. A metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em livros, artigos científicos e estudos relacionados à arte contemporânea, cultura brasileira, representatividade social e identidade cultural. O artigo discute o desenvolvimento histórico das artes visuais no Brasil, abordando a presença de grupos historicamente marginalizados no cenário artístico contemporâneo. Além disso, analisa o papel das exposições, das mídias digitais e das políticas culturais na ampliação da representatividade nas artes visuais. Os resultados demonstram que a arte contemporânea brasileira exerce importante função social ao promover debates sobre diversidade, inclusão e reconhecimento cultural. Conclui-se que a representatividade nas artes visuais brasileiras fortalece a construção das identidades culturais e contribui para ampliar a democratização dos espaços artísticos e culturais no país.

PALAVRAS-CHAVE: Representatividade; Identidade cultural; Artes visuais; Arte contemporânea; Diversidade.

ABSTRACT
This article analyzes the relationship between representation and identity in Brazilian visual arts, highlighting how contemporary artistic productions contribute to the appreciation of cultural, social and ethnic diversity in Brazil. The study aims to understand how Brazilian artists use visual arts to discuss issues related to identity, belonging, memory, race, gender and social inequality. The methodology is based on qualitative bibliographical research supported by books, scientific articles and studies related to contemporary art, Brazilian culture and cultural identity. The results demonstrate that Brazilian contemporary art plays an important social role by promoting debates on diversity, inclusion and cultural recognition.

KEY-WORDS: Representation; Cultural identity; Visual arts; Contemporary art; Diversity.

INTRODUÇÃO

As artes visuais brasileiras desempenham importante papel na construção das identidades culturais e sociais do país. Ao longo da história, diferentes movimentos artísticos buscaram representar a diversidade étnica, cultural e regional presente na sociedade brasileira. Entretanto, durante muitos anos, determinados grupos sociais permaneceram invisibilizados nos espaços de produção e valorização artística.

A representatividade nas artes visuais contemporâneas tornou-se tema central nas discussões culturais da atualidade. Questões relacionadas à raça, gênero, ancestralidade, territorialidade e pertencimento passaram a ocupar espaço significativo nas produções artísticas brasileiras. Nesse contexto, artistas negros, indígenas, periféricos e LGBTQIA+ ampliaram sua presença no cenário cultural, promovendo novas formas de expressão e resistência social.

Segundo Hall (2006), a identidade cultural não é fixa, mas construída historicamente por meio das relações sociais, culturais e políticas. Dessa forma, as artes visuais representam importantes instrumentos de construção simbólica das identidades contemporâneas.

Durante grande parte da história da arte brasileira, os espaços institucionais foram ocupados predominantemente por artistas vinculados às elites sociais. Muitas produções culturais populares e periféricas eram desvalorizadas ou excluídas do circuito artístico oficial.

Conforme Canclini (2015), as culturas contemporâneas caracterizam-se pela diversidade de experiências culturais e pela interação entre diferentes identida-

des sociais. Nesse sentido, a ampliação da representatividade artística contribui para fortalecer a democratização cultural.

A relevância do tema está relacionada à necessidade de compreender como as artes visuais influenciam a construção das identidades sociais e promovem debates sobre inclusão e diversidade no Brasil contemporâneo. Além disso, o crescimento das mídias digitais e das redes sociais ampliou significativamente

desigualdade social.
Atualmente, a produção artística brasileira caracteriza-se pela pluralidade de experiências culturais e pela valorização das identidades diversas presentes na sociedade.

REPRESENTATIVIDADE RACIAL NAS ARTES VISUAIS

A representatividade racial tornou-se tema central nas artes visuais brasileiras contemporâneas. Durante muito tempo, artistas negros enfrentaram invisibilidade e exclusão nos espaços culturais e institucionais.
Segundo Munanga (2004), o racismo estrutural influencia diretamente a produção cultural e as formas de reconhecimento social no Brasil. Nesse contexto, a arte contemporânea passou a funcionar como instrumento de resistência e valorização das identidades negras.
Muitos artistas utilizam suas produções para denunciar desigualdades sociais, violência racial e apagamento histórico da população negra brasileira. Pinturas, fotografias, performances e instalações tornaram-se formas de expressão política e cultural.
Além disso, a valorização da ancestralidade africana ocupa espaço significativo nas produções contemporâneas. Elementos relacionados às religiões afrobrasileiras, à memória coletiva e à cultura africana aparecem frequentemente nas obras visuais.
Conforme afirma Gomes (2005), a valorização da identidade negra contribui para fortalecer processos de reconhecimento social e combate ao preconceito racial.
Outro aspecto importante refere-se à ampliação da presença de artistas negros em exposições, museus e bienais. As políticas de inclusão cultural contribuíram para fortalecer a diversidade racial no cenário artístico brasileiro.
Entretanto, muitos desafios ainda permanecem relacionados ao acesso aos espaços institucionais e à valorização econômica das produções artísticas negras. Mesmo diante dessas dificuldades, observa-se crescente fortalecimento das representações negras nas artes visuais brasileiras contemporâneas.

IDENTIDADE DE GÊNERO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA

As discussões sobre gênero e representatividade feminina também ocupam importante espaço nas artes visuais contemporâneas brasileiras. Durante séculos, as mulheres enfrentaram exclusão dos espaços artísticos e limitações relacionadas à participação cultural.
Segundo Beauvoir (1980), as desigualdades de gênero são construídas historicamente pelas relações sociais e culturais. No campo artístico, essa desigualdade refletiu-se na invisibilidade de muitas artistas mulheres.
Nas últimas décadas, movimentos feministas contribuíram para ampliar a presença feminina nas artes visuais e fortalecer debates relacionados ao corpo, à sexualidade e à violência de gênero.
Muitas artistas contemporâneas utilizam suas produções para questionar padrões estéticos, denunciar desigualdades sociais e discutir a autonomia feminina.
Além disso, a arte feminista brasileira passou a abordar temas relacionados à maternidade, identidade de gênero e representatividade LGBTQIA+.
Conforme Louro (2003), as identidades de gênero são construídas socialmente e influenciadas pelos discursos culturais presentes na sociedade.
Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade de experiências femininas nas produções artísticas contemporâneas. Mulheres negras, indígenas e periféricas passaram a ocupar maior espaço no cenário cultural brasileiro.
Apesar dos avanços, muitas artistas ainda enfrentam desigualdades relacionadas ao reconhecimento profissional e à participação nos espaços institucionais.
Mesmo assim, a ampliação da representatividade feminina contribui para fortalecer a diversidade cultural e ampliar os debates sobre igualdade de gênero nas artes visuais brasileiras.

AS ARTES VISUAIS E AS IDENTIDADES INDÍGENAS

As identidades indígenas passaram a ocupar espaço significativo nas artes visuais brasileiras contemporâneas. Durante muito tempo, os povos indígenas foram representados apenas sob perspectivas coloniais e estereotipadas.
Atualmente, artistas indígenas utilizam suas produções para apresentar narrativas próprias, fortalecendo a valorização cultural e a resistência política.

Segundo Krenak (2019), os povos indígenas compreendem a arte como parte essencial da vida comunitária e da preservação ancestral.
As produções contemporâneas abordam temas relacionados à territorialidade, espiritualidade, meio ambiente e direitos indígenas.
Além disso, as redes sociais e as tecnologias digitais ampliaram significativamente a visibilidade dos artistas indígenas brasileiros.
Conforme Hall (2006), a representatividade cultural influencia diretamente a construção das identidades sociais. Nesse sentido, a presença indígena nas artes contemporâneas contribui para combater estereótipos históricos.
Mesmo diante dos avanços, os artistas indígenas ainda enfrentam desafios relacionados à apropriação cultural e à invisibilidade institucional.
Entretanto, a ampliação da representatividade indígena fortalece a diversidade cultural e amplia o reconhecimento das culturas originárias no Brasil contemporâneo.

AS REDES SOCIAIS E A DEMOCRATIZAÇÃO DA REPRESENTATIVIDADE ARTÍSTICA

As redes sociais transformaram signifi-i cativamente a circulação das produções artísticas no Brasil contemporâneo. Plataformas digitais como Instagram, TikTok e YouTube ampliaram a visibilidade de artistas pertencentes a grupos historicamente marginalizados.
Segundo Castells (2003), a sociedade em rede caracteriza-se pela circulação rápida de informações e pela ampliação das conexões sociais. No campo artístico, essa dinâmica favorece a democratização cultural.
As plataformas digitais permitem que artistas independentes compartilhem suas produções sem depender exclusivamente de galerias e instituições tradicionais.
Além disso, as redes sociais possibilitam maior interação entre artistas e público, fortalecendo comunidades culturais voltadas à valorização da diversidade.
Outro aspecto importante refere-se à ampliação do debate sobre representatividade social nas artes visuais.
Entretanto, o ambiente digital também apresenta desafios relacionados à competitividade, aos algoritmos e à superfi-i cialidade do consumo cultural.
Mesmo assim, as redes sociais continuam sendo importantes ferramentas de democratização artística e fortalecimento da diversidade cultural.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As artes visuais contemporâneas exercem importante função social ao promover debates sobre desigualdade, inclusão e direitos humanos.
Muitos artistas utilizam suas produções para denunciar violências sociais, preconceitos e processos de exclusão cultural.
Segundo Freire (1996), a educação e a cultura possuem potencial transformador na construção de sociedades mais democráticas e inclusivas.
Nesse contexto, a arte contemporânea brasileira contribui para ampliar reflexões sobre diversidade cultural e justiça social.
Além disso, exposições, intervenções urbanas e projetos culturais fortalecem a participação social e aproximam diferentes grupos da produção artística.
A arte também desempenha importante papel educativo, estimulando o pensamento crítico e a valorização das identidades culturais.
Conforme Canclini (2015), as produções culturais contemporâneas refletem as transformações sociais e políticas das sociedades modernas.
Dessa forma, as artes visuais brasileiras contemporâneas representam importantes instrumentos de transformação social e valorização da diversidade.

A REPRESENTATIVIDADE NAS EXPOSIÇÕES E MUSEUS BRASILEIROS

Os museus e centros culturais brasileiros passaram por importantes transformações nas últimas décadas em relação à representatividade artística. Historicamente, esses espaços privilegiaram artistas pertencentes às elites econômicas e culturais, limitando a presença de grupos marginalizados.
Segundo Bourdieu (2007), as instituições culturais reproduzem relações de poder presentes na sociedade, influenciando diretamente os processos de reconhecimento artístico.
Atualmente, muitos museus buscam ampliar a diversidade de seus acervos e exposições, incluindo obras produzidas por artistas negros, indígenas, mulheres

e LGBTQIA+.
A realização de exposições temáticas voltadas à diversidade cultural tornou-se estratégia importante para promover debates sobre inclusão social e representatividade.
Além disso, projetos educativos desenvolvidos por instituições culturais contribuem para aproximar diferentes públicos das produções artísticas contemporâneas.
Conforme Barbosa (2010), a democratização cultural depende não apenas do acesso físico aos espaços culturais, mas também da valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade.
Entretanto, muitos desafios ainda permanecem relacionados à desigualdade de acesso aos espaços institucionais e à valorização econômica das produções periféricas.
Mesmo diante dessas limitações, observa-se crescimento significativo da diversidade artística nos museus brasileiros contemporâneos.

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS IDENTIDADES ARTÍSTICAS

As mídias digitais transformaram profundamente as formas de produção, circulação e consumo das artes visuais contemporâneas. A internet ampliou a possibilidade de visibilidade para artistas independentes e favoreceu o fortalecimento das identidades culturais.
Segundo Castells (2003), a comunicação digital modificou as relações sociais e culturais, criando novas formas de interação e construção identitária.
No contexto artístico, plataformas digitais permitem maior autonomia na divulgação das produções culturais, reduzindo a dependência das instituições tradicionais.
Além disso, artistas utilizam as redes sociais para compartilhar processos criativos, divulgar exposições e estabelecer diálogo direto com o público.
As mídias digitais também favorecem a circulação de narrativas relacionadas às experiências periféricas, negras, indígenas e femininas.
Outro aspecto importante refere-se à formação de comunidades virtuais voltadas à valorização da diversidade cultural.
Entretanto, o ambiente digital apresenta desafios relacionados à competitividade, à lógica dos algoritmos e à superficialidade do consumo de imagens.
Mesmo assim, as tecnologias digitais continuam desempenhando importante papel na democratização da arte contemporânea brasileira.

IDENTIDADE CULTURAL E MEMÓRIA SOCIAL NAS ARTES VISUAIS

A memória social constitui elemento fundamental na construção das identidades culturais presentes nas artes visuais brasileiras.
Segundo Pollak (1992), a memória coletiva está diretamente relacionada à formação das identidades sociais e à preservação das experiências históricas dos grupos sociais.
Muitos artistas contemporâneos utilizam suas produções para recuperar memórias históricas relacionadas à escravidão, aos movimentos sociais, às culturas populares e às tradições ancestrais.
As artes visuais tornam-se importantes instrumentos de preservação cultural e valorização histórica.
Além disso, as produções artísticas permitem questionar narrativas oficiais e ampliar a visibilidade de grupos historicamente silenciados.
Conforme Hall (2006), as identidades culturais são construídas continuamente a partir das experiências históricas e das relações sociais.
Nesse contexto, a arte contemporânea brasileira contribui para fortalecer a memória coletiva e ampliar debates sobre pertencimento cultural.
Outro aspecto relevante refere-se à valorização das culturas regionais e populares nas produções contemporâneas.
Dessa forma, a relação entre memória e identidade ocupa posição central nas artes visuais brasileiras atuais.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA PERIFÉRICA E A REPRESENTATIVIDADE SOCIAL

A produção artística periférica ganhou destaque significativo no cenário cultural brasileiro contemporâneo. Artistas oriundos das periferias urbanas passaram a utilizar as artes visuais como forma de expressão política, resistência social e afirmação identitária.
Segundo Santos (2006), as desigualdades urbanas influenciam diretamente os processos de exclusão cultural presentes na sociedade brasileira.
Nesse contexto, as manifestações artísti-

cas periféricas representam importantes formas de denúncia social e valorização cultural.
Grafites, murais, fotografias e intervenções urbanas tornaram-se instrumentos de comunicação social e fortalecimento comunitário.
Além disso, coletivos artísticos periféricos desempenham importante papel na democratização do acesso à cultura.
As produções visuais das periferias frequentemente abordam temas relacionados à violência urbana, desigualdade social, racismo e identidade cultural.
Conforme Freire (1996), a cultura popular possui importante potencial emancipatório e educativo.
Mesmo diante das dificuldades econômicas e estruturais, a arte periférica brasileira fortalece debates sobre representatividade e inclusão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO
As artes visuais contemporâneas exercem importante função social ao promover debates sobre desigualdade, inclusão e direitos humanos.
Muitos artistas utilizam suas produções para denunciar violências sociais, preconceitos e processos de exclusão cultural.
Segundo Freire (1996), a educação e a cultura possuem potencial transformador na construção de sociedades mais democráticas e inclusivas.
Nesse contexto, a arte contemporânea brasileira contribui para ampliar reflexões sobre diversidade cultural e justiça social.
Além disso, exposições, intervenções urbanas e projetos culturais fortalecem a participação social e aproximam diferentes grupos da produção artística.
A arte também desempenha importante papel educativo, estimulando o pensamento crítico e a valorização das identidades culturais.
Conforme Canclini (2015), as produções culturais contemporâneas refletem as transformações sociais e políticas das sociedades modernas.
Dessa forma, as artes visuais brasileiras contemporâneas representam importantes instrumentos de transformação social e valorização da diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO
Os resultados da pesquisa demonstram que a representatividade nas artes visuais brasileiras passou por significativo processo de ampliação nas últimas décadas. Observou-se crescimento da presença de artistas negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ em exposições, museus e espaços culturais.
Verificou-se que as produções artísticas contemporâneas contribuem para fortalecer identidades culturais e ampliar debates sobre diversidade social.
Além disso, constatou-se que as redes sociais desempenham importante papel na democratização da visibilidade artística, permitindo maior circulação das produções culturais.
Os resultados também evidenciam que a arte contemporânea brasileira funciona como instrumento de resistência política e valorização identitária.
Entretanto, a pesquisa identificou desafios relacionados à desigualdade de acesso aos espaços institucionais, ao preconceito estrutural e à invisibilidade histórica de determinados grupos sociais.
Conforme Bourdieu (2007), o reconhecimento cultural está relacionado às relações de poder existentes na sociedade.
Nesse sentido, a ampliação da representatividade artística depende também de transformações sociais e políticas.
A discussão teórica permitiu compreender que as artes visuais contemporâneas exercem importante papel na construção das identidades sociais e culturais brasileiras.
Dessa forma, os resultados confirmam a relevância das produções artísticas contemporâneas para o fortalecimento da diversidade cultural e da democratização dos espaços culturais no Brasil.

CONCLUSÃO
A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender a importância da representatividade e da identidade nas artes visuais brasileiras contemporâneas.
Observou-se que as produções artísticas exercem importante função social ao fortalecer debates relacionados à diversidade cultural, inclusão social e valorização das identidades historicamente marginalizadas.
Além disso, verificou-se que artistas negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ ampliaram significativamente sua presença no cenário artístico contemporâneo, contribuindo para transformar os

espaços culturais brasileiros.
As redes sociais e as tecnologias digitais também desempenham papel relevante na democratização da visibilidade artística e na ampliação do acesso à produção cultural.
Entretanto, ainda existem desafios relacionados às desigualdades estruturais, ao preconceito e à exclusão social presentes no campo artístico.
Conclui-se que as artes visuais brasileiras contemporâneas representam importantes instrumentos de construção identitária, resistência cultural e transformação social.
Portanto, torna-se necessário fortalecer políticas públicas culturais e ampliar ações voltadas à valorização da diversidade e da representatividade nos espaços artísticos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 19301970. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2015.

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

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

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: EDUSP, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do olhar atento e da escuta sensível do professor na educação infantil, com ênfase no contexto do berçário. Parte-se do pressuposto de que o trabalho docente com bebês ultrapassa a realização de atividades planejadas, configurando-se como uma prática que envolve observação, interpretação e intervenção intencional. A pesquisa fundamenta-se na articulação entre referenciais teóricos e relatos de prática pedagógica, evidenciando como o olhar investigativo e a escuta qualificada possibilitam a identificação das necessidades, interesses e formas de comunicação das crianças pequenas. Discute-se, ainda, a relevância da organização do espaço e dos materiais como desdobramento da ação docente, bem como a construção de vínculos afetivos como elemento essencial para o desenvolvimento integral dos bebês. Os resultados apontam que o professor, ao assumir uma postura sensível e reflexiva, atua como mediador do desenvolvimento, promovendo experiências significativas que integram cuidado e educação. Conclui-se que o olhar e a escuta constituem instrumentos fundamentais da prática pedagógica na primeira infância, contribuindo para um atendimento mais humanizado e coerente com as especificidades dessa etapa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Berçário; Prática pedagógica; Olhar atento; Escuta sensível; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, constitui-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere aos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. No contexto do berçário, essa responsabilidade assume contornos ainda mais específicos, uma vez que o

constituem modos legítimos pelos quais o bebê se relaciona com o mundo e com o outro. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, responsável por interpretar essas manifestações e responder a elas de maneira ética, sensível e intencional, conforme discutido pelos autores que fundamentam este estudo.

Dessa forma, o olhar do professor configura-se como um dos principais instrumentos de sua prática pedagógica. É por meio dele que se tornam possíveis a identificação de necessidades, a compreensão de comportamentos e a organização de intervenções que favoreçam o desenvolvimento infantil. No entanto, esse olhar não se reduz a uma observação superficial, mas envolve um processo contínuo de análise, reflexão e tomada de decisão, fundamentado tanto no referencial teórico quanto na experiência cotidiana.

Associada ao olhar, a escuta sensível emerge como elemento essencial no trabalho com bebês. Considerando que a linguagem verbal ainda não é predominante nessa fase, escutar implica ir além da audição, envolvendo a capacidade de perceber e interpretar sinais corporais e emocionais. Essa escuta qualificada permite ao professor estabelecer relações mais próximas e significativas com as crianças, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e para a criação de um ambiente seguro e acolhedor.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização do espaço e dos materiais, compreendidos como elementos constitutivos da prática pedagógica. O ambiente no berçário não é neutro, mas atua diretamente nas possibilidades de interação, exploração e aprendizagem dos bebês. Assim, a forma como o professor organiza o espaço, seleciona os materiais e estrutura a rotina revela sua intencionalidade pedagógica e seu olhar sobre o desenvolvimento infantil, conforme evidenciado na obra que fundamenta este artigo.

A partir dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do olhar atento e da escuta sensível do professor na educação infantil, com ênfase no contexto do berçário, à luz das contribuições teóricas de Silva, Souza, Mello e Lima. Busca-se evidenciar que o trabalho docente vai além da elaboração de atividades, constituindo-se como uma prática que envolve observação, interpretação, mediação e cuidado intencional.

A metodologia adotada baseia-se na articulação entre o referencial teórico presente na obra analisada e relatos de prática pedagógica construídos a partir de minhas vivências como professora de berçário. Essa aproximação entre teoria e prática, ancorada na experiência cotidiana com os bebês, permite compreender como os conceitos discutidos se materializam no contexto educativo, evidenciando a complexidade, os desafios e a relevância do trabalho desenvolvido no berçário. Por fim, o artigo organiza-se em três seções principais: a primeira aborda o olhar como instrumento pedagógico, destacando sua importância na observação e na mediação das experiências dos bebês; a segunda discute a escuta sensível e a comunicação não verbal, enfatizando a necessidade de interpretar as múltiplas formas de expressão infantil; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retoma a centralidade do papel do professor na promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

O OLHAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

No cotidiano do berçário, observar não é apenas ver, mas interpretar. O sensível do professor permite identificar sinais sutis: desconfortos, necessidades físicas, emoções e formas iniciais de comunicação. Segundo Silva, Souza, Mello e Lima (2020 p. 51),

> Refletir sobre o papel do professor e da professora, sobre a importância de seu olhar investigativo, que observa o que a criança já sabe e amplia suas referências humanas. Discutir a importância de conhecermos as características do desenvolvimento dos bebês e, valendo-nos desse conhecimento, organizar ações intencionais que provoquem a atividade principal de comunicação, capaz de promover neoformações no desenvolvimento da consciência, isto é, da inteligência e da personalidade dos bebês.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o olhar do professor não se limita à identificação de necessidades imediatas, mas se configura como um

instrumento de investigação pedagógica que orienta a ação docente. Ao observar atentamente o bebê, o educador reconhece suas iniciativas, interesses e formas próprias de interagir com o mundo, o que possibilita a construção de práticas mais significativas e coerentes com seu estágio de desenvolvimento.

Nesse sentido, o olhar investigativo implica uma postura ativa do professor, que não apenas reage às demandas apresentadas, mas antecipa situações, organiza o ambiente e propõe intervenções que ampliem as possibilidades de exploração e comunicação dos bebês. Trata-se de um movimento intencional, fundamentado no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, que transforma a rotina em um espaço de aprendizagem.

No cotidiano do berçário, essa postura pode ser observada em situações aparentemente simples, como o momento do sono, da alimentação ou das inte-

prioritariamente pela linguagem verbal, mas por meio de expressões corporais, choros, gestos, olhares e reações ao ambiente. Silva, Souza, Mello e Lima (2020 p. 41) evidenciam que,

O papel do professor como aquele que, quando está próximo, na troca de roupa, no banho e nos momentos de alimentação, utiliza tom de voz baixo, toca o corpo do bebê com gestos suaves, olha nos olhos e quando está mais afastado transmite segurança, incentiva, organiza, ou seja, que busca uma interação de qualidade humanizadora. Os estímulos captados pela visão, audição, olfato e pela própria pele fixam a atenção do bebê em direção às pessoas que o tocam e falam com ele.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escuta sensível envolve uma postura intencional do professor, que se traduz tanto na forma como se aproxima fisicamente do bebê quanto na maneira como organiza suas ações e interações no cotidiano. Não se trata apenas de responder às demandas imediatas, mas de construir uma relação de qualidade, marcada pela atenção, pelo respeito e pela responsividade.
No contexto do berçário, essa escuta se manifesta na capacidade de interpretar as diferentes formas de comunicação dos bebês. O choro, por exemplo, deixa de ser compreendido como um comportamento genérico e passa a ser analisado em sua especificidade, considerando o momento, a intensidade, a frequência e o contexto em que ocorre. Da mesma forma, expressões corporais, movimentos, olhares e até mesmo a ausência de reação tornam-se elementos significativos para a compreensão das necessidades da criança.
Essa postura exige do professor uma presença atenta e sensível, capaz de articular o que observa com o que conhece sobre o desenvolvimento infantil. Ao reconhecer que cada bebê possui um modo próprio de se comunicar, o educador evita respostas padronizadas e passa a construir intervenções mais adequadas e individualizadas. Silva, Souza. Mello e Lima, ainda explicam que,

O olhar do adulto acolhe e tranquiliza enquanto o bebê brinca, rola e explora objetos. A criança que se sente acolhida fica mais tempo experimentando com os objetos, a atenção fica é algo que se estrutura na própria relação com os objetos e com o adulto que permanece atento à criança. Silva, Souza. Mello e Lima (2020 p. 57)

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escuta sensível envolve uma postura intencional do professor, que se traduz tanto na forma como se aproxima fisicamente do bebê quanto na maneira como organiza suas ações e interações no cotidiano. Não se trata apenas de responder às demandas imediatas, mas de construir uma relação de qualidade, marcada pela atenção, pelo respeito e pela responsividade.
No contexto do berçário, essa escuta se manifesta na capacidade de interpretar as diferentes formas de comunicação dos bebês. O choro, por exemplo, deixa de ser compreendido como um comportamento genérico e passa a ser analisado em sua especificidade, considerando o momento, a intensidade, a frequência e o contexto em que ocorre. Da mesma forma, expressões corporais, movimentos, olhares e até mesmo a ausência de reação tornam-se elementos significativos para a compreensão das necessidades da criança.
Essa postura exige do professor uma presença atenta e sensível, capaz de articular o que observa com o que conhece sobre o desenvolvimento infantil. Ao reconhecer que cada bebê possui um modo próprio de se comunicar, o educador evita respostas padronizadas e passa a construir intervenções mais adequadas e individualizadas. Silva, Souza, Mello e Lima (2020) ainda explicam que

"O olhar do adulto acolhe e tranquiliza enquanto o bebê brinca, rola e explora objetos. A criança que se sente acolhida fica mais tempo experimentando com os objetos; a atenção é algo que se estrutura na própria relação com os objetos e com o adulto que permanece atento à criança."

A continuidade dessa análise permite compreender que a escuta sensível não se limita à interpretação de sinais de necessidade, mas também está diretamente relacionada à promoção de expe-

riências de exploração e aprendizagem. Quando o bebê se sente acolhido e seguro, amplia sua disponibilidade para interagir com o ambiente, manipular objetos e estabelecer relações com o outro.
Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a dimensão do cuidado imediato, assumindo uma função mediadora no desenvolvimento da atenção, da curiosidade e das primeiras formas de conhecimento. A qualidade da presença adulta expressa no olhar, no toque, na fala e na organização do ambiente — constitui-se como elemento estruturante das experiências vividas pelos bebês.
Além disso, a escuta sensível contribui para a construção de um ambiente educativo mais humanizado, no qual as singularidades são respeitadas e valorizadas. Ao reconhecer e legitimar as diferentes formas de expressão dos bebês, o professor fortalece vínculos afetivos e cria condições para que cada criança se desenvolva em seu próprio ritmo.
Dessa forma, a articulação entre olhar e escuta configura-se como base da prática pedagógica no berçário. É por meio dessa integração que o professor consegue compreender o bebê em sua totalidade, respondendo de maneira ética, sensível e intencional às suas necessidades, ao mesmo tempo em que promove experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral na primeira infância. Silva, Souza, Mello e Lima (2020 p. 43) esclarecem que,

Nesta perspectiva, cabe a nós, professores e professoras, oferecer objetos diversos e brinquedos para que os bebês possam explorar suas partes, pesquisar seus elementos, envolver-se com calma e tempo com cada objeto apresentado, de modo que possam manusear, manipular, mexer, balançar, pegar, puxar, enfim, que dentro de suas possibilidades, de acordo com sua situação social de desenvolvimento, possam esclarecer relações.

A partir dessa compreensão, evidencia-se que a escuta sensível também se materializa na forma como o professor seleciona, organiza e disponibiliza os objetos e materiais no cotidiano do berçário. Não se trata apenas de oferecer estímulos de maneira aleatória, mas de propor experiências que dialoguem com o estágio de desenvolvimento dos bebês, respeitando seus tempos, interesses e formas próprias de exploração.
Nesse contexto, os objetos assumem um papel fundamental como mediadores da relação entre o bebê e o mundo. Ao manipular, experimentar e investigar diferentes materiais, a criança constrói conhecimentos iniciais sobre textura, peso, som, forma e função, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades motoras, cognitivas e sensoriais. Cabe ao professor, portanto, observar como cada bebê interage com esses elementos, identificando preferências, desafios e possibilidades de ampliação das experiências.
A escuta sensível, nesse sentido, também se expressa na capacidade de o educador perceber quando intervir e quando permitir que o bebê explore de forma autônoma. Intervenções excessivas podem interromper processos importantes de descoberta, enquanto a ausência total de mediação pode limitar as possibilidades de aprendizagem. Assim, o equilíbrio entre presença e observação torna-se essencial, exigindo do professor uma postura atenta, reflexiva e intencional.
Além disso, é importante destacar que a comunicação não verbal dos bebês não ocorre de forma isolada, mas está profundamente vinculada às interações estabelecidas com os adultos e com o ambiente. O modo como o professor responde aos gestos, sons e expressões da criança contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da linguagem, mesmo antes da aquisição da fala. Dessa forma, cada troca, cada olhar correspondido e cada gesto acolhido constituem-se como experiências formadoras.
Outro aspecto relevante refere-se à construção da autonomia. Quando o bebê é ouvido em suas manifestações — ainda que não verbais — e tem suas iniciativas valorizadas, ele passa a se reconhecer como sujeito capaz de agir sobre o meio. Essa percepção fortalece sua autoconfiança e amplia sua participação nas atividades cotidianas, contribuindo para um desenvolvimento mais integral.
Nesse cenário, a prática pedagógica no berçário se configura como um constante exercício de sensibilidade e reflexão. O professor, ao articular olhar e escuta, constrói um fazer educativo que vai além do atendimento às necessidades básicas, promovendo experiências ricas, significa-

tivas e humanizadoras. Trata-se de reconhecer o bebê como sujeito de direitos, potente em suas formas de expressão e capaz de estabelecer relações desde os primeiros meses de vida.
Assim, a escuta sensível e a comunicação não verbal consolidam-se como elementos estruturantes da prática docente na educação infantil, especialmente no berçário. Ao assumir essa perspectiva, o educador contribui para a construção de um ambiente que respeita as singularidades, valoriza as interações e favorece o desenvolvimento integral, reafirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre a centralidade do olhar atento e da escuta sensível na prática pedagógica desenvolvida no berçário, evidenciando que o trabalho do professor na primeira infância ultrapassa, de forma significativa, a dimensão da realização de atividades previamente planejadas. A atuação docente, nesse contexto, revela-se como uma prática complexa, que envolve observação, interpretação, mediação e intencionalidade, elementos fundamentais para o atendimento das necessidades dos bebês e para a promoção de seu desenvolvimento integral.
A análise realizada permitiu compreender que o olhar do professor se configura como um instrumento pedagógico essencial, por meio do qual se tornam possíveis a identificação das singularidades de cada criança, a compreensão de suas formas de comunicação e a organização de intervenções mais coerentes com seu estágio de desenvolvimento. Esse olhar, quando fundamentado em conhecimentos teóricos e articulado à prática cotidiana, contribui para a construção de experiências significativas, nas quais o bebê é reconhecido como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.
Da mesma forma, a escuta sensível mostrou-se indispensável no trabalho com bebês, considerando que suas manifestações se expressam predominantemente por meio de linguagens não verbais. A capacidade de interpretar choros, gestos, olhares e reações ao ambiente exige do professor uma postura atenta e responsiva, que vá além de respostas padronizadas e considere o contexto e as particularidades de cada criança. Nesse sentido, olhar e escutar configuram-se como práticas indissociáveis, que se complementam na construção de uma ação pedagógica mais humanizada e significativa.
Outro aspecto relevante evidenciado ao longo do texto refere-se à organização do espaço e dos materiais como extensão do olhar pedagógico. O ambiente, quando planejado de forma intencional, passa a atuar como mediador das interações e das aprendizagens, favorecendo a exploração, a autonomia e o desenvolvimento dos bebês. Assim, o professor, ao observar seu grupo e refletir sobre suas necessidades e interesses, organiza o cotidiano de maneira a potencializar as experiências vividas pelas crianças.
Além disso, destacou-se a importância da construção de vínculos afetivos no contexto do berçário. Quando o bebê se sente acolhido, compreendido e respeitado, desenvolve maior segurança emocional, condição essencial para explorar o ambiente e estabelecer relações com o outro. Nesse processo, o cuidado deixa de ser compreendido como uma ação meramente assistencial e passa a integrar, de forma indissociável, o fazer pedagógico.
A partir das reflexões apresentadas, torna-se possível afirmar que o professor da educação infantil, especialmente no atendimento a bebês, desempenha um papel fundamental como mediador do desenvolvimento humano. Sua prática exige não apenas conhecimentos técnicos, mas também sensibilidade, disponibilidade e compromisso ético com a infância.
Por fim, ressalta-se que valorizar o olhar atento e a escuta sensível do professor é reconhecer a complexidade do trabalho desenvolvido no berçário e a sua importância na constituição das primeiras experiências educativas das crianças. Nesse sentido, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a prática docente na educação infantil, reforçando a necessidade de uma atuação cada vez mais consciente, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (orgs.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

RESUMO
A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, chegou como um verdadeiro marco normativo para a nossa educação, acendendo debates necessários sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e jovem na Educação Básica. O que mais me brilha os olhos nesse documento é o espaço que ele dá para as competências socioemocionais. Estamos falando de trazer para o centro do planejamento habilidades vitais como a gestão das emoções, a empatia, a cooperação e a tomada de decisões responsáveis, coisas que não nascem prontas, mas são construídas no convívio escolar. Pensar nessas competências é, antes de tudo, defender uma educação com olhar integral. A BNCC nos provoca a superar aquela velha ideia de que a escola serve apenas para "depositar" conteúdos conceituais na cabeça dos alunos. Aprender, no chão da escola real, pulsa também no desenvolvimento de atitudes e valores que sustentem uma convivência democrática, a autonomia e a responsabilidade social frente aos desafios do nosso tempo. Diante disso, a proposta deste artigo é mergulhar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, no papel dessas competências socioemocionais dentro da BNCC, tecendo reflexões sobre o que isso implica, de fato, na nossa prática pedagógica e no cotidiano escolar. O objetivo é compreender como essa virada de chave curricular nos ajuda a tecer uma educação emancipatória; uma escola que valorize não apenas o saber técnico, mas também o saber conviver e o saber ser, resgatando a essência do que acreditamos ser a formação humana e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Socioemocionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Formação Integral.

ABSTRACT
The ratification of the National Common Curriculum Base (BNCC), in 2017, arrived as a true normative milestone for our education, igniting necessary debates on the learning and development rights of children and young people in Basic Education. What shines my eyes the most in this document is the space it gives to socio-emotional skills. We are talking about bringing vital skills such as emotional management, empathy, cooperation and responsible decision-making to the center of planning, things that are not born ready, but are built in school life. Thinking about these competencies is, first of all, defending an education with a comprehensive look. The BNCC provokes us to overcome that old idea that the school only serves to "deposit" conceptual content in the minds of students. Learning, on the floor of the real school, also pulsates in the development of attitudes and values that sustain democratic coexistence, autonomy and social responsibility in the face of the challenges of our time. In view of this, the purpose of this article is to dive, through a bibliographic research, into the role of these socioemotional competencies within the BNCC, weaving reflections on what this implies, in fact, in our pedagogical practice and in everyday school life. The objective is to understand how this turn of the curricular key helps us to weave an emancipatory education; A school that values not only technical knowledge, but also knowing how to live together and knowing how to be, rescuing the essence of what we believe to be human and integral formation.

KEY-WORDS: Socio-emotional Skills, National Common Curricular Base (BNCC), Integral Training.

INTRODUÇÃO

Educação contemporânea encontra-se diante do desafio urgente de ressignificar os seus tempos e espaços, superando o modelo tradicional focado na mera transmissão e memorização de conteúdos de caráter puramente propedêutico. O cenário social atual exige que a escola se constitua como um espaço vivo de desenvolvimento humano, onde a preocupação central resida na formação integral dos estudantes. Nesse horizonte de transformações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou-se como um marco norma-

tivo essencial para a educação brasileira. Entre suas principais inovações e provocações, destaca-se a centralidade conferida às competências socioemocionais. Estas são compreendidas não como conteúdos isolados, mas como um conjunto complexo de habilidades interligadas, que envolvem o autoconhecimento, a empatia, a cooperação, a resiliência e a gestão consciente das emoções, fundamentais para a vida em sociedade.

No âmbito teórico, a discussão sobre a afetividade e as relações humanas na escola ganha corpo ao entendermos que o sujeito aprendiz não se divide entre o cognitivo e o emocional. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as competências socioemocionais são pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável das relações interpessoais e para a construção de um ambiente escolar pautado na convivência democrática, no respeito mútuo e na mediação pacífica de conflitos. Complementando essa visão e trazendo-a para o chão da escola, Cunha (2018) destaca que a BNCC legitima a importância dessas dimensões ao propor um currículo que dialogue diretamente com os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO. Assim, o processo educativo assume o compromisso ético de contemplar não apenas o saber técnico-conceitual, mas também o saber conviver, o saber fazer e o saber ser, garantindo a indissociabilidade entre o desenvolvimento intelectual e o sensível.

Diante desse cenário curricular que exige novas posturas docentes, o objetivo deste artigo é analisar a inserção das competências socioemocionais na BNCC, discutindo sua relevância para a prática pedagógica e os impactos reais que geram na formação integral dos estudantes. Para alcançar essa meta, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O trabalho ancora-se nas contribuições de autores clássicos e contemporâneos que discutem a psicologia do desenvolvimento, a afetividade e as políticas curriculares, com o intuito pedagógico de compreender como a dimensão socioemocional atua como catalisadora do sucesso acadêmico e do amadurecimento pessoal dos alunos.

A relevância deste estudo para o meio acadêmico justifica-se pela necessidade premente de ampliar as reflexões sobre o papel social da escola na contemporaneidade, defendendo a urgência de formarmos sujeitos críticos, autônomos, solidários e emocionalmente equilibrados, capazes de ler o mundo e enfrentar as complexas demandas da sociedade atual. Além disso, no campo prático da formação docente, este trabalho busca contribuir diretamente para o debate em torno da implementação da BNCC. Ao lançar luz sobre a intencionalidade pedagógica necessária para o trabalho com as emoções, pretende-se oferecer subsídios teóricos e reflexivos que possam orientar as práticas dos professores, transformando o texto legal em ações pedagógicas significativas, humanizadoras e emancipatórias no cotidiano escolar.

A VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representou um verdadeiro divisor de águas e um convite profundo à reflexão para nós, educadores, ao consolidar em termos normativos o entendimento de que o espaço escolar não pode mais se restringir ao domínio técnico e à transmissão line-

senvolvam competências que lhes permitam compreender e atuar no mundo de forma crítica, responsável e solidária, expressando-se e partilhando informações, sentimentos, ideias, valores e descobertas em diferentes contextos, de modo a exercer a cidadania e construir seu projeto de vida em uma sociedade que se quer justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa perspectiva oficial ecoa fortemente as nossas defesas no campo da Pedagogia pela urgência de uma formação integral de fato. No chão da escola que acreditamos e defendemos, o saber conviver e o saber ser não podem ser encarados como adornos, apêndices curriculares ou atividades secundárias destinadas aos momentos de lazer; eles pulsam com a mesma força, rigor e importância que o saber fazer e o saber conhecer. O ser humano que aprende é um sujeito indissociável: suas dores, seus afetos, seus medos e suas potências caminham de mãos dadas com a sua capacidade intelectual e com o seu desejo de desvendar os saberes científicos.
É dentro desse contexto de superação da fragmentação humana que as competências socioemocionais ganham centralidade teórica, exigindo planejamento e uma postura diferenciada na ação docente. Elas funcionam como ferramentas de mediação, sensibilidade e autoconhecimento, alterando a qualidade das interações que se estabelecem no interior da sala de aula. Ao ancorar essa discussão na psicologia do desenvolvimento e na análise das relações interpessoais, Del Prette e Del Prette (2005) problematizam o impacto dessas vivências na estrutura escolar, ressaltando que:

As habilidades sociais constituem um conjunto de comportamentos que favorecem interações saudáveis e produtivas, sendo fundamentais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. A aprendizagem dessas habilidades na escola concorre para a promoção da saúde mental, para a prevenção de problemas de comportamento e para a construção de uma postura cidadã, uma vez que prepara o indivíduo para lidar com as demandas interpessoais de forma assertiva e cooperativa. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 31).

Essa ancoragem teórica nos mostra que a dimensão afetiva e social é, na verdade, o solo fértil que sustenta o próprio sucesso da aprendizagem cognitiva. Quando a criança ou o jovem se sente seguro, respeitado, validado e ouvido em sua singularidade dentro do espaço educativo, geram-se as condições psicológicas necessárias para o despertar da curiosidade epistemológica.
Ampliando essa visão e trazendo-a para o cerne das políticas públicas curriculares, Cunha (2018) destaca com muita propriedade a necessidade de rompermos com a dicotomia secular entre o pensar e o sentir. O autor nos provoca a enxergar a escola não como um espaço de adestramento, mas como um centro de desenvolvimento democrático, argumentando que:

A BNCC reconhece que a educação deve contemplar dimensões cognitivas e socioemocionais, pois somente assim será possível formar cidadãos críticos, autônomos e emocionalmente equilibrados. Esse reconhecimento implica uma revisão profunda das prioridades da escola pública, que deixa de ser um balcão de entrega de conteúdos fragmentados para se assumir como um espaço psicossocial de convivência, onde a ética da solidariedade e do respeito mútuo deve ser vivenciada coletivamente. (CUNHA, 2018, p. 45)

Ao trazer essa discussão para o debate curricular contemporâneo, o papel do pedagogo ganha uma nova e densa dimensão ética e política. A escola finalmente deixa de ser vista como um mero depósito de informações burocráticas e assume a sua verdadeira responsabilidade social: constituir-se como um território de convivência democrática, onde os valores de equidade e justiça social são experimentados na prática das relações cotidianas.
Faz-se necessário notar que essa valorização explícita do campo socioemocional no cenário brasileiro não acontece de forma isolada ou descontextualizada. Ela dialoga intimamente com grandes tendências e relatórios internacionais da educação, como as diretrizes propostas pela UNESCO e os estudos de desenvolvimento da OCDE, que acendem o alerta para a necessidade premente de

prepararmos as novas gerações para os desafios complexos, fluidos e incertos do século XXI. No entanto, para nós, que vivenciamos a formação em Pedagogia, a tradução dessas demandas globais não pode se dar por uma visão mercadológica ou utilitarista de "treinamento de habilidades para o mercado". Ao contrário, assumimos essa diretriz como um compromisso com a construção de práticas pedagógicas profundamente humanizadoras e emancipatórias, que utilizem a curiosidade, a cooperação, a escuta ativa e a criatividade como caminhos legítimos para a autonomia dos sujeitos.

Do ponto de vista da prática pedagógica, que é o lugar exato onde a teoria se faz vida e se materializa, a inserção dessas competências exige que nós, professoras e professores, repensemos radicalmente as nossas metodologias e a nossa postura em sala de aula. Não cabe mais no tempo presente o modelo do professor como detentor exclusivo do saber que discursa de forma vertical para uma turma passiva e silenciada. O trabalho com o socioemocional exige intencionalidade pedagógica e coragem profissional. Isso significa planejar, mediar e sustentar experiências significativas no cotidiano: rodas de conversa em que a fala e a escuta sejam horizontais, projetos colaborativos e investigativos em grupo que gerem conflitos reais (e produtivos) para serem mediados pela coletividade, e assembleias escolares onde a autonomia e a corresponsabilidade sejam exercitadas no dia a dia.

Portanto, ao mergulharmos na essência e nas entrelinhas da BNCC, compreendemos que o ato de educar é um processo integral, dialógico e profundamente dinâmico, que costura de forma indissociável os conhecimentos teóricos, as habilidades práticas e as atitudes éticas. As competências socioemocionais não representam uma utopia inalcançável, mas sim um avanço pedagógico urgente e um compromisso ético com o tempo presente. Elas se configuram como o caminho pelo qual a escola pública reafirma o seu papel social e político de formar sujeitos inteiros, capazes de ler a realidade criticamente, agir com responsabilidade social e acolher a vida com equilíbrio, alteridade e sensibilidade.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA BNCC: DESAFIOS, TRAMAS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A compreensão de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui o direito à formação integral, conforme discutido anteriormente, nos conduz inevitavelmente ao território onde a teoria ganha corpo, dores e desafios: o chão da escola. Se, por um lado, a inserção das competências socioemocionais representa um avanço inquestionável para superar o modelo de ensino tecnicista e puramente cognitivo, por outro, ela escancara a complexidade de se transformar uma diretriz normativa em prática pedagógica viva.

O texto legal estabelece que a dimensão socioemocional não deve ser tratada como uma disciplina isolada na grade curricular, mas sim de forma transversal, capilarizando-se por todas as áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica. Essa exigência de transversalidade retira o professor de sua zona de conforto tradicional e demanda uma ressignificação profunda de sua intencionalidade pedagógica.

Contudo, tecer essa transversalidade no cotidiano das instituições escolares exige romper com estruturas seculares de fragmentação do saber. Muitos docentes, embora sintonizados com a urgência de acolher a subjetividade de seus alunos, enfrentam sentimento de insegurança e desamparo teórico e prático. Afinal, lidar com emoções, valores, empatia e mediação de conflitos requer ferramentas que nem sempre foram disponibilizadas ao longo de suas trajetórias.

Não se trata de aplicar dinâmicas de grupo esporádicas ou "atividades de fofura" descontextualizadas, mas de estruturar um ambiente sistemático de aprendizagem social. Sobre a necessidade dessa intencionalidade estruturada, Del Prette e Del Prette (2005) problematizam o papel do educador ao afirmarem que:

> O desenvolvimento das habilidades sociais requer práticas educativas intencionais, que favoreçam a expressão, a escuta e a cooperação entre os alunos. Não se trata, portanto, de esperar que tais habilidades ocorram espontaneamente, mas de planejar condições de ensino-aprendizagem que tenham as relações interpessoais como objeto explícito de reflexão e intervenção pedagógica, trans-

formando a sala de aula em um laboratório de convivência democrática. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 42).

Essa perspectiva evidencia que a implementação das diretrizes da base exige o enfrentamento de gargalos estruturais, a começar pela urgência de uma reformulação na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Os cursos de licenciatura e os espaços de parada pedagógica nas escolas precisam deixar de focar exclusivamente nas didáticas de conteúdos específicos e passar a acolher a formação do próprio ser do professor, preparando-o para mediar as complexas tramas afetivas e sociais que emergem na sala de aula. Sem esse suporte formativo e sem materiais de apoio que dialoguem com a realidade das redes públicas, a proposta corre o risco de se tornar apenas mais uma exigência burocrática esvaziada de sentido prático.
Além da formação, a própria organização metodológica das aulas precisa ser tensionada. A transição para um currículo baseado em competências socioemocionais exige a adoção sistemática de metodologias ativas. Atividades que envolvem projetos colaborativos, rodas de conversa horizontais, assembleias escolares e práticas investigativas deixam de ser recursos eventuais e passam a ser a própria espinha dorsal do processo educativo.
É por meio da experiência coletiva do erro, do acerto, da negociação de pontos de vista e da liderança compartilhada que os estudantes exercitam o autoconhecimento e a alteridade. Analisando esse embate entre a inovação metodológica e o conservadorismo escolar, Cunha (2018) provoca:

A BNCC desafia os educadores a integrarem as competências socioemocionais em suas práticas, superando a visão tradicional de ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos. Essa mudança paradigmática esbarra na herança de uma escola que historicamente premiou o silêncio, a passividade e a reprodução, exigindo agora uma reconfiguração do espaço-tempo escolar para que a voz do estudante seja acolhida como elemento constituinte do currículo. (CUNHA, 2018, p. 63).

Outro nó crítico que emerge nesse processo de implementação diz respeito à avaliação. Como mensurar o desenvolvimento da empatia, da resiliência ou da responsabilidade social sem cair nas armadilhas de uma rotulação excludente ou de um behaviorismo que tenta padronizar comportamentos humanos? A avaliação das competências socioemocionais não pode adotar os mesmos critérios objetivos e quantitativos de uma prova de conteúdos conceituais; ela exige um olhar processual, formativo e eminentemente qualitativo, pautado na autoavaliação do estudante e na observação sensível e registrada do docente sobre as atitudes e valores manifestados no convívio comunitário.
Portanto, para que o texto da BNCC não se torne letra morta, faz-se imperativo que toda a cultura escolar seja repensada. O clima institucional, as relações entre a gestão e os professores, o aco-

forma inegável.
Acolher as emoções e promover o desenvolvimento social em sala de aula não significa deixar de lado o conhecimento acadêmico, mas sim criar uma base afetiva e segura para que a curiosidade intelectual aconteça de maneira muito mais significativa, inclusiva e duradoura.
O primeiro grande benefício dessa prática é a ressignificação da própria cognição. A neurociência afetiva e as teorias pedagógicas progressistas já nos provaram que o cérebro humano não aprende aquilo que não o emociona ou que não faz sentido para a sua vida real.
Quando o educador promove rodas de conversa, incentiva a escuta ativa e valida os sentimentos dos alunos, o ambiente escolar deixa de ser percebido como um espaço de cobrança e punição e passa a ser um território de pertença. Reduzindo o medo do erro e a ansiedade frente às avaliações, o estudante ganha autoconfiança para se arriscar em desafios matemáticos, científicos e linguísticos mais complexos. Sobre essa relação indissociável entre o afeto e o ato de aprender, Cunha (2018) sintetiza o impacto direto no sucesso escolar:

O acolhimento das dimensões socioemocionais atua como um potente catalisador do desenvolvimento cognitivo. Quando a escola propicia um ambiente de segurança psicológica, onde o estudante se sente valorizado em sua identidade e livre para expressar suas dúvidas sem o receio do julgamento ou do ridículo, as barreiras para a apropriação dos saberes científicos são drasticamente reduzidas, potencializando a concentração, a memória de trabalho e o desejo intrínseco de aprender. (CUNHA, 2018, p. 89).

Além de impulsionar o rendimento escolar tradicional, o trabalho sistemático com as competências socioemocionais atua diretamente na redução dos índices de violência, bullying e evasão escolar. Ao aprenderem a nomear o que sentem e a reconhecer a perspectiva do outro, as crianças e jovens desenvolvem ferramentas internas para a resolução pacífica de conflitos.
A sala de aula se transforma, gradativamente, em um espaço onde a alteridade é exercitada. O outro deixa de ser um concorrente ou uma ameaça e passa a ser visto como um parceiro de caminhada e cooperação. Essa mudança na cultura de convivência escolar reverbera no fortalecimento da saúde mental e no bem-estar coletivo, garantindo que os estudantes permaneçam na escola porque encontram nela um espaço de dignidade e acolhimento.
Sob essa ótica, os benefícios extrapolam os muros da instituição e ganham uma dimensão nitidamente social e política. Ao exercitar cotidianamente a autonomia, a empatia e a responsabilidade social preconizadas pela BNCC, a escola cumpre sua função social mais nobre: a formação para a cidadania ativa. Não estamos apenas preparando indivíduos para o mercado de trabalho ou para a engrenagem produtiva, mas sim forjando sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir positivamente em suas comunidades. Discutindo o alcance dessa formação humana voltada para a convivência democrática global, Del Prette e Del Prette (2005) asseveram:

A promoção das habilidades sociais na escola pavimenta o caminho para a construção de uma sociedade estruturalmente mais justa e solidária. Os benefícios de uma infância e juventude educadas sob o signo da empatia, do diálogo e da cooperação manifestam-se na formação de adultos com maior capacidade de liderança ética, sensibilidade social e resiliência frente às crises coletivas, transformando a prática pedagógica em um investimento civilizatório crucial para o fortalecimento da democracia. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 74).

Conclui-se, portanto, que a valorização da dimensão socioemocional no currículo nacional não deve ser encarada como uma utopia distante ou um fardo administrativo para os professores, mas como uma chave de emancipação pedagógica. Os benefícios mapeados nesta reflexão deixam claro que o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser não são eixos concorrentes, mas fios complementares de uma mesma tapeçaria educativa. Como futuras pedagogas, nossa missão no chão da sala de aula é assegurar que esses fios se entrelacem diariamente, garantindo que cada prática desenhada carregue a intencionalidade de formar seres humanos inteiros, críticos, sensíveis e plenamente preparados

para acolher e transformar o mundo que os cerca.

METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A transição de uma escola conteudista para uma escola centrada na formação integral exige, inevitavelmente, uma ruptura com as metodologias puramente transmissivas. No cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento das competências socioemocionais não acontece por meio de lições expostas no quadro ou de leituras silenciosas e individuais; ele pulsa na interação, no conflito mediado e na experiência coletiva. Para que o autoconhecimento, a empatia e a cooperação deixem de ser conceitos abstratos e se tornem práticas vivas, é necessário que o professor assuma o papel de mediador de experiências, utilizando metodologias que coloquem o estudante como protagonista de sua própria jornada emocional e social. Essa mudança de postura exige o que chamamos na Pedagogia de intencionalidade pedagógica, ou seja, a consciência de que cada silêncio, cada roda de conversa e cada projeto em grupo é uma oportunidade planejada de aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como o caminho mais fecundo para a concretização dessas competências. Quando trabalhamos com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou com o Ensino por Investigação, estamos, na verdade, criando microambientes sociais onde o aluno é desafiado a negociar pontos de vista, a lidar com a frustração do erro e a exercitar a escuta ativa para alcançar um objetivo comum. O foco se desloca do "resultado certo" para o "processo de construção", onde as habilidades de relacionamento são testadas a todo momento. Sobre a necessidade de estruturar essas situações de aprendizagem de forma que elas realmente promovam o crescimento interpessoal, Del Prette e Del Prette (2005) nos provocam a pensar na sistematização desse trabalho:

> O ensino das habilidades sociais na escola não deve ser confundido com o simples "deixar as crianças interagirem livremente". Pelo contrário, requer que o professor planeje situações de ensino que incluam o ensaio comportamental, o feedback positivo e a mediação de conflitos, garantindo que o estudante possa experimentar novos papéis sociais e refletir sobre as consequências de suas ações para si e para o grupo, transformando a convivência em um objeto de estudo tão rigoroso quanto qualquer conteúdo das ciências exatas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 58).

Além dos projetos, as rodas de conversa e as assembleias escolares constituem ferramentas metodológicas indispensáveis para o fortalecimento da autonomia e da cidadania. É no círculo, onde todos se olham nos olhos e ocupam a mesma posição de escuta, que a hierarquia autoritária dá lugar à autoridade democrática. Nessas práticas, o erro deixa de ser motivo de punição e passa a ser objeto de reflexão coletiva. O aluno aprende que sua voz tem valor, mas que ela também precisa abrir espaço para a voz do outro. Essa dinâmica de alternância e respeito é a base para a construção de sujeitos emocionalmente inteligentes e socialmente responsáveis, capazes de atuar em uma sociedade plural.

Contudo, para que essas estratégias metodológicas não sejam esvaziadas de sentido ou aplicadas como meras "dinâmicas de recreação", é preciso que o currículo escolar seja flexível o suficiente para acolher o tempo do sentir. A pressa por cumprir cronogramas extensos de conteúdos cognitivos é, muitas vezes, a maior barreira para o desenvolvimento socioemocional. O professor precisa ter a segurança de "parar" uma aula para mediar um conflito que surgiu entre dois alunos, entendendo que aquela intervenção pedagógica é, talvez, a lição mais valiosa do dia. Analisando a integração entre o método e a essência da formação humana no contexto da BNCC, Cunha (2018) argumenta que:

> A implementação de metodologias voltadas para o socioemocional exige que a escola repense a sua gestão do tempo e do espaço. Não se ensina empatia em quarenta e cinco minutos semanais de uma aula isolada; ensina-se empatia no modo como o professor organiza as carteiras, na forma como os trabalhos em grupo são avaliados e na abertura para que os sentimentos dos estudantes

façam parte do currículo oculto, integrando o desenvolvimento intelectual ao amadurecimento afetivo de forma orgânica e indissociável. (CUNHA, 2018, p. 102).

Portanto, as metodologias para o desenvolvimento das competências socioemocionais devem ser compreendidas como um exercício de democratização do saber e do sentir. Elas exigem um professor pesquisador, que observe as sutilezas das relações em sua turma e utilize o "chão da escola" como um laboratório de humanidade. Ao adotar práticas colaborativas, investigativas e dialógicas, a pedagogia contemporânea reafirma seu compromisso com a emancipação, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço onde o conhecimento acadêmico e a sabedoria emocional se encontram para formar cidadãos capazes de transformar a realidade com equilíbrio, ética e profunda sensibilidade social.

CONCLUSÃO

A imersão nos debates propostos ao longo deste estudo descortina uma verdade fundamental para o futuro da educação brasileira: o ato de educar é, em sua essência, um compromisso com a totalidade do ser humano. A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e de sua proposta de inserção das competências socioemocionais revela que o fazer pedagógico contemporâneo não pode mais se sustentar na herança de um modelo tradicionalista, mecânico e fragmentado.

A legalidade do documento normativo cumpre o papel histórico de validar e chancelar o que os teóricos da educação e a prática cotidiana dos professores já anunciavam: a urgência de uma formação integral. No chão da escola pública, território marcado por tantas contradições, desigualdades e potências, acolher o direito de o estudante aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer se constitui como uma estratégia inalienável de sobrevivência cultural e de emancipação social.

Compreender essa virada de paradigma curricular exige, no entanto, que nós, pesquisadores e futuros pedagogos, lancemos um olhar corajoso e crítico sobre os tensionamentos reais enfrentados pelos docentes. A transição do texto da lei para a dinâmica viva da sala de aula não ocorre por decreto ou de forma espontânea. Ela é atravessada por desafios estruturais profundos, que vão desde a precariedade da formação inicial e continuada até a ausência de espaços institucionais que legitimem a parada pedagógica para o planejamento coletivo.

Mediar as tramas do afeto, do autoconhecimento, da empatia e dos conflitos interpessoais requer uma intencionalidade pedagógica que precisa ser ensinada e cultivada. O professor não pode ser responsabilizado individualmente por uma demanda tão complexa sem que os sistemas de ensino ofereçam o suporte técnico, teórico e emocional necessário para que ele ressignifique sua prática de forma segura e autônoma.

Apesar da densidade desses obstáculos, as evidências colhidas na literatura e nas experiências investigadas demonstram que os benefícios da superação do modelo puramente cognitivista são incomensuráveis e justificam cada esforço político e metodológico. Quando a escola assume a responsabilidade de ser um laboratório de convivência democrática, o impacto na aprendizagem acadêmica tradicional se dá por consequência. Ao desconstruir a cultura do medo, do silêncio e da passividade reprodutiva, abrindo espaço para metodologias ativas, assembleias escolares e rodas de escuta ativa, o que se vê é o desabrochar da curiosidade epistemológica. O estudante, ao sentir-se seguro, acolhido e validado em sua singularidade afetiva, desenvolve a resiliência e a autoconfiança necessárias para se apropriar dos saberes científicos, transformando o erro em uma etapa legítima e potente da construção do conhecimento.

Mais do que elevar índices de desempenho ou otimizar a gestão do tempo escolar, a educação socioemocional

de uma cidadania ativa e consciente. A escola pública reafirma, desse modo, seu caráter de bem comum e de espaço legítimo de resistência democrática, onde se formam sujeitos capazes não apenas de ler a realidade de forma crítica, mas de se posicionarem nela com responsabilidade social e espírito coletivo.

Por fim, esta pesquisa bibliográfica cumpre o papel de resgatar a indissociabilidade entre o técnico e o político, entre a razão e a emoção na constituição do saber docente. Conclui-se que as competências socioemocionais não devem ser enxergadas como um modismo pedagógico ou uma concessão mercadológica para o adestramento de comportamentos. Elas são a base ética sobre a qual a verdadeira educação emancipatória se sustenta. Como futuras licenciadas em Pedagogia, compreendemos que o nosso papel no chão da sala de aula é assegurar que o afeto e a cognição caminhem lado a lado, costurando diariamente uma práxis pedagógica que recuse a neutralidade e que aposte, de forma intransigente, na capacidade de cada sujeito se humanizar, sonhar e transformar o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

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

CUNHA, Alexandre. A BNCC e os Desafios da Formação Integral: cognição e afetividade no cotidiano escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SALAS MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO

RESUMO
A organização de salas multietárias na Educação Infantil constitui prática cada vez mais presente nas redes públicas de ensino, configurando-se como estratégia pedagógica que articula diversidade etária, interação social e desenvolvimento integral na primeira infância. Este artigo discute fundamentos teóricos, normativos e pedagógicos da multietariedade, com ênfase na organização das práticas educativas na rede municipal de ensino de São Paulo. Parte-se do pressuposto de que a convivência entre crianças de diferentes idades favorece processos de aprendizagem colaborativa, construção de vínculos, ampliação de repertórios culturais e desenvolvimento socioemocional, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica e organização curricular adequada. A discussão articula contribuições da pedagogia da infância, da psicologia do desenvolvimento e da perspectiva histórico-cultural, dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de documentos normativos e estudos contemporâneos sobre multietariedade e organização escolar. Defende-se que a implementação de salas multietárias exige reorganização dos tempos, dos espaços e dos agrupamentos, planejamento flexível, mediação docente qualificada e avaliação processual, capazes de respeitar ritmos, interesses e singularidades das crianças. Conclui-se que as salas multietárias, quando fundamentadas em concepções de infância, interação e desenvolvimento, configuram-se como espaços potentes de aprendizagem e socialização, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e coerentes com os princípios da educação infantil democrática e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Salas multietárias; Educação Infantil; Organização pedagógica; Desenvolvimento infantil; Currículo.

INTRODUÇÃO

A organização das turmas na Educação Infantil constitui dimensão central da política educacional e da prática pedagógica, uma vez que expressa concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem que orientam a ação docente e a estruturação do cotidiano escolar. Nesse contexto, a constituição de salas multietárias, nas quais convivem crianças de diferentes faixas etárias, tem se consolidado como prática cada vez mais presente nas redes públicas de ensino, especialmente em sistemas que buscam articular princípios de inclusão, diversidade e aprendizagem colaborativa. Tal organização desafia modelos tradicionais de seriação etária e convoca a escola a repensar tempos, espaços, currículos e formas de mediação pedagógica à luz das singularidades infantis.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, fundamenta-se em concepções que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, produtora de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Nessa perspectiva, a organização dos agrupamentos infantis adquire relevância pedagógica significativa, uma vez que as interações entre pares se configuram como elementos estruturantes do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A convivência entre crianças de diferentes idades, característica das salas multietárias, oferece condições singulares para a ampliação das experiências de aprendizagem e socialização. Ao interagir com pares mais novos e mais velhos, a criança vivencia situações de cooperação, cuidado, imitação e mediação que favorecem a construção de competências socioemocionais, a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da autonomia (VYGOTSKY, 2007). A heterogeneidade etária, nesse sentido, não constitui obstáculo ao desenvolvimento, mas potencial formativo, desde que sus-

tentada por intencionalidade pedagógica e organização curricular adequada.
Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural oferece fundamentos consistentes para a compreensão da multietariedade como contexto privilegiado de aprendizagem. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente, sendo a aprendizagem motor do desenvolvimento. A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a criança amplia suas possibilidades de ação e pensamento ao interagir com sujeitos mais experientes, em processos de cooperação e mediação. Nesse sentido, as salas multietárias configuram-se como ambientes fecundos para a emergência de aprendizagens colaborativas, nas quais crianças de diferentes idades assumem, alternadamente, papéis de aprendizes e mediadores.
A psicologia do desenvolvimento também destaca a importância das interações entre crianças de diferentes idades para a construção da identidade e da socialização. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil organiza-se em sistemas integrados que articulam afetividade, movimento e cognição, sendo a relação com o outro elemento estruturante da formação da personalidade. A convivência multietária favorece experiências de cuidado, empatia e responsabilidade, ao possibilitar que crianças mais velhas exerçam funções de apoio e proteção, enquanto as mais novas encontram modelos de ação e linguagem em seus pares. Tais experiências contribuem para a construção de vínculos, para o desenvolvimento da consciência social e para a formação de atitudes cooperativas.
No âmbito das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular reconhece que a aprendizagem na Educação Infantil ocorre em contextos de interação, exploração e participação, organizados em campos de experiência que valorizam a diversidade e a heterogeneidade como princípios formativos. Ao enfatizar direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar e expressar-se, o documento legitima propostas pedagógicas que superam a homogeneização etária e valorizam a pluralidade de ritmos, interesses e trajetórias de desenvolvimento. Tal orientação converge com a perspectiva de que a multietariedade pode constituir-se como estratégia pedagógica potente para a construção de currículos mais inclusivos e sensíveis às singularidades infantis.
No contexto da rede municipal de São Paulo, a organização de salas multietárias insere-se em uma política educacional que valoriza a diversidade, o território e a centralidade das interações na formação infantil. O Currículo da Cidade propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtor de sentidos, valorizando práticas pedagógicas que articulem diferentes idades em experiências significativas e culturalmente situadas. Essa orientação reforça a necessidade de repensar modelos rígidos de agrupamento e de investir em propostas que promovam convivência, cooperação e aprendizagem compartilhada.
Entretanto, a implementação de salas multietárias não se dá sem tensões e desafios. A permanência de concepções seriadas de organização escolar, a limitação de formação docente específica e a dificuldade de planejamento para grupos heterogêneos constituem entraves frequentes à consolidação dessa proposta (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a ausência de orientações claras e de apoio institucional pode levar à adoção de práticas improvisadas, que não exploram plenamente o potencial formativo da multietariedade e podem reforçar desigualdades no acesso às experiências educativas.
Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir fundamentos teóricos, normativos e pedagógicos que subsidiem a organização de salas multietárias na Educação Infantil, articulando políticas públicas, concepções de infância e práticas docentes. O presente artigo tem como objetivo analisar a organização pedagógica das turmas multietárias na rede municipal de São Paulo, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento infantil, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as possibilidades de construção de práticas mais inclusivas, colaborativas e coerentes com os princípios da educação infantil democrática e humanizadora. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia da infância que reconheça a diversidade etária como riqueza formativa e como fundamento para a

construção de experiências educativas mais equitativas e significativas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MULTIETARIEDADE E APRENDIZAGEM NAS INTERAÇÕES ENTRE IDADES

A organização de salas multietárias na Educação Infantil fundamenta-se em concepções contemporâneas de infância e desenvolvimento que reconhecem a heterogeneidade como elemento constitutivo dos processos educativos. Ao superar modelos seriados rígidos, a multietariedade propõe a convivência sistemática entre crianças de diferentes idades como estratégia pedagógica capaz de potencializar interações, promover aprendizagens colaborativas e favorecer a construção de competências sociais e cognitivas em contextos culturalmente situados (SARMENTO, 2005). Tal organização reconhece que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma linear ou homogênea, mas resulta de trajetórias singulares mediadas pelas relações sociais e pelas experiências vividas no cotidiano.

Do ponto de vista histórico-cultural, a aprendizagem constitui motor do desenvolvimento, ocorrendo por meio de processos de interação social mediados por instrumentos e signos culturais. A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a criança amplia suas possibilidades de ação e pensamento ao interagir com sujeitos mais experientes, em situações de cooperação e mediação. Nesse sentido, a convivência multietária cria condições privilegiadas para a emergência de aprendizagens colaborativas, nas quais crianças mais velhas podem atuar como mediadoras informais, oferecendo modelos de linguagem, comportamento e resolução de problemas às crianças mais novas.

As interações entre crianças de diferentes idades favorecem processos de imitação, negociação, ajuda mútua e construção compartilhada de conhecimentos, configurando-se como espaço fecundo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada, mas emerge da atividade socialmente organizada, na qual o outro desempenha papel estruturante. Nas salas multietárias, a diversidade etária amplia a variedade de papéis sociais disponíveis, permitindo que as crianças experimentem alternadamente posições de aprendiz, colaborador e cuidador, enriquecendo suas experiências de socialização e aprendizagem.

A psicologia do desenvolvimento também reconhece a importância das interações interetárias para a formação da personalidade e da identidade. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil organiza-se em sistemas integrados que articulam afetividade, movimento e cognição, sendo a relação com o outro elemento central da constituição do sujeito. A convivência entre crianças de diferentes idades favorece experiências de cuidado, proteção, empatia e responsabilidade, ao possibilitar que as mais velhas assumam funções de apoio e liderança, enquanto as mais novas encontram modelos de ação e linguagem em seus pares. Tais experiências contribuem para a construção de vínculos, para o desenvolvimento da consciência social e para a formação de atitudes cooperativas.

Do ponto de vista pedagógico, a multietariedade dialoga com concepções de aprendizagem que valorizam a cooperação e a construção coletiva de conhecimentos. Conforme destacam autores da pedagogia da infância, os processos educativos na primeira infância devem privilegiar situações de interação, exploração e brincadeira, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em contextos de participação social e de produção compartilhada de sentidos. Nas salas multietárias, a heterogeneidade etária amplia as possibilidades de organização de grupos, de circulação de saberes e de construção de experiências diversificadas, favorecendo percursos formativos mais flexíveis e sensíveis às singularidades infantis.

A aprendizagem colaborativa, nesse contexto, assume papel central. Ao interagir com pares de diferentes idades, a criança é convidada a explicar, demonstrar, perguntar e negociar significados, mobilizando processos metacognitivos que favorecem a consolidação de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 2010). As crianças mais velhas, ao apoiar as mais novas, consolidam suas próprias aprendizagens e desenvolvem competências comunicativas e socioemocionais, enquanto as mais novas se beneficiam de modelos próximos de ação e pensamento. Essa dinâmica con-

tribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais cooperativos e menos competitivos, em consonância com os princípios da educação infantil.

No âmbito das políticas curriculares, a valorização das interações como eixo estruturante da Educação Infantil as propostas que reconhecem a multietariedade como estratégia pedagógica potente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral em contextos de diversidade. De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza que a aprendizagem na infância ocorre por meio de situações de convivência, participação e colaboração, reconhecendo a heterogeneidade como princípio formativo.

Entretanto, a efetivação do potencial formativo das salas multietárias exige condições pedagógicas específicas. A simples coexistência de crianças de diferentes idades não garante, por si só, a emergência de aprendizagens colaborativas ou de interações qualificadas. Torna-se necessário planejar intencionalmente situações de aprendizagem que favoreçam a cooperação, a circulação de saberes e a participação ativa de todas as crianças, respeitando ritmos, interesses e necessidades formativas (OLIVEIRA, 2010). A mediação docente assume, nesse contexto, papel decisivo na organização das interações, na proposição de desafios adequados e na construção de ambientes que promovam inclusão e equidade.

Diante desse panorama, os fundamentos teóricos da multietariedade evidenciam que a convivência entre crianças de diferentes idades pode constituir contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, desde que sustentada por concepções de infância, interação e mediação pedagógica coerentes com os princípios da Educação Infantil. Ao valorizar a diversidade etária como riqueza formativa, as salas multietárias contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais colaborativas, inclusivas e sensíveis às singularidades, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação democrática e humanizadora desde os primeiros anos de vida.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS SALAS MULTIETÁRIAS: PLANEJAMENTO, TEMPOS, ESPAÇOS E AGRUPAMENTOS

A organização pedagógica das salas multietárias constitui dimensão central para a
efetivação do potencial formativo dessa proposta, exigindo planejamento intencional, flexibilidade curricular e sensibilidade às singularidades infantis. Ao reunir crianças de diferentes idades em um mesmo grupo, a escola é convocada a repensar modelos tradicionais de organização do trabalho pedagógico, superando práticas homogêneas e seriadas em favor de propostas que valorizem a diversidade de ritmos, interesses e trajetórias de desenvolvimento. Nesse sentido, a multietariedade não se configura apenas como arranjo administrativo, mas como opção pedagógica que demanda reorganização dos tempos, dos espaços, dos agrupamentos e das estratégias de mediação.

O planejamento pedagógico assume papel decisivo na organização das salas multietárias, uma vez que deve articular objetivos formativos comuns e percursos diferenciados de aprendizagem. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o planejamento deve assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, respeitando a diversidade e garantindo a participação de todas as crianças em contextos significativos de interação e brincadeira (BRASIL, 2009). Nas turmas multietárias, tal orientação implica construir propostas abertas e flexíveis, capazes de acolher diferentes níveis de complexidade e permitir que cada criança participe de acordo com suas possibilidades, sem recorrer a segmentações rígidas por faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao organizar o currículo em campos de experiência que valorizam a heterogeneidade como princípio formativo (BRASIL, 2018). Ao invés de estabelecer conteúdos sequenciais por idade, o documento propõe experiências que podem ser vivenciadas em diferentes níveis de aprofundamento, favorecendo a construção de percursos personalizados de aprendizagem. Nesse contexto, as salas multietárias encontram respaldo curricular para a organização de propostas integradoras, nas

quais crianças mais novas e mais velhas compartilham experiências comuns, ao mesmo tempo em que exploram desafios adequados às suas etapas de desenvolvimento.

A gestão do tempo constitui outro elemento fundamental para a organização pedagógica das turmas multietárias. Tempos flexíveis, que permitam alternância entre atividades coletivas, pequenos grupos e experiências individuais, favorecem a participação ativa de todas as crianças e ampliam as possibilidades de mediação docente. A organização de rotinas menos fragmentadas, com períodos prolongados de brincadeira, exploração e criação, possibilita que as crianças escolham atividades, circulem entre espaços e estabeleçam interações diversificadas, em consonância com seus interesses e necessidades formativas.

Os agrupamentos flexíveis configuram-se como estratégia pedagógica central nas salas multietárias. Ao organizar grupos heterogêneos temporários, o professor cria condições para a circulação de saberes, a cooperação entre pares e a construção de aprendizagens colaborativas. A alternância entre atividades em grande grupo, pequenos grupos e propostas individuais possibilita atender às diferenças etárias e favorecer processos de mediação mais personalizados. Nessa dinâmica, crianças mais velhas podem assumir papéis de apoio e orientação, enquanto as mais novas se beneficiam de modelos próximos de ação e linguagem, fortalecendo vínculos e ampliando repertórios de aprendizagem.

A organização dos espaços constitui dimensão pedagógica decisiva para a efetivação das propostas multietárias. Ambientes amplos, flexíveis e ricos em materiais simbólicos favorecem a exploração, a criação e a interação, configurando-se como elementos ativos do processo educativo (HORN, 2012). A disposição de cantos diversificados como espaços de leitura, construção, dramatização, artes e movimento possibilita que crianças de diferentes idades escolham atividades, circulem livremente e estabeleçam interações espontâneas, respeitando seus interesses e níveis de autonomia. Nessa perspectiva, o espaço atua como mediador das aprendizagens e como instância organizadora das relações sociais.

Os materiais pedagógicos também desempenham papel central na organização das salas multietárias. A oferta de objetos variados, jogos, livros, materiais de construção, instrumentos musicais e recursos naturais amplia as possibilidades de exploração e criação, favorecendo aprendizagens em diferentes níveis de complexidade (OLIVEIRA, 2010). Ao selecionar materiais abertos e multifuncionais, o professor cria condições para que crianças de diferentes idades utilizem os mesmos recursos de formas diversas, promovendo investigações compartilhadas e trajetórias autorais de aprendizagem. Tal curadoria material exige intencionalidade pedagógica e atenção permanente à diversidade de interesses e capacidades presentes no grupo.

No contexto da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade orienta a organização de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade etária, o território e a centralidade das interações na formação infantil (SÃO PAULO, 2019). Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtor de sentidos, o documento aponta para a construção de ambientes educativos que promovam convivência, cooperação e aprendizagem compartilhada, em consonância com os princípios da educação infantil democrática e inclusiva. Essa orientação reforça a pertinência das salas multietárias como estratégia pedagógica alinhada às políticas curriculares municipais.

Entretanto, a organização pedagógica das salas multietárias enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar. A sobrecarga de trabalho docente, a limitação de formação específica e a permanência de concepções seriadas tendem a dificultar a construção de propostas flexíveis e integradoras. Além disso, a ausência de apoio institucional e de condições adequadas de infraestrutura pode comprometer a qualidade dos ambientes e a efetividade das interações. Torna-se, portanto, imprescindível investir em formação continuada, planejamento coletivo e fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a multietariedade como opção pedagógica legítima e potente.

Dessa forma, a organização pedagógica das salas multietárias exige articulação entre planejamento, gestão do tempo, organização dos espaços e estratégias de agrupamento, sustentada por con-

cepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem coerentes com os princípios da Educação Infantil. Ao construir ambientes flexíveis, acolhedores e culturalmente significativos, a escola amplia as possibilidades de interação, favorece aprendizagens colaborativas e contribui para a formação de sujeitos autônomos, solidários e capazes de conviver com a diversidade desde os primeiros anos de escolarização.

MEDIAÇÃO DOCENTE, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO NAS SALAS MULTIETÁRIAS

A mediação docente constitui elemento estruturante para a efetivação do potencial formativo das salas multietárias, uma vez que a heterogeneidade etária exige do professor competências específicas de observação, planejamento, intervenção e avaliação. Ao atuar em contextos nos quais convivem crianças de diferentes idades, ritmos e trajetórias de desenvolvimento, o professor assume papel central na organização das interações, na proposição de desafios adequados e na construção de ambientes que promovam inclusão, cooperação e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a multietariedade convoca uma prática pedagógica reflexiva, flexível e sensível às singularidades, superando modelos prescritivos e homogêneos de ensino.

Na perspectiva histórico-cultural, a mediação pedagógica constitui condição essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), o adulto exerce função estruturante ao organizar situações de aprendizagem, selecionar instrumentos culturais e orientar interações que possibilitam à criança avançar em sua zona de desenvolvimento proximal. Nas salas multietárias, essa função adquire complexidade particular, uma vez que o professor deve articular diferentes níveis de mediação simultaneamente, oferecendo apoio às crianças mais novas e propondo desafios progressivos às mais velhas, sem fragmentar o grupo ou hierarquizar excessivamente as experiências.

A observação sistemática configura-se como estratégia fundamental para a mediação docente em contextos multietários. Ao acompanhar interações, brincadeiras, produções e escolhas das crianças, o professor constrói um conhecimento aprofundado sobre interesses, competências e necessidades formativas, orientando o planejamento e a intervenção pedagógica. Essa observação permite identificar oportunidades de aprendizagem colaborativa, favorecer a formação de duplas e pequenos grupos heterogêneos e intervir de modo pontual para ampliar repertórios, estimular a linguagem e promover a participação de todas as crianças.

A intencionalidade pedagógica manifesta-se, nesse contexto, na proposição de situações abertas e desafiadoras, capazes de acolher diferentes níveis de complexidade. Ao planejar atividades que admitam múltiplas formas de participação e resolução, o professor cria condições para que crianças de diferentes idades explorem o mesmo objeto de conhecimento de modos diversos, respeitando ritmos e possibilidades individuais (OLIVEIRA, 2010). Tal estratégia evita a segmentação por idade e favorece a construção de experiências compartilhadas, nas quais a diversidade etária se converte em recurso pedagógico e não em obstáculo à aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens nas salas multietárias exige abordagem qualitativa, processual e formativa, centrada na compreensão dos percursos individuais e coletivos de desenvolvimento. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a avaliação deve basear-se em observação, registro e reflexão sobre as experiências das crianças, sem finalidade classificatória ou promocional (BRASIL, 2009). Nessa

A dimensão inclusiva assume centralidade nas salas multietárias, uma vez que a diversidade etária se articula a outras dimensões da diversidade como diferenças culturais, linguísticas, sociais e funcionais presentes no cotidiano escolar. Ao organizar grupos heterogêneos, a multietariedade cria condições favoráveis para a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais específicas, desde que sustentada por práticas pedagógicas acessíveis, flexíveis e culturalmente sensíveis. A convivência entre crianças de diferentes idades e características favorece experiências de cuidado, empatia e cooperação, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, as políticas de educação inclusiva e o Currículo da Cidade orientam a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam a participação de todas as crianças em experiências significativas de aprendizagem (SÃO PAULO, 2019). Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seus processos formativos, o documento aponta para a necessidade de organizar ambientes acessíveis, estratégias diversificadas e formas de avaliação sensíveis às singularidades. Essa orientação converge com a proposta das salas multietárias como espaços privilegiados para a efetivação de uma pedagogia inclusiva e colaborativa.

Entretanto, a atuação docente em contextos multietários enfrenta desafios significativos. A complexidade da gestão pedagógica, a sobrecarga de trabalho e a limitação de formação específica podem comprometer a qualidade da mediação e da avaliação. Além disso, a ausência de apoio institucional e de espaços sistemáticos de reflexão coletiva tende a dificultar a consolidação de práticas inovadoras e inclusivas. Torna-se, portanto, imprescindível investir em formação continuada, planejamento colaborativo e fortalecimento de equipes pedagógicas capazes de sustentar propostas multietárias com qualidade e coerência.

Dessa forma, a mediação docente, a avaliação processual e a perspectiva inclusiva configuram-se como pilares fundamentais da organização pedagógica das salas multietárias. Ao atuar de modo intencional, reflexivo e sensível à diversidade, o professor transforma a heterogeneidade etária em recurso formativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem, fortalecendo vínculos e contribuindo para a construção de uma educação infantil mais equitativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a organização de salas multietárias na Educação Infantil constitui estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens colaborativas, para o fortalecimento das interações sociais e para a efetivação do desenvolvimento integral na primeira infância. Ao superar modelos seriados rígidos e reconhecer a diversidade etária como dimensão constitutiva do processo educativo, a multietariedade reafirma concepções contemporâneas de infância que valorizam a heterogeneidade, a participação e a construção coletiva de sentidos como fundamentos da formação infantil.

O percurso teórico apresentado permitiu compreender que as interações entre crianças de diferentes idades favorecem processos de mediação, cooperação e circulação de saberes, ampliando as possibilidades de aprendizagem e socialização. A convivência multietária cria condições privilegiadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para a construção de vínculos e para a formação de atitudes solidárias, ao possibilitar que as crianças experimentem alternadamente papéis de cuidado, apoio e colaboração. Nesse sentido, a diversidade etária converte-se em recurso pedagógico fundamental para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e sensíveis às singularidades.

A organização pedagógica das salas multietárias revelou-se dimensão decisiva para a efetivação dessa proposta. O planejamento flexível, a gestão do tempo, a organização dos espaços e a constituição de agrupamentos heterogêneos configuram-se como estratégias centrais para a construção de percursos formativos integrados e coerentes com os princípios da Educação Infantil. Ao criar ambientes acolhedores, ricos em materiais simbólicos e abertos à exploração, a escola

amplia as possibilidades de interação e favorece aprendizagens significativas em contextos culturalmente situados.

A mediação docente destacou-se como elemento estruturante do trabalho pedagógico em contextos multietários. A observação sistemática, a intencionalidade pedagógica e a proposição de situações abertas e desafiadoras permitem transformar a heterogeneidade em oportunidade formativa, promovendo participação, autoria e autonomia. A avaliação processual e a documentação pedagógica configuraram-se como instrumentos essenciais para acompanhar percursos de desenvolvimento, valorizar progressos individuais e subsidiar o planejamento, evitando reduções classificatórias incompatíveis com os princípios da Educação Infantil.

A dimensão inclusiva das salas multietárias mostrou-se particularmente relevante no contexto da rede municipal de São Paulo, ao articular diversidade etária, cultural e funcional em propostas pedagógicas comprometidas com a equidade e o direito à educação. Ao promover convivência, cooperação e aprendizagem compartilhada, a multietariedade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e acolhedora, na qual as diferenças são reconhecidas como riqueza formativa e fundamento da prática educativa.

Entretanto, a consolidação dessa proposta demanda enfrentamento de desafios institucionais, formativos e culturais. A sobrecarga de trabalho docente, a limitação de formação específica e a permanência de concepções seriadas ainda constituem entraves à efetivação de práticas multietárias de qualidade. Torna-se, portanto, indispensável investir em formação continuada, planejamento coletivo, apoio institucional e fortalecimento de equipes pedagógicas capazes de sustentar propostas inovadoras e coerentes com os princípios da Educação Infantil contemporânea.

Conclui-se, assim, que as salas multietárias se configuram como espaços privilegiados para a construção de práticas pedagógicas colaborativas, inclusivas e culturalmente sensíveis, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, solidários e capazes de conviver com a diversidade desde os primeiros anos de escolarização. Ao reconhecer a heterogeneidade como valor educativo e fundamento da ação pedagógica, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma educação democrática, humanizadora e comprometida com o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

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

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. 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.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância. Petrópolis: Vozes, 2005. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica

da criança. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do trabalho com contos de fadas na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Fundamentado em referenciais teóricos da educação e da psicologia do desenvolvimento, o estudo evidencia que os contos de fadas, além de promoverem o imaginário e a criatividade, auxiliam na construção de valores, na elaboração de sentimentos e na compreensão do mundo. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica, contemplando autores que discutem o papel da literatura infantil no contexto escolar. Conclui-se que o uso pedagógico dos contos de fadas é essencial para uma prática educativa significativa, contribuindo para a formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Contos de fadas. Desenvolvimento infantil. Literatura infantil.

ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of working with fairy tales in early childhood education, highlighting their contributions to children's cognitive, emotional, social, and linguistic development. Based on theoretical frameworks from education and developmental psychology, the study shows that fairy tales, in addition to fostering imagination and creativity, help in the construction of values, the processing of emotions, and the understanding of the world. The methodology adopted consists of a bibliographic review, including authors who discuss the role of children's literature in the school context. It is concluded that the pedagogical use of fairy tales is essential for meaningful educational practice, contributing to the child's holistic development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a base do desenvolvimento humano, sendo um período essencial para a formação integral da criança. Nessa etapa, experiências significativas contribuem diretamente para a construção do conhecimento, da identidade e das relações sociais. É nesse momento que a criança inicia seu processo de interação com o mundo, apropriando-se de valores, linguagem e formas de pensar que influenciarão toda a sua trajetória escolar e pessoal.

Dentre os diversos recursos pedagógicos utilizados nesse contexto, os contos de fadas destacam-se por sua riqueza simbólica e potencial educativo. Essas narrativas atravessam gerações e permanecem atuais, pois abordam questões universais da existência humana, como medo, coragem, amor, perda, superação e justiça. Ao entrar em contato com essas histórias, a criança não apenas se diverte, mas também constrói significados sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.

Além disso, os contos de fadas possibilitam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, elementos fundamentais na infância. A fantasia presente nessas narrativas permite que a criança experimente diferentes realidades, ampliando sua capacidade de pensar, criar e resolver problemas. Nesse sentido, o imaginário não deve ser visto como algo distante da aprendizagem, mas como um caminho potente para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Outro aspecto relevante é o papel dos contos de fadas na formação da linguagem. Ao ouvir histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a escuta atenta e aprende a organizar ideias, o que contribui significativamente para o processo de alfabetização. Além disso, o contato frequente com narrativas estimula o interesse pela leitura, favorecendo a formação de futuros leitores.

Do ponto de vista emocional, essas histórias oferecem à criança a possibilidade de reconhecer e elaborar sentimentos, uma vez que os personagens vivenciam situações de conflito e superação. Ao se identificar com essas experiências, a criança aprende, de forma simbólica, a lidar com suas próprias emoções, medos e inseguranças.

Dessa forma, o trabalho com contos de fadas na educação infantil vai além de

um momento recreativo, configurando-se como uma prática pedagógica intencional e significativa. Cabe ao educador mediar esse processo, selecionando histórias adequadas, promovendo reflexões e criando situações de aprendizagem que valorizem a participação ativa da criança.
Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do uso dos contos de fadas na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento global da criança e sua relevância no contexto pedagógico. Busca-se, ainda, refletir sobre as possibilidades de utilização dessas narrativas no cotidiano escolar, considerando seu potencial formativo e educativo.

A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois promove o contato com diferentes formas de linguagem e expressão. Segundo Coelho (2000), a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do pensamento crítico.
Além disso, o contato com histórias desde cedo favorece a formação de leitores, despertando o interesse pelos livros e pela leitura. Esse processo é essencial para a construção de uma relação positiva com o universo literário, tornando a leitura uma prática prazerosa e significativa, e não apenas uma obrigação escolar.
A literatura infantil também amplia o repertório cultural da criança, permitindo que ela conheça diferentes realidades, costumes e formas de viver. Por meio das narrativas, a criança entra em contato com diversas culturas e perspectivas, desenvolvendo, assim, a empatia e o respeito às diferenças. Nesse sentido, a literatura assume um papel social importante, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e sensíveis.
Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Ao ouvir histórias, a criança entra em contato com novas palavras, estruturas linguísticas e formas de organização do discurso, o que contribui para a ampliação do vocabulário e para a melhoria da comunicação oral. De acordo com Abramovich (1997), a escuta de histórias é um dos caminhos mais eficazes para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação na infância.
Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento da atenção, da memória e da capacidade de concentração, habilidades essenciais para o processo de aprendizagem. Ao acompanhar uma narrativa, a criança precisa compreender a sequência dos fatos, identificar personagens e antecipar acontecimentos, exercitando diferentes competências cognitivas.
Cabe destacar, ainda, o papel do professor como mediador desse processo. É responsabilidade do educador selecionar obras adequadas à faixa etária, propor momentos de leitura compartilhada e criar um ambiente acolhedor que estimule o interesse das crianças pela literatura. A mediação qualificada potencializa os efeitos da literatura infantil, tornando-a um instrumento pedagógico ainda mais significativo.
Dessa forma, a literatura infantil, quando inserida de maneira planejada e intencional no cotidiano da educação infantil, contribui de forma ampla para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

O CONTO DE FADAS E SEU SIGNIFICADO

Os contos de fadas são narrativas tradicionais que apresentam elementos simbólicos e fantásticos. Bettelheim (1980) afirma que essas histórias ajudam a criança a lidar com conflitos internos e emoções, funcionando como instrumentos de elaboração psíquica.
Essas narrativas, geralmente estruturadas com início, meio e fim bem definidos, apresentam situações de conflito que são resolvidas ao longo da história, oferecendo à criança uma compreensão simbólica de desafios e superações. A presença de personagens como heróis, vilões, princesas e figuras mágicas permite a identificação e a projeção de sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento emocional.
Além disso, os contos de fadas abordam temas universais da experiência humana, como o bem e o mal, o medo, a coragem, a perda e a conquista. Por meio desses elementos, a criança tem a oportunidade de refletir sobre valores e atitudes, construindo noções de certo e errado de forma indireta e significativa.

Segundo Bettelheim (1980), a simplicidade das narrativas e a clareza dos conflitos ajudam a criança a organizar seus pensamentos e compreender melhor a realidade.
Outro aspecto importante é o papel da fantasia presente nesses contos. Diferentemente do que se pode pensar, o elemento fantástico não afasta a criança da realidade, mas contribui para que ela a compreenda de forma mais profunda. A imaginação permite que a criança explore possibilidades, crie hipóteses e desenvolva sua capacidade criativa, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.
Os contos de fadas também possuem um caráter atemporal, sendo transmitidos de geração em geração, o que reforça sua importância cultural. De acordo com Coelho (2000), essas narrativas fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, carregando valores, tradições e ensinamentos que permanecem relevantes ao longo do tempo.
No contexto educacional, o trabalho com contos de fadas deve considerar não apenas sua dimensão lúdica, mas também seu potencial formativo. Cabe ao educador realizar uma mediação crítica, selecionando histórias adequadas e promovendo reflexões que ampliem a compreensão das crianças, evitando a reprodução de estereótipos e incentivando uma leitura mais consciente e inclusiva.
Dessa forma, os contos de fadas configuram-se como ferramentas pedagógicas significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, além de favorecer a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesma.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os contos de fadas estimulam habilidades cognitivas como memória, atenção e raciocínio lógico. Ao acompanhar narrativas, a criança desenvolve a capacidade de interpretar, antecipar e reconstruir histórias.
Esse processo ocorre porque, ao ouvir ou ler um conto, a criança precisa organizar mentalmente a sequência dos acontecimentos, identificar relações de causa e consequência e compreender a evolução dos personagens. Tais habilidades são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolução de problemas.
De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo na infância está diretamente relacionado à interação da criança com o meio e às experiências que ela vivência. Nesse sentido, os contos de fadas oferecem situações simbólicas que estimulam a construção do conhecimento, permitindo que a criança assimile e acomode novas informações de forma significativa.
Além disso, essas narrativas favorecem o desenvolvimento da função simbólica, essencial na educação infantil. Ao entrar em contato com elementos fantásticos, a criança exercita a capacidade de representar mentalmente situações, objetos e personagens, ampliando suas estruturas cognitivas. Essa habilidade também está presente em brincadeiras de faz de conta, que são fundamentais nessa fase do desenvolvimento.
Segundo Vygotsky (1998), a imaginação e a linguagem estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento do pensamento. Ao ouvir e recontar histórias, a criança não apenas amplia seu vocabulário, mas também desenvolve a capacidade de organizar ideias, argumentar e expressar-se com maior clareza. O reconto, em especial, é uma atividade que estimula a memória e a compreensão, pois exige que a criança reorganize a narrativa com base em sua própria interpretação.
Outro aspecto relevante é a ampliação da atenção e da concentração. Durante a escuta de histórias, a criança precisa manter o foco para compreender a narrativa, o que contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, essenciais para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.
Ademais, os contos de fadas também incentivam a criatividade e o pensamento divergente, uma vez que permitem múltiplas interpretações e a criação de novas possibilidades a partir de uma mesma história. Atividades como inventar finais diferentes, criar novos personagens ou dramatizar narrativas ampliam ainda mais essas capacidades cognitivas.
Dessa forma, o trabalho com contos de fadas na educação infantil não apenas favorece o desenvolvimento intelectual da criança, mas também contribui para a formação de um pensamento mais elaborado, criativo e crítico, essencial para sua trajetória escolar e social.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Essas narrativas permitem que a criança reconheça emoções e lide com sentimentos como medo, tristeza e alegria, favorecendo o equilíbrio emocional.

Ao entrar em contato com os contos de fadas, a criança encontra personagens que vivenciam conflitos, inseguranças e desafios semelhantes aos seus, ainda que apresentados de forma simbólica. Essa identificação possibilita que ela projete seus próprios sentimentos nas histórias, compreendendo-os e elaborando-os de maneira mais segura e significativa. Nesse sentido, os contos funcionam como um espaço simbólico de expressão e compreensão emocional.

De acordo com Bettelheim (1980), os contos de fadas ajudam a criança a enfrentar angústias internas, pois apresentam situações difíceis que são superadas ao final da narrativa, transmitindo a ideia de que os problemas podem ser resolvidos. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da segurança emocional.

Além disso, essas histórias contribuem para a construção da autonomia emocional, uma vez que incentivam a criança a refletir sobre atitudes, consequências e escolhas. Ao observar o comportamento dos personagens, ela passa a compreender melhor as relações entre emoções e ações, desenvolvendo maior controle sobre seus próprios sentimentos.

Outro ponto importante é o desenvolvimento da empatia. Ao se colocar no lugar dos personagens, a criança aprende a reconhecer e respeitar as emoções do outro, o que favorece a construção de relações mais saudáveis e o convívio social. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento emocional está diretamente ligado às interações sociais, sendo essencial para a formação da personalidade. A mediação do adulto, nesse processo, é fundamental. O educador pode promover momentos de diálogo após a contação das histórias, incentivando as crianças a falarem sobre o que sentiram, quais personagens mais gostaram e como reagiriam diante das situações apresentadas. Essa troca fortalece a expressão emocional e amplia a compreensão dos sentimentos.

Dessa forma, os contos de fadas contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional da criança, oferecendo suporte simbólico para a elaboração de sentimentos, o fortalecimento da autoestima e a construção de relações mais empáticas e equilibradas.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Ao compartilhar histórias, as crianças aprendem valores e normas sociais, fortalecendo a convivência e o respeito ao outro.

Os contos de fadas, ao apresentarem situações de convivência, conflitos e resoluções, oferecem modelos de comportamento que auxiliam a criança na compreensão das relações sociais. Por meio dessas narrativas, ela entra em contato com noções de justiça, cooperação, solidariedade e respeito, internalizando valores fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, o momento da contação de histórias favorece a interação entre as crianças, promovendo o diálogo, a escuta e a troca de experiências. Ao ouvir diferentes interpretações sobre uma mesma narrativa, a criança aprende a respeitar opiniões diversas, desenvolvendo habilidades sociais importantes, como a empatia e a comunicação.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um elemento central nesse processo. Dessa forma, ao participar de atividades coletivas envolvendo contos de fadas, a criança amplia sua capacidade de expressão e compreensão, fortalecendo sua inserção no grupo.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de trabalhar regras e limites de forma indireta e significativa. As histórias frequentemente apresentam consequências para as ações dos personagens, o que permite à criança refletir sobre comportamentos adequados e inadequados sem a necessidade de imposições diretas. Isso contribui para a construção da autonomia moral e do senso de responsabilidade.

As atividades derivadas dos contos, como dramatizações, rodas de conversa e trabalhos em grupo, também estimulam a cooperação e o trabalho coletivo. Nesses momentos, as crianças aprendem a dividir tarefas, respeitar turnos de fala e lidar com frustrações, aspectos essenciais para a convivência em ambientes escolares e sociais.

Cabe destacar ainda que o educador tem um papel fundamental na mediação dessas aprendizagens, incentivando atitudes de respeito, acolhimento e inclusão. Ao selecionar histórias que abordem diversidade e diferentes realidades, o professor contribui para a formação de uma consciência social mais ampla e crítica.
Dessa forma, o trabalho com contos de fadas na educação infantil favorece o desenvolvimento social da criança, promovendo a construção de valores, o fortalecimento das relações interpessoais e a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor é mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por planejar e conduzir atividades que valorizem os contos de fadas como recurso pedagógico.
Nesse contexto, a atuação docente vai além da simples leitura ou narração de histórias. É fundamental que o educador selecione contos adequados à faixa etária, aos interesses das crianças e aos objetivos pedagógicos propostos, considerando também a diversidade cultural e a realidade do grupo. A intencionalidade pedagógica é o que transforma o conto de fadas em uma ferramenta significativa de aprendizagem.
A forma como a história é apresentada também influencia diretamente o envolvimento das crianças. O uso de entonação de voz, expressões faciais, gestos e recursos visuais, como livros ilustrados, fantoches e objetos, contribui para tornar a narrativa mais atrativa e compreensível. Dessa maneira, o professor cria um ambiente acolhedor e estimulante, favorecendo a participação ativa dos alunos.
Além disso, o educador deve promover momentos de interação após a contação das histórias, incentivando o diálogo, a reflexão e a expressão das crianças. Perguntas abertas, rodas de conversa e atividades de reconto permitem que os alunos compartilhem suas interpretações, desenvolvendo a oralidade, o pensamento crítico e a autonomia.
Outro aspecto importante é a articulação dos contos de fadas com outras áreas do conhecimento. O professor pode integrar as histórias a atividades de artes, música, movimento e até noções matemáticas, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e mais significativa. Essa integração amplia as possibilidades pedagógicas e torna o processo de ensino mais dinâmico.
De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é papel do professor garantir experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, estimulando a escuta, a fala, a imaginação e a interação social. Nesse sentido, o trabalho com contos de fadas contribui diretamente para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica.
Cabe destacar ainda a importância de uma mediação crítica por parte do educador. Muitos contos tradicionais apresentam estereótipos de gênero, padrões de beleza e papéis sociais que precisam ser problematizados. O professor deve, portanto, promover uma leitura reflexiva, incentivando as crianças a pensar sobre as histórias e suas mensagens, adaptando-as quando necessário para uma abordagem mais inclusiva e contemporânea.
Dessa forma, o papel do professor é essencial para potencializar os benefícios dos contos de fadas na educação infantil, garantindo que essas narrativas sejam utilizadas de maneira consciente, planejada e alinhada aos objetivos educativos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CONTOS DE FADAS

O trabalho com contos de fadas pode ser realizado por meio de diversas estratégias pedagógicas:

- Contação de histórias
- Dramatização
- Reconto
- Produção de desenhos
- Criação de finais alternativos

Essas práticas tornam o aprendizado mais significativo e envolvente.
A contação de histórias, por exemplo, é uma das estratégias mais utilizadas na educação infantil, pois desperta o interesse, a imaginação e a escuta atenta das crianças. Quando realizada de forma expressiva, com variações de entonação, gestos e recursos visuais, favorece a compreensão da narrativa e o envolvimento emocional dos alunos.
A dramatização, por sua vez, possibilita que as crianças representem os personagens e revivam as histórias, promovendo o desenvolvimento da expressão

corporal, da criatividade e da interação social. Essa prática também contribui para a compreensão mais profunda dos enredos, uma vez que a criança vivencia a história de maneira ativa.
O reconto é outra atividade fundamental, pois permite que a criança reorganize a narrativa com suas próprias palavras, exercitando a memória, a linguagem oral e a capacidade de sequência lógica. Ao recontar uma história, ela demonstra sua compreensão e desenvolve autonomia na expressão de ideias.
A produção de desenhos relacionada às histórias possibilita a expressão de sentimentos e interpretações pessoais. Por meio da linguagem visual, a criança representa aquilo que compreendeu e imaginou, o que contribui para o desenvolvimento da criatividade e da percepção simbólica.
Já a criação de finais alternativos estimula o pensamento crítico e a imaginação, permitindo que a criança reflita sobre diferentes possibilidades dentro da narrativa. Essa atividade amplia a compreensão de que as histórias podem ser reinterpretadas e ressignificadas.
Além dessas estratégias, o professor pode utilizar recursos como fantoches, teatro de sombras, livros ilustrados, músicas e tecnologias digitais, tornando o trabalho ainda mais dinâmico e atrativo.
Também é possível organizar projetos pedagógicos temáticos, nos quais um conto de fadas seja explorado ao longo de diferentes atividades e áreas do conhecimento.
Outro ponto importante é a realização de rodas de conversa após as atividades, incentivando as crianças a expressarem suas opiniões, sentimentos e interpretações sobre as histórias. Esse momento favorece o desenvolvimento da oralidade, da escuta e do respeito às diferentes ideias.
Dessa forma, as práticas pedagógicas com contos de fadas, quando bem planejadas e mediadas pelo professor, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico, participativo e significativo.

INTERDISCIPLINARIDADE

Os contos de fadas podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento:

- Linguagem oral e escrita
- Artes
- Música
- Movimento
- Matemática (sequência, contagem)

A integração dessas áreas permite que a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa, pois a criança estabelece conexões entre diferentes saberes a partir de um mesmo eixo temático. Nesse sentido, os contos de fadas tornam-se um recurso potente para a construção de experiências pedagógicas amplas e articuladas.
No campo da linguagem oral e escrita, as histórias favorecem o desenvolvimento da escuta, da fala, da interpretação e da ampliação do vocabulário. Atividades como reconto, rodas de conversa e produção coletiva de textos contribuem para o desenvolvimento da comunicação e da organização do pensamento.
Nas artes, os contos de fadas possibilitam a exploração de diferentes formas de expressão, como desenho, pintura, colagem e modelagem. A criança pode representar personagens, cenários e momentos da narrativa, desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade estética.
A música também pode ser integrada ao trabalho com contos, por meio de canções relacionadas às histórias, criação de trilhas sonoras ou exploração de sons que representem personagens e ambientes. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da percepção auditiva e da expressão musical.
No que se refere ao movimento, atividades como dramatizações, jogos simbólicos e brincadeiras corporais permitem que a criança vivencie a história com o corpo, desenvolvendo coordenação motora, expressão corporal e consciência espacial.
Já na matemática, é possível explorar conceitos de forma lúdica, como contagem de personagens, sequências de acontecimentos, comparação de tamanhos e noções de tempo e espaço presentes nas narrativas. Essas atividades ajudam a criança a construir conhecimentos matemáticos de maneira contextualizada.
Além dessas áreas, os contos de fadas também podem dialogar com temas relacionados à natureza e à sociedade, ampliando ainda mais as possibilidades interdisciplinares. Projetos pedagógicos

que utilizam essas narrativas como eixo central favorecem uma aprendizagem integrada, respeitando o desenvolvimento infantil e promovendo experiências significativas.
Dessa forma, a interdisciplinaridade no trabalho com contos de fadas contribui para uma prática educativa mais rica e dinâmica, possibilitando o desenvolvimento integral da criança e a construção de conhecimentos de maneira contextualizada e significativa.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

O uso dos contos de fadas contribui para a formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.
No âmbito cognitivo, essas narrativas estimulam a imaginação, a memória, a atenção e o raciocínio, favorecendo a construção do pensamento e a capacidade de interpretar o mundo. A criança, ao interagir com as histórias, desenvolve habilidades importantes para a aprendizagem, como a organização de ideias, a compreensão de sequências e a resolução de problemas.
No aspecto emocional, os contos de fadas possibilitam a identificação com personagens e situações, permitindo que a criança reconheça e elabore sentimentos. Essa vivência simbólica contribui para o fortalecimento da autoestima, da segurança emocional e da capacidade de lidar com desafios e frustrações.
Já no desenvolvimento social, essas narrativas auxiliam na construção de valores e atitudes, como respeito, empatia, cooperação e solidariedade. Ao refletir sobre as ações dos personagens e suas consequências, a criança passa a compreender melhor as relações humanas e a importância da convivência harmoniosa.
No campo cultural, os contos de fadas representam um importante patrimônio da humanidade, transmitindo tradições, costumes e saberes de diferentes povos e épocas. O contato com essas histórias amplia o repertório cultural da criança, promovendo o respeito à diversidade e o reconhecimento de diferentes formas de viver e pensar.
Além disso, os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, uma vez que incentivam a criança a imaginar, criar e expressar suas próprias ideias. Atividades como recontos, dramatizações e produções artísticas permitem que ela se coloque como protagonista do seu processo de aprendizagem.
Outro ponto relevante é a articulação desses contos com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular, como "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "O eu, o outro e o nós", evidenciando sua importância para o desenvolvimento integral na educação infantil.
Dessa forma, o trabalho com contos de fadas vai além do entretenimento, configurando-se como uma prática pedagógica rica e significativa, que contribui para a formação de crianças mais sensíveis, críticas, criativas e preparadas para interagir com o mundo de maneira consciente e participativa.

CONCLUSÃO

Conclui-se que os contos de fadas desempenham um papel de grande relevância na educação infantil, constituindo-se como importantes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento integral da criança. Muito além do entretenimento, essas narrativas favorecem a construção do conhecimento, estimulam a imaginação, ampliam a linguagem e contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.
Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o contato com os contos de fadas proporciona experiências significativas, permitindo que a criança elabore sentimentos, desenvolva a criatividade, fortaleça valores e amplie sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. As histórias também favorecem a formação de leitores, despertando o interesse pela literatura desde os primeiros anos de vida.
Observou-se ainda que o papel do professor é essencial nesse processo, pois cabe ao educador realizar uma mediação consciente, planejada e crítica, garantindo que os contos sejam trabalhados de forma inclusiva, reflexiva e adequada à realidade das crianças. A utilização de práticas pedagógicas diversificadas, aliadas à interdisciplinaridade, amplia as possibilidades de aprendizagem e torna o processo educativo mais significativo e participativo.
Além disso, destaca-se a importância

de repensar e adaptar determinadas narrativas tradicionais, evitando a reprodução de estereótipos e promovendo o respeito à diversidade. Nesse sentido, os contos de fadas podem contribuir para a formação de crianças mais críticas, empáticas, criativas e conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa forma, conclui-se que o trabalho com contos de fadas na educação infantil é uma prática pedagógica rica e necessária, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral da criança. Portanto, é fundamental que essas narrativas continuem presentes no cotidiano escolar, sendo valorizadas como ferramentas educativas que unem ludicidade, imaginação e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

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

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

RESUMO
O artigo examina a implementação e a evolução das tecnologias na educação municipal paulistana, desde a introdução dos primeiros computadores em 1987 até a consolidação dos Laboratórios de Educação Digital (LED) e a função do Professor Orientador de Educação Digital (POED). A proposta curricular de TPA fundamenta-se na perspectiva da Educação Integral, que visa o desenvolvimento multidimensional do estudante (intelectual, físico, social, emocional e cultural), articulando-se com a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O currículo estrutura-se em três eixos principais: Programação, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Letramento Digital, tendo como objetivo central a promoção do Pensamento Computacional sob uma abordagem construcionista. Para a efetivação dessa aprendizagem, o artigo destaca o uso de metodologias ativas, incluindo a Cultura Maker, a Robótica Criativa e a Gamificação, que transformam os estudantes de meros consumidores em produtores críticos e protagonistas de seu conhecimento. Por fim, discute-se a avaliação, propondo modelos que superem métricas meramente quantitativas,

para resolver problemas e atuem com discernimento e responsabilidade na cultura digital.
O Pensamento Computacional é uma habilidade fundamental que deve ser incorporada à capacidade analítica de todas as crianças. Conceituado inicialmente por especialistas como Jeannette Wing e fundamentado nas ideias construcionistas de Seymour Papert, ele envolve o uso de processos mentais para resolver problemas, criar soluções e compreender o funcionamento das tecnologias.
No âmbito escolar, o pensamento computacional não se restringe apenas ao aprendizado de linguagens de programação, mas foca na organização lógica do pensamento para enfrentar desafios complexos. Ele estrutura-se em cinco estratégias pedagógicas essenciais: Abstração (O isolamento de elementos relevantes de um problema, removendo detalhes desnecessários); Algoritmo (A criação de uma sequência lógica e ordenada de passos para a resolução de uma tarefa);Descrição (O registro do processo e das soluções encontradas); Reflexão (A análise sobre o que se intencionava e o resultado que foi obtido); Depuração(O processo de testar, identificar erros e certificar-se de que a solução funciona como o previsto, permitindo o replanejamento da ação).
A promoção do pensamento computacional ocorre sob uma abordagem construcionista, onde o estudante aprende ao agir sobre o objeto, descrevendo suas ideias e refletindo sobre os resultados gerados pelo processamento computacional em uma espiral de aprendizagem ascendente
A Cultura Maker (ou movimento maker) fundamenta-se no princípio do "aprender fazendo" (hands-on), onde pessoas comuns buscam soluções para problemas por meio da criação e prototipagem manual e digital. Nas escolas municipais, essa cultura transforma os estudantes de meros consumidores em produtores de conhecimento, estimulando a criatividade, a colaboração e a autonomia.
O funcionamento da cultura maker nas unidades educacionais pauta-se por premissas estruturantes: compartilhar, fazer, dar, equipar-se, aprender, brincar, participar, apoiar e transformar. A Robótica Criativa é um dos eixos principais desta prática, utilizando tanto kits estruturados quanto materiais não estruturados (sucata e materiais de reuso) para que os educandos desenvolvam noções espaciais, lógica e pensamento matemático.
Essas atividades ocorrem preferencialmente nos Laboratórios de Educação Digital (LED), mas também em espaços como os Fab Labs Livres, que oferecem infraestrutura colaborativa para o planejamento e execução de projetos autorais.
A cultura maker integra o currículo de forma interdisciplinar, conectando os saberes escolares aos desafios reais das comunidades locais
O Professor Orientador de Educação Digital (POED), sucessor da função de POIE (Informática Educativa), desempenha um papel estratégico na mediação entre as tecnologias e as demais áreas do conhecimento. Eleito pelo Conselho de Escola, o POED é responsável por assegurar que o Laboratório de Educação Digital seja um ambiente estimulador de criação e recriação da cultura digital. Suas principais atribuições, conforme a Instrução Normativa SME nº 47/2022, incluem:
Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade e colaborar com os professores regentes em atividades de docência compartilhada para integrar as Tecnologias para Aprendizagem ao currículo regular;
Promover projetos que estimulem o pensamento computacional, o letramento digital e o protagonismo dos estudantes;
Organizar e zelar pelos equipamentos do LED, garantindo espaço físico adequado às diferentes atividades maker e de programação;
Participar de cursos oferecidos pela COPED e pelas Diretorias Regionais (DRE), socializando as novas práticas com os demais docentes da escola;
O POED atua como um parceiro fundamental na disseminação de práticas inovadoras, auxiliando a unidade educacional a se tornar uma verdadeira comunidade de aprendizagem
Como avaliar os trabalhos no âmbito dos projetos de robótica? A avaliação em projetos de robótica e tecnologias deve superar a métrica puramente quantitativa e burocrática, assumindo um caráter formativo e diagnóstico. Mais importante do que o produto (o robô construído) é a avaliação do processo de construção do conhecimento, da autoria e do envolvimento do estudante.

Para avaliar esses trabalhos de forma eficaz, propõem-se os seguintes critérios:
Avaliação Processual e Formativa: O professor deve realizar registros que permitam acompanhar o diagnóstico e a progressão da aprendizagem, fornecendo feedbacks contínuos que ajudem o estudante a regular seu próprio aprendizado.
Multidimensionalidade: Devem ser considerados aspectos como a capacidade de resolução de problemas, a colaboração em grupo, a autonomia, a inventividade e o senso estético na criação das narrativas digitais.
Narrativas Digitais: O uso de vídeos, fotos e áudios produzidos pelos alunos serve como documento pedagógico fundamental para que o professor e o aluno analisem as trajetórias de construção de sentido sobre o mundo.
Autoavaliação e Reflexão: É essencial criar espaços onde os estudantes avaliem sua própria participação e a eficácia das hipóteses testadas durante a programação e montagem dos protótipos.
Justiça e Equidade: A avaliação deve ser vista como um exercício de relacionamento político e ético, garantindo que as desigualdades não sejam reforçadas e que todos tenham acesso a oportunidades educativas diversificadas.
No Programa Robótica Criativa, por exemplo, o docente deve construir instrumentos de registro em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), documentando etapas, formatos e a experimentação realizada pelos estudantes. Assim, a avaliação torna-se uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento pleno do educando, alinhada aos princípios da Educação Integral.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA RELAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

A implementação das Tecnologias para Aprendizagem na Cidade de São Paulo está intrinsecamente ligada à concepção de Educação Integral. Esta não se limita à ampliação do tempo de permanência na escola, mas define-se pela qualidade de uma proposta curricular que visa o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural.
Nesse cenário, o Pensamento Computacional emerge como uma habilidade fundamental para o século XXI, devendo ser incorporada à capacidade analítica de todas as crianças. Sob a ótica da Educação Integral, o pensamento computacional não é apenas o ato de programar computadores, mas um processo de resolução de problemas que envolve estratégias mentais aplicáveis a diversas áreas da vida.
A relação entre Pensamento Computacional e Educação Integral manifesta-se através da Matriz de Saberes do Currículo da Cidade. Ao exercitar o pensamento computacional, o estudante desenvolve o pensamento científico, crítico e criativo, aprendendo a abstrair elementos rele-

quantidade de dados disponível na noosfera.
Letramento Digital: Refere-se à apropriação das múltiplas linguagens midiáticas (visual, sonora, textual) para a participação ativa na cultura digital. Este eixo estimula a investigação e o pensamento científico, incentivando o uso de recursos digitais para formular hipóteses e construir novos conhecimentos de forma colaborativa.
Esses eixos são perpassados pela Cultura Maker, que estimula o "aprender fazendo" e a prototipagem criativa, utilizando tanto materiais estruturados quanto sucatas. O Laboratório de Educação Digital (LED) torna-se o espaço privilegiado para essa experimentação, sob a mediação estratégica do Professor Orientador de Educação Digital (POED).
Um dos maiores desafios da Educação Integral é superar modelos de avaliação puramente quantitativos, como o Ideb, que não captam a complexidade do desenvolvimento humano. Nesse contexto, as narrativas digitais surgem como um instrumento potente para a avaliação formativa.
As narrativas digitais consistem na organização e narração de vivências, emoções e conhecimentos utilizando múltiplas mídias (vídeos, áudios, imagens, textos). Elas funcionam como uma "janela na mente" do aprendiz, permitindo que o professor identifique o nível de conhecimento do aluno, suas concepções e os sentidos que ele atribui ao que está estudando.
Diferente de uma prova final, a narrativa documenta a trajetória da aprendizagem, incluindo as hipóteses testadas, os erros encontrados e como o estudante os superou através do ciclo de reflexão e depuração.
Ao narrar sua própria experiência: seja em um projeto de robótica ou em uma visita a um museu, o estudante assume o papel de produtor de conhecimento, exercitando sua autonomia e capacidade crítica.
O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para socializar essas narrativas permite que professores e colegas forneçam devolutivas em tempo real, auxiliando o aluno a regular seu próprio aprendizado.
A combinação de diferentes linguagens permite avaliar competências que vão além do texto escrito, contemplando a criatividade, o senso estético e a capacidade de comunicação em diversos contextos.

A GESTÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
O POED desempenha um papel de articulador entre as tecnologias e as demais áreas do saber, assegurando que o LED não seja um espaço isolado, mas sim um ambiente de criação e recriação da cultura digital. Suas atribuições incluem a docência compartilhada, onde ele e o professor regente desenvolvem projetos interdisciplinares que estimulam o pensamento computacional e a fluência digital.
A avaliação desses trabalhos deve ser formativa e diagnóstica, focada no envolvimento do estudante e na autoria dos projetos. O professor deve construir instrumentos de registro que possibilitem acompanhar a evolução das aprendizagens, utilizando as tecnologias como aliadas para documentar esse percurso
Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030, influenciam as aulas digitais ao atuarem como temas inspiradores que norteiam o planejamento pedagógico e as práticas no componente curricular de Tecnologias para Aprendizagem (TPA).
Essa integração busca formar cidadãos éticos e responsáveis, capazes de utilizar recursos tecnológicos para promover uma sociedade mais inclusiva e sustentável.
A influência dos ODS nas aulas digitais manifesta-se de diversas formas:
O Currículo da Cidade estabelece uma correspondência direta entre os objetivos de aprendizagem tecnológica e os ODS relevantes, integrando-os de forma temática e metodológica.
Protagonismo e Intervenção Social: As aulas digitais incentivam os estudantes a deixarem de ser apenas consumidores de tecnologia para se tornarem produtores de conhecimento que propõem soluções para problemas reais de seus territórios, aplicando a lógica do "pensar global e agir local".
No Ciclo Autoral, as aulas incluem reflexões sobre a sustentabilidade digital e a política dos cinco Rs (reduzir, repensar, reaproveitar, reciclar e recusar), orientando os alunos sobre o armazenamento seguro de dados e o descarte de resíduos tecnológicos.

Pensamento Sistêmico: A integração tecnológica com os ODS promove a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que desenvolve competências como o pensamento sistêmico e a capacidade antecipatória para lidar com desafios complexos do século XXI.
Os Projetos Autorais constituem um espaço privilegiado de criação, inovação e engajamento no contexto educativo, no qual educadores e estudantes exercem sua autonomia para conceber e desenvolver iniciativas voltadas à transformação social. Nessa perspectiva, a liberdade pedagógica não significa ausência de , mas sim a possibilidade de construir percursos formativos alinhados aos interesses dos estudantes e às deman-

e aprendizagem. Em vez de apenas memorizar conteúdos, o estudante é incentivado a colocar o conhecimento em ação, pensar criticamente e intervir na realidade.
Metodologias como a Cultura Maker e a Robótica Criativa permitem que os estudantes deixem de ser meros usuários de tecnologia para se tornarem produtores de conhecimento e autores de seus próprios projetos. Eles aprendem a idealizar, planejar e prototipar soluções para problemas reais de suas comunidades.
O uso de estratégias estimuladoras de decisão, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), promove o amadurecimento do estudante. Ao enfrentar desafios sem respostas prontas, ele é forçado a fazer escolhas, testar hipóteses e "depurar" seus erros, o que fortalece sua independência intelectual.
O protagonismo é alimentado por oportunidades de participação decisória, onde os jovens não apenas executam tarefas propostas por adultos, mas participam do planejamento e da avaliação das ações. A Gamificação, por exemplo, engaja os sujeitos de forma prazerosa na definição e resolução de problemas, tornando-os condutores de sua própria jornada.
O uso de narrativas digitais permite que o estudante organize fatos, emoções e vivências, atribuindo sentido pessoal ao que aprendeu. Ao narrar sua trajetória em projetos autorais, ele assume o papel de historiador de sua própria aprendizagem, exercitando a autocrítica e a expressão de sua identidade.
O protagonismo estudantil se fortalece de maneira concreta quando as metodologias ativas de aprendizagem incorporam o território educativo; Representado pelo bairro, pela comunidade e pela cidade, como um verdadeiro laboratório de investigação e ação. Nesse contexto, o espaço onde o estudante vive deixa de ser apenas cenário e passa a constituir-se como fonte legítima de conhecimento, análise e intervenção.
Ao serem incentivados a identificar locais, investigar suas causas e consequências e, sobretudo, elaborar propostas de intervenção social, os estudantes assumem um papel ativo no processo educativo. Essa vivência promove o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico, colaboração e responsabilidade social, ao mesmo tempo em que aproxima o conhecimento escolar das demandas reais do cotidiano.
Esse movimento contribui para que o estudante se reconheça como sujeito capaz de intervir na realidade, compreendendo-se como agente de transformação social. Ao articular teoria e prática, as ações pedagógicas deixam de ser abstratas e passam a ter impacto concreto, reforçando o sentido de pertencimento e de compromisso com a comunidade.
Além disso, ao alinhar essas práticas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), amplia-se a consciência cidadã para além do contexto local, conectando as ações desenvolvidas na escola a desafios globais, como sustentabilidade, equidade e justiça social. Dessa forma, o protagonismo estudantil se consolida não apenas como estratégia pedagógica, mas como um caminho para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.
Dessa forma, as metodologias ativas não ensinam apenas conteúdos técnicos, mas preparam o estudante para a vida no século XXI, fomentando competências como colaboração, criatividade e responsabilidade social.

CONCLUSÃO

A implementação do componente curricular Tecnologias para Aprendizagem (TPA) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo consolida-se não apenas como a introdução de ferramentas digitais, mas como um pilar fundamental da Educação Integral. Ao articular os eixos de Programação, TIC e Letramento Digital, o currículo transcende o uso meramente instrumental da tecnologia, promovendo o desenvolvimento do Pensamento Computacional e a formação de cidadãos críticos, autônomos e proativos para os desafios do século XXI.
A trajetória histórica da rede demonstra que a evolução dos antigos laboratórios de informática para os atuais Laboratórios de Educação Digital (LED) reflete uma mudança de paradigma: o estudante deixa de ser um consumidor passivo para tornar-se um produtor de conhecimento e protagonista de sua própria trajetória. Nesse processo, o Professor Orientador de Educação Digital (POED) emerge como uma figura estratégica, atuando na mediação pedagógica e na

articulação interdisciplinar, garantindo que a cultura digital permeie todas as áreas do saber.
As metodologias ativas, exemplificadas pela Cultura Maker, pela Robótica Criativa e pela Gamificação, oferecem o cenário ideal para o "aprender fazendo", onde o erro é ressignificado através do ciclo de depuração e reflexão. Além disso, a integração com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) confere um sentido ético e social às práticas digitais, incentivando intervenções reais nos territórios educativos em consonância com a Agenda 2030.
Por fim, o artigo evidencia que a avaliação em TPA deve ser prioritariamente formativa e processual. O uso de narrativas digitais apresenta-se como a solução mais eficaz para documentar a aprendizagem, funcionando como uma "janela na mente" do educando que permite ao professor acompanhar a evolução das hipóteses e a construção de sentidos.
Assim, ao integrar currículo, prática ativa e avaliação diagnóstica, a Rede Municipal de São Paulo reafirma seu compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e plenamente conectada com o mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

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. Instrução Normativa SME nº 47, de 14 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a Organização dos Laboratórios de Educação Digital – LED, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 15 dez. 2022.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 8.699, de 30 de dezembro de 2016. Institui o Programa Robótica Criativa nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 31 dez. 2016.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 864-897, jul./set. 2016.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. Em Rede: Revista de Educação a Distância, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 32-51, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

VIVIAN LUZIA DA SILVA

RESUMO
Uma sociedade inclusiva é aquela que acolhe membros de diferentes classes sociais em seu seio, sem discriminação, exclusão ou limitações ao desenvolvimento pessoal e coletivo. No entanto, para alcançar uma escola inclusiva, precisamos construir uma sociedade inclusiva, na qual todos nos encaixemos, com nossas diferenças e particularidades, com nossos dons e habilidades, com nossos conhecimentos e ignorâncias. Uma sociedade democrática, não no nome, mas na prática, que faça com que todos os seus membros, todos os cidadãos, se sintam iguais para participar da vida política, econômica, social e cultural, com acesso a todos os serviços, especialmente saúde, educação e moradia. Uma sociedade que acomode a todos, independentemente de status social, sexo, idade, crenças ou origem étnica, e onde todos tenhamos os mesmos direitos e obrigações, sem privilégios perante a lei ou de qualquer tipo; essa é uma sociedade inclusiva, que ofereça oportunidades para todos, sem a ideologia de que oferece as mesmas oportunidades a todos ou que torna todos iguais. Porque, de fato, existem diferenças, não apenas as mencionadas acima, mas também as de capacidades intelectuais, interesses, oportunidades sociais e nível educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Discriminação; Exclusão; Sociedade Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação escolar implica a formação para a cidadania, que "implica que as pessoas se envolvam em questões que afetam a sua comunidade, seja na família, no trabalho, na vida social e nas esferas de poder". Esse envolvimento também significa solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, por exemplo, de modo que a responsabilidade pela educação recai não apenas sobre o professor, mas também sobre os próprios alunos, as autoridades, os pais e as autoridades civis — ou seja, sobre a sociedade como um todo.

Portanto, a educação inclusiva implica a responsabilidade de todos os atores no processo de ensino-aprendizagem e o apoio a crianças com necessidades educacionais específicas, sem a necessidade de rotulá-las como deficiências motoras, visuais, auditivas, etc., mas simplesmente de se referir a elas como necessidades educacionais específicas.

A capacidade de acolher com abertura colegas com essas características será um dos objetivos da educação, visando integrar não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais, mas também aqueles que têm dificuldade para ingressar e permanecer na escola. Isso irá além de uma visão compassiva de tolerância e promoverá uma atitude ativa de aceitação e inclusão em todas as atividades de aprendizagem e extracurriculares, tanto por parte de professores quanto de colegas. Isso fomentará a convivência e o apoio mútuo, e não apenas a competição entre os alunos.

É evidente que em um país capitalista, com uma política oficial neoliberal, onde impera a competitividade como princípio de sucesso e conforto na vida, é mais difícil concretizar a utopia de uma escola igualitária e equitativa; no entanto, foram as utopias que conseguiram transformar as sociedades históricas e acreditar que "a educação contribui para melhorar a coesão social quando é capaz de formar para a convivência e de oferecer às pessoas um melhor horizonte de incorporação à vida produtiva, ao desenvolvimento cultural e às instituições sociais" é construir uma utopia que possa favorecer uma transformação radical da sociedade em seus valores e em suas atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Um sistema educacional inclusivo, portanto, responderia a uma sociedade democrática, equitativa e inclusiva. A reforma política rumo à democracia global também deve envolver as escolas, que impactam a esfera social — coletiva e individual — com o objetivo de alcançar uma sociedade mais solidária e cooperativa. Esse tipo de educação não tinha importância para os especialistas da época, pois nunca abordaram questões relacionadas à educação especial, à po-

lítica educacional de integração e, muito menos, à educação inclusiva.
Pessoas com deficiência têm o direito de serem incluídas, permitindo-lhes participar de uma sociedade livre com oportunidades iguais. Os professores precisam de conhecimento específico para fornecer as ferramentas necessárias para a educação de pessoas com diferentes habilidades.
A educação se baseia no respeito irrestrito à dignidade das pessoas, com foco nos direitos humanos e na igualdade substantiva. Ela tende a desenvolver harmoniosamente todas as faculdades humanas, as liberdades, uma cultura de paz e uma consciência de solidariedade internacional, na independência e na justiça; promoverá a honestidade, os valores e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.
Os professores são agentes fundamentais no processo educacional e, portanto, sua contribuição para a transformação social é reconhecida.

Uma democracia educacional assim entendida seria insuficiente para abranger uma parcela de cidadãos frequentemente excluídos do sistema educacional, portadores de deficiências de qualquer natureza — alguns mais que outros, mas segregados ou, pior ainda, discriminados pela sociedade, pelas escolas e pelos próprios cidadãos.
Portanto, a democracia sem reforma escolar é incompleta; e a reforma, sem mudança social, é uma ilusão utópica.

A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
A temática da Educação Inclusiva tem se tornado um assunto frequente nos tempos atuais. Os progressos na conversa sobre diversidade na sociedade frente aos métodos passados de marginalização se estendem até o campo educacional, o ambiente escolar, revelando quão profundamente essa instituição de formação social humana foi moldada por sistemas que segregam. Transformações aconteceram, apontando para a importância central da Educação, da instituição escolar no progresso humano, destacando assim a noção de que a escola é um espaço para todos. Declarações, acordos, legislações clamam, recomendam, estabelecem: a instrução é um direito universal. O ensino formal é um direito garantido a todos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tornando-se, assim, responsabilidade do Estado proteger e promover esse direito. A escola tem o dever de contribuir para a formação social, cultural, cognitiva e científica, sendo um direito inalienável de todo ser humano, sem considerar padrões de desenvolvimento ou requisitos sociais pré-estabelecidos.
A construção de um ensino inclusivo propõe garantir oportunidades de aprendizado e socialização para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e limitações. Historicamente, a educação segregou grupos considerados diferentes, como visto na Grécia Antiga, onde pessoas com deficiência eram marginalizadas. O Cristianismo mudou a visão sobre o valor da vida, mas a exclusão persistiu, especialmente ligada a interpretações religiosas negativas. Com a modernização, processos globais acentuaram a exclusão, afetando o acesso a bens e serviços, agravada pela pobreza em tempos de crise econômica. Na Europa, o conceito de exclusão social ganhou destaque diante do aumento da pobreza urbana, falta de trabalho e marginalização de minorias. Segundo Sposati, a exclusão resulta em privação coletiva e limitação ao exercício pleno da cidadania.

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira atingiu um patamar tão elevado que se torna incompatível com a democratização plena da sociedade. Como consequência, tem-se mencionado a existência de uma segregação social. No Brasil, a discriminação assume formas econômicas, culturais, políticas e étnicas. Esse processo deve ser compreendido como exclusão, ou seja, a impossibilidade de compartilhar o que leva à experiência de privação, rejeição, abandono e até expulsão, muitas vezes de forma violenta, de uma parcela significativa da população. Dessa forma, trata-se de uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um fenômeno individual, embora afete pessoas individualmente, mas sim de uma lógica presente nas diversas relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Essa situação de privação coletiva é o que se entende como exclusão social. Ela engloba pobreza, discriminação, subalternidade, falta de equidade, falta de acessibilidade e falta de representação pública (SPOSATTI, 1996, p. 13).

Embora seja subjetiva, a exclusão social resulta de fatores coletivos e vai além de renda e educação. A Declaração de Salamanca garante o direito universal à educação e impulsiona políticas inclusivas influenciadas por documentos internacionais e nacionais (CORREIA, 1999).
A Educação Inclusiva promove justiça social e busca atender todos, conforme definido pela Declaração de Salamanca.

O princípio fundamental desta abordagem é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem receber crianças com deficiência e crianças talentosas, crianças em situação de rua e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.

17-18).

Portanto, a "inclusão é vista como um desafio, onde o objetivo é aprimorar a qualidade do ensino nas escolas, alcançando todos aqueles que estão com dificuldades em suas salas de aula" (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 37). O conceito de educação inclusiva pressupõe a adaptação da escola para atender à total diversidade de necessidades dos alunos dentro das escolas regulares.
De acordo com Glat e Blanco:

A educação inclusiva representa um novo paradigma educacional, concebido em uma escola onde o acesso e a permanência de todos os alunos são possíveis, e onde os mecanismos de exclusão e discriminação, anteriormente empregados, são substituídos por abordagens de identificação e superação de barreiras para a aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 23).

Ao abordar a inclusão, é fundamental ampliar o conceito para além dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE). Uma instituição de ensino verdadeiramente inclusiva deve acolher todas as pessoas em suas várias formas de diversidade. Observa-se que, até o presente momento, o ambiente escolar ainda não atingiu integralmente esse padrão inclusivo, não apenas em função da percepção de despreparo para receber pessoas com deficiência, mas também devido à persistente resistência ao diferente.
A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a educação como direito universal, sem restrições. Em seu Artigo 206, determina-se que o ensino deve ser oferecido com base na igualdade de condições tanto para acesso quanto para permanência no espaço escolar. Dessa forma, assegura-se que pessoas com necessidades especiais usufruam das mesmas oportunidades educacionais nas escolas regulares.

Em um ambiente marcado pela desigualdade, as diferenças não são compreendidas, mas sim desvalorizadas.

APRENDIZAGENS E DIFICULDADES

Assim como a sociedade em geral, a escola também estabeleceu um padrão, um ideal de aluno: aquele que corresponde à sua idade escolar, está pronto para aprender, não apresenta dificuldades, é bem-comportado, tranquilo, focado, obediente e pertence a uma família heteronormativa tradicional. Contudo, a humanidade, em sua evolução histórica, reconhece cada vez mais que a realidade é outra: os alunos, assim como os membros da sociedade, são diversos e únicos em suas características. Essa percepção demanda uma reformulação e inovação em todo o sistema escolar, com estratégias de ensino que possam atender a todos os indivíduos, garantindo oportunidades equitativas.

Quando um aluno ingressa na escola, ele não está apenas entrando em uma sala de aula, mas sim em um ambiente onde a aprendizagem ocorre em todos os momentos em que ele está presente. Uma escola que abraça de forma clara uma abordagem inclusiva mobiliza todos os envolvidos para que a inclusão seja bem-sucedida. Conforme observado por Tiballi (2003), é crucial que a escola se engaje ativamente na promoção da inclusão, criando um ambiente de cooperação, tolerância e respeito pelas diferenças.

Ao desafiar os paradigmas que sustentam as abordagens tradicionais das escolas e questionar os sistemas educacionais em suas bases, como a educação integrativa e especial mencionadas anteriormente, a inclusão educacional contesta a criação e a imposição de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção arbitrária de quem merece ou não frequentar as escolas. Isso resulta na promoção de identidades e diferenças, conforme apontado por Rodrigues (2000):

> A Educação Inclusiva não deve ser vista como uma simples evolução da abordagem integrativa na escola. Na realidade, ela representa uma ruptura, um rompimento com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva se posiciona como respeitosa das diversas culturas, habilidades e potenciais de evolução de todos os alunos. Ela acredita na escola como uma comunidade educativa, defendendo um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os estudantes. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e lhes atribui sentido, dignidade e funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Segundo Rodrigues (2000), as escolas inclusivas são construídas sobre uma concepção de identidade e diferenças, onde as relações entre elas não são baseadas em oposições binárias (normal/especial, branco/preto, masculino/feminino, pobre/rico, transgênero/cisgênero). Nessas escolas, não se privilegia uma identidade em detrimento de outras. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não podem ser categorizados, agrupados e fixados em categorias que se definem por características arbitrariamente escolhidas e que pouco refletem sobre o potencial real de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressam livremente suas ideias, participam ativamente das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos em toda a sua diversidade.

Trabalhar com a premissa da diferença significa desafiar a tendência da escola de buscar a homogeneização, de estabelecer normas para que todos os alunos alcancem um padrão ou competência específica. As diferenças devem ser reconhecidas e não fixadas nos alunos como desigualdades. Por exemplo, quando um aluno é rotulado unicamente como "aluno autista", "aluno cego", "aluno cadeirante", "aluno criado pela avó", "aluno com dislexia", "aluno atrasado", ou até mesmo "aluno de inclusão" ou "aluno especial", isso reduz a sua identidade à condição específica, ignorando a complexidade e singularidade de cada indivíduo. Portanto, é fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização das diferenças, incentivando a participação de todos os alunos, independente de suas características individuais. Essa postura não só favorece o aprendizado, como também contribui para a constru-

ção de uma sociedade mais justa e igualitária. O papel dos educadores é central nesse processo, pois cabe a eles criar estratégias de ensino que sejam flexíveis

exclusion approach? In: GARRY ROGERS, Charles Gore; FIGUEIREIDO, José (Orgs.). Social exclusion: rethoric, reality, responses. USA, International Institute for Labor Studies, 1995.

SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, B. Identidade – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, O. M. A epopeia ignorada. São Paulo: CEDAS, 1986.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUZA, L. F. E. C. P. (Org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de janeiro: DP & A, 2003.
UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2026	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2025
FEVEREIRO	05/01/2026
MARÇO	05/02/2026
ABRIL	05/03/2026
MAIO	05/04/2026
JUNHO	05/05/2026
JULHO	05/06/2026
AGOSTO	05/07/2026
SETEMBRO	05/08/2026
OUTUBRO	05/09/2026
NOVEMBRO	05/10/2026
DEZEMBRO	05/11/2026

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL