

V07 - N.09- SETEMBRO 2025

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

# TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR  
Evolução Funcional



ISSN 2965-9299  
ISSN 2596-3309  
ISSN 2596-3295  
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias  
vol.7, n.9 (set. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

1236 p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10 53782

1. Educação.2. Cunha, Euclides da, 1866 - 1909. Os sertões 3. Racismo na literatura.
4. Psicologia educacional.5. Aprendizagem .6. Inclusão escolar
7. Tecnologia educacional. 8. Arte na educação.9. Xadrez
10. Gomes, Nilma Lima,1964 11. Práticas pedagógicas.12. Violência escolar
13. Covid 19.14. Língua brasileira de sinais 15. Educação ambiental.
16. Cultura afrobrasileira. 17. Professores- saúde mental - Brasil
- 18 Educação financeira - estudo e ensino (ensino fundamental) 19. Educação infantil
- 20 Educação de jovens e adultos - EJA 21. Obesidade infantil 22. Afetividade
23. Arte de contar histórias. 24. Educação - Brasil - história. 25. Contos de fada
- 26 Burnout (psicologia). 27. Professores- estresse ocupacional.
- 28 Pais e professores. 29. Educação - participação dos pais.
30. Matemática - estudo e ensino .31. Direito das crianças. 32. Internet e crianças.
33. Transtornos mentais. 34. Psiquiatria infantil 35. Crianças - aspectos sociais.
36. Gestão educacional. 37. Motivação na educação.
- 38 Rousseau, Jean Jacques, 1712 - 1778. 39. França - história - revolução, 1789 -a799
40. Petróleo- exploração 41. Autismo em crianças .42. Crianças disléxicas.
43. Índios da América do sul - Brasil - educação. 44. Psicologia educacional.
- 45 Jogos educativos 46. Braille (sistema de escrita). 47. Brincadeiras.
48. Linguagem e línguas. 49. Educação física 50. Identidade de gênero
51. Políticas públicas .52. Gramática comparada e geral - morfologia
- 53 Gramática comparada - geral - síntese. 54 Arte de rua. 55. Negros - história
56. Neoliberalismo. 57 Racismo e educação 58. Sociologia educacional
- 59 Língua inglesa- estudo e ensino 60. Alfabetização. 61. Distúrbios de aprendizagem
62. Mudanças climáticas 63. Afetividade 64. Educação de crianças.
65. Constitutivo (educação) 66. História (ensino fundamental) - estudo e ensino
- 67 Incapacidade intelectual 68. Down, síndrome de
69. Educação - organização e administração. 70. Matemática - estudo e ensino
- 71 Professores e ensino. 72. Educação - aspetos sociais 73. Prática de ensino
74. Discriminação de sexo. Contra mulheres. 75. Professores- formação - Brasil
- 76 Professores- formação - Brasil 77. Literatura de cordel - Brasil. 78. Cinema,

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

# EDITORIAL

## Educação Socioemocional e Bem-Estar Escolar: um caminho necessário

É com grande satisfação que apresentamos aos leitores mais uma edição da Revista Territórios, um espaço dedicado à reflexão, à pesquisa e à produção científica na área da Educação. Neste mês de julho, reafirmamos nosso compromisso com a valorização do conhecimento produzido por alunos e alunas que, em suas trajetórias acadêmicas, vêm construindo saberes significativos e transformadores.

A Revista Territórios tem como objetivo ser uma vitrine para os estudos emergentes no campo educacional, abrindo espaço para novas vozes, olhares e práticas que contribuam para o fortalecimento da educação crítica, inclusiva e de qualidade. Nesta edição, os artigos apresentados abordam temáticas contemporâneas e pertinentes, como práticas pedagógicas inovadoras, inclusão escolar, formação docente, tecnologias educacionais, gestão escolar, entre outros temas que atravessam o cotidiano das instituições de ensino.

Cada trabalho publicado representa não apenas o esforço individual dos estudantes, mas também o reflexo do apoio de professores, orientadores e instituições que acreditam na potência da pesquisa como instrumento de transformação social. Ao reunir essas produções, buscamos estimular o protagonismo acadêmico dos discentes e fortalecer a cultura científica desde a formação inicial.

Desejamos que esta edição inspire educadores, pesquisadores e leitores em geral a refletirem sobre os desafios e possibilidades da educação em seus múltiplos territórios. Que as experiências compartilhadas aqui possam contribuir para a construção de práticas mais humanas, democráticas e significativas no âmbito educacional.

Boa leitura!

**Profa. Dra. Adriana Alves Farias**

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Adriana de Souza

Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva  
Prof.<sup>a</sup> Andrea Ramos Moreira  
Prof.<sup>a</sup> Debora Banhos  
Prof.<sup>a</sup> Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Prof.<sup>a</sup> Juliana Petrasso  
Prof.<sup>a</sup> Marina Oliveira Reis  
Prof.<sup>a</sup> Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Editora-Chefe

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Alves Farias

### Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

### Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

### COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.  
Volume 07, N.9(setembro/2025) - SP  
ISSN 2965-9299 (Digital)  
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)  
ISSN 2596-3295 (Impressa)  
DOI 10.53782  
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>  
Rua João Burjakian, 203  
Lauzane Paulista - SP  
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.



# SUMÁRIO

**12 A PRESENÇA DE RACISMO NA OBRA “OS SERTÕES” DE EUCLIDES DA CUNHA**

AELSON ANDRADE DA SILVA

---

**28 ATUALIZAÇÕES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA: INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

AGATHA FERNANDES DE CASTRO

---

**40 AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

ALEXANDRA GARROTE ANGIOLIN LUZ

---

**52 A ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

AMANDA ELISDEIRE LEITÃO SOARES

---

**62 A RELEVÂNCIA DO XADREZ NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL

---

**72 TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA NAS PEQUENAS AÇÕES: A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS MIUDEZAS**

AMANDA RÚBIO MACENA ANGELO

---

**79 O AUMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS APÓS A PANDEMIA DE COVID-19: CAUSAS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS**

ANA BELARA JULIO JUDICE ARAGÃO

---

**88 LIBRAS INCLUSÃO ESCOLAR - ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

---

**97 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS**

ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA

---

**108 CULTURA AFRO BRASILEIRA**

ANAILZA LIMA ALENCAR

---

**119 SAÚDE E BEM-ESTAR DO PROFESSOR: É PRIORIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS?**

ANDRÉA GOMES MALTA DOS SANTOS

---

**130 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA SALA DE AULA**

ANDREIA MARIA LUIZ DA SILVA

---

**138 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

ARIANA RAFAELA DA SILVA TIEZZI ROCHA

---

**148 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

CAMILA LUZ SOARES

---

**153 A NATUREZA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTENCIMENTO, VIVÊNCIAS E SUAS IMPORTÂNCIAS**

CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA

---

**168 OBESIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

CAROLINA COUTINHO DEL PINO

---



# SUMÁRIO

**180** O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CASSIA QUEIROZ DA SILVA

---

**192** O PAPEL DO LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CECÍLIA LEONE DE GODOY

---

**207** FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM UMA BREVE CONVERSA

CELESTE ALINE RAMOS DA CRUZ  
CARDOSO PEREIRA

---

**216** A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÉLIA CRISTINA BASÍLIO BARBOSA

---

**224** ENTRE VOZES E IMAGINAÇÃO: O PODER DE CONTAR HISTÓRIAS

CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

---

**236** CONTOS DE FADAS UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA

DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO

---

**252** O ADOECIMENTO DOCENTE E A SÍNDROME DE BURNOUT: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO

DANIELA SILVA DO NASCIMENTO ARGOLO

---

**264** A RELEVÂNCIA DO PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

DANÚBIA RODRIGUES DOS SANTOS

---

**272** PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

DAYANA BARBOZA DE ARAÚJO

---

**283** A MATEMÁTICA NÃO É MÁ!

DÉBORA AGRA VIANA SILVA

---

**293** DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM VIRTUAL E A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

DENISE BRAGA SAMPAIO DA COSTA

---

**304** A PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRÁTICAS QUE VALORIZAM A VOZ DA CRIANÇA

DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

---

**317** A INFLUÊNCIA DAS TELAS NO COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DIRCE DAIANE CUNHA NAZAR

---

**326** SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO INTEGRAL

DORA CELIA PICON LOIOLA

---

**335** ADULTIZAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAL SOCIEDADE

ELIANE MOURA DA SILVA NUNES

---

**346** GESTÃO ESCOLAR E A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA REVISÃO LITERÁRIA SOBRE MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

ELIZÂNGELA PAIXÃO DE CARVALHO

---

# SUMÁRIO

**355** ROUSSEAU E A REVOLUÇÃO FRANCESA:  
TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS EM PERSPECTIVA  
HISTÓRICA

ELMA BARBOSA DA SILVA LUCA

**364** RECUPERAÇÃO AVANÇADA DO PETRÓLEO  
(MEOR)

ERIKA CRISTINA DA SILVA

**377** O PAPEL DAS FAMÍLIAS E DA EQUIPE  
MÉDICA MULTIDISCIPLINAR PARA O  
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TEA

ERIKA NATALIA CHINEN CHU

**387** A DISLEXIA E A INTEGRAÇÃO NO  
AMBIENTE EDUCACIONAL

ESTER DE FARIA MARQUES

**396** EDUCAÇÃO PÚBLICA E POVOS  
ORIGINÁRIOS: UMA ALIANÇA NECESSÁRIA  
PARA A INTERCULTURALIDADE

FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO

**405** A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUA  
APLICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE  
CONTEMPORÂNEA DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS

FERNANDA CRISTINA PISCITELLO FONTES

**415** A LUDOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

FERNANDA DEMITRIO MARTIN

**429** INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O FUTURO  
DO BRAILLE

FRANCISCA EURILENE BATISTA DE CASTRO

**438** O BRINCAR NÃO LEVADO DEVIDAMENTE  
A SÉRIO

GILDETE GONÇALVES DOS SANTOS

**446** A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO

GISELE SOUZA CAMPOS

**461** ASPECTOS COGNITIVOS NA  
APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM

GISELY DE OLIVEIRA MORAIS

**474** A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO ÁREA  
QUE DESENVOLVE OS ESTUDANTES  
INTEGRALMENTE E POSSIBILITA SUA  
FORMAÇÃO CIDADÃ

GLAUCIA MARIA DE SOUZA

**484** A EDUCAÇÃO E O ATO DO BRINCAR

GLAUCIA SILVA DE SOUZA

**496** A INCLUSÃO DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E  
SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO

GREGÓRIO SANTIAGO MOREIRA DE ARRUDA

# SUMÁRIO

## **506** A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVONE ASSIS DO NASCIMENTO FONTES

---

## **515** A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILE OLIVEIRA MENESES DOS SANTOS

---

## **527** A INCLUSÃO FAMILIAR NO PROCESSO EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

---

## **539** DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO URBANO: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO

JEAN CARLOS VILAS BOAS SASSO

---

## **548** ASPECTOS SINTÁTICOS E MORFOLÓGICOS APLICADOS À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES LINGÜÍSTICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

JESSIKA DE AMORIM LEÃO BARBOSA

---

## **558** A ENTRADA DA PIXAÇÃO NO MUNDO DA ARTE

JOANA DE JESUS GONÇALVES

---

## **567** CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORAGEM LÚDICA E COSNTRUTIVA

JULIANA ASSIS MARTINELLI

---

## **575** RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO: ENTRE A CRIATIVIDADE E A NECESSIDADE

JUSCILENE SOUZA DOS SANTOS

---

## **586** O ENSINO DA CRIANÇA COM TEA COM AFETIVIDADE E CONFIANÇA

KEITE JACQUELINE DA COSTA VALE AMARAL

---

## **596** O MUNDO SEM ÁFRICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS INVENÇÕES AFRICANAS E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

LAURA CRISTINA BORGES

---

## **604** O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: OS CASOS DE CHILE E TURQUIA EM PERSPECTIVA COMPARADA

LETÍCIA SANTOS RIBEIRO DA SILVA DUTRA

---

## **618** RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPACTOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL CRÍTICA

LÍVIA ARILA CORADELLO

---

## **627** TÉCNICAS VOCAIS, CORPORAIS E O OLHAR DO CONTADOR DE HISTÓRIAS DENTRO DA LUDOPEDAGOGIA

LUCÉLIA MACIEL BARBOSA

---

## **638** DIDÁTICA E INTERAÇÃO

LUCIANA BHERING

---



# SUMÁRIO

**647 ECOS DA ANCESTRALIDADE: A INFLUÊNCIA AFRICANA NA MÚSICA E DANÇA DO BRASIL**

LUCIANA DOMINGUES CAVALCANTE OLIVEIRA

---

**660 METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUCIANA SERAPIÃO DOS SANTOS

---

**670 INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

LUCINDA APARECIDA PEREIRA ROCHA SILVA

---

**684 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PAULO FREIRE**

MAISE CARLA CASAGRANDE

---

**695 A PRÁTICA ANTIRRACISTA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIZANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

MÁRCIA ANTUNES DO NASCIMENTO MARTINS

---

**703 SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO**

MARIA APARECIDA REYES

---

**712 INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO**

MARIA CAROLINA PACHECO FERREIRA

---

**722 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO**

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

---

**730 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA CECÍLIA SANTOS CAMPAGNOLI

---

**739 DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

MARIA HELENA DA SILVA

---

**749 JOGOS PSICOMOTORES COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**

MARIA IVANIL DA SILVA NUNES FEIJÓ

---

**758 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ABORDAGENS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM**

MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ

---

**767 UM OLHAR SOB A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

MARIA SUELI LUCENA DE MELO

---

**776 O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL**

MARIANA GABRIELLE ARRUDA CASCAPERA

---

**790 MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS EFEITOS NOS BIOMAS BRASILEIROS**

MARIANA LOPES LIMA

---

# SUMÁRIO

**800** A FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA ATUALIDADE NO ÂMBITO DA AFETIVIDADE  
MARINALVA SANTOS RIBEIRO

---

**810** PSICOPEDAGOGIA E A INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
MARISA DO CARMO DA SILVA

---

**819** EDUCAÇÃO POSITIVA OU PERMISSIVA? O RETROCESSO DISFARÇADO QUE ESTÁ PRODUZINDO UMA GERAÇÃO DE INDIVÍDUOS FRÁGEIS, MANIPULADORES E SEM PERSPECTIVA DE FUTURO  
MARIZA DE FÁTIMA CIPRIANO

---

**828** A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE  
MARLI ROCHA SOUZA DA COSTA

---

**838** PSICOPEDAGOGIA - AVANÇOS NA EDUCAÇÃO  
MATILDE DA GLORIA MARIA CONCESSO

---

**849** DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM  
MEIRE GÓRIA POLZATTO

---

**857** PENSADORES INFLUENTES DAS ABORDAGENS PSICOPEDAGÓGICAS: LEGADOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO ATUAL  
NATÁLIA GOMOSGUETE SANTOS BATISTA

---

**868** O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL  
NÍVEA LIMA

---

**877** ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM CRÍTICA  
ODILON PEREIRA DA SILVA JUNIOR

---

**888** INCLUSÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE NA SALA DE AULA  
PÂMELA JOYCE EMANUELLA LUIZ PRIMO

---

**897** PEDAGOGIA DO AFETO – INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZADO  
PAULA CAMARGO NASCIMENTO MORAES

---

**907** AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SE RELACIONAM COM O MUNDO DE FORMA DIFERENCIADA  
PAULA CAROLINE HWANG TAMINOTO

---

**920** A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO  
PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

---

**928** AMBIENTE ESCOLAR E A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN  
PRISCILA RODRIGUES LIMA SANTOS

---

# SUMÁRIO

**937** DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

RAFAELA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

**946** HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: INTERFACES, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS

REGIANE PEREIRA DE SOUZA

**958** A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA TECNOLOGIA

ROBERTO GONÇALVES DA SILVA

**967** GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA TOMADA DE DECISÕES

ROGÉRIO ANASTÁCIO DE LIMA

**979** GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

ROMILDA MARTINS

**988** O ENSINO DA MATEMÁTICA E O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

**997** CORES, TRAÇOS E INFÂNCIAS: AS ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA BALBINO SILVA

**1009** ESPAÇOS QUE EDUCAM: O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR NO BRINCAR DA INFÂNCIA

ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA

**1020** O PAPEL DO PROFESSOR DE ARTES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

RUTHEMAR DOS SANTOS AMARAL

**1029** COMO VENCER O MEDO DA MATEMÁTICA

SAMIR SABBAGH JUNIOR

**1038** INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E O PAPEL DO PROFESSOR

SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA

**1051** CONTEXTO E EMERGÊNCIA DE UM NOVO JOVEM: A URGÊNCIA DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATUAL

SARA KANAAN TENÓRIO

**1059** A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ALUNO

SARA REBOUÇAS DE SALES

**1069** A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SHEYLA DOS SANTOS TAVARES



# SUMÁRIO

## **1078** LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS BASEADA NA LÍNGUA FALADA

SHISLAINE MARIA DA SILVA

## **1089** EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

STEFANIA ZEGANSKI VENTURA

## **1102** TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÂMARA EYRE LUIZ PRIMO FREITAS

## **1110** TERRITÓRIOS DO BRINCAR: A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE PIORSKI E FREIRE

TAMIRES CUSTÓDIO DOS SANTOS

## **1118** AS INFLUÊNCIAS NEGATIVAS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

TATIANA FONSECA DOS REIS

## **1127** A LUDICIDADE AUXILIANDO NO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

## **1137** A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO

## **1151** O ATO DO BRINCAR E OS BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA SANTOS GONÇALVES

## **1161** A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

VANI ROCHA FARIA MARTINS

## **1171** GÊNERO E IDENTIDADE: CONFLITOS E NECESSIDADES

VIVIAN PAULA VIEGAS

## **1182** A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

VIVIANE DE JESUS FERREIRA

## **1189** A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO

VIVIANE NEVES

## **1197** O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

WAYNE TEIXEIRA GONÇALVES

## **1206** JOGOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPACTOS NA MOTRICIDADE E NA VALORIZAÇÃO CULTURAL

WEBER FERREIRA CANDIDO

## **1216** A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COMBATE À OBESIDADE INFANTIL

WESLEY CLAUDINO MARCELINO

## **1230** EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

WAGNER MORELLI

# A PRESENÇA DE RACISMO NA OBRA “OS SERTÕES” DE EUCLIDES DA CUNHA

## THE PRESENCE OF RACISM IN EUCLIDES DA CUNHA'S WORK

### “OS SERTÕES”



**AELSON ANDRADE DA SILVA**

Graduação em Letras – Português e Inglês pela UNISA – Universidade de Santo Amaro (2002); Graduação em Pedagogia pela UNIJALES – Universidade de Jales (2018); Especialista em Gestão Educacional pela FAISP – Faculdade Interativa de São Paulo (2019); Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela FACON (2025); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF José Francisco Cavalcante, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Margarida Maria Alves

## RESUMO

Conhecer a história do Brasil é de suma relevância para se estudar o desenvolvimento da própria cultura e os alicerces que permeiam os comportamentos e pensamentos humanos no que concerne ao preconceito e racismo. Não são poucas as vezes que uma obra, por ser escrita num dado momento histórico-social, apresenta valores e anseios de acordo com o homem dessa época específica. Sendo assim, a análise da obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha cumpre o papel de contribuir para o entendimento de um período em que o sertanejo era visto como um ser inferior e se atribuía a ele toda sorte de atributos pejorativos que estavam, no mais das vezes, no imaginário do próprio sertão, principalmente da elite que percebia o nordestino como povo inferior. A grandiosidade da obra de Euclides retrata, além de aspectos diversos sobre a evolução e os motivos da origem da Guerra de Canudos com riqueza de detalhes, a descrição minuciosa do sertanejo naquele contexto da guerra com ares de preconceito oriundos do pensamento elitista pertencentes ao período denominado Pré-Modernismo. Imprimir uma reflexão que seja uma semente para a desmistificação do preconceito contra o sertanejo é, antes de tudo, obrigação primeira como brasileiro nascido no sertão.

**Palavras-chave:** Os Sertões; Preconceito Racial; Guerra de Canudos; Sertanejo.

## ABSTRACT

Knowing the history of Brazil is of paramount importance for studying the development of its culture and the foundations that permeate human behavior and thinking with regard to prejudice and racism. It is not uncommon for a work, because it was written at a given historical and social moment, to present values and aspirations in accordance with the people of that specific era. Thus, the analysis of Euclides da Cunha's work *Os Sertões* contributes to the understanding of a period in which the sertanejo (backlands dweller) was seen as an inferior being and attributed with all sorts of pejorative attributes that were, in most cases, in the imagination of the sertão itself, especially the elite who perceived the northeasterners as an inferior people. The grandeur of Euclides' work portrays, in addition to various aspects of the evolution and reasons for the origin of the War of Canudos in rich detail, a thorough description of the sertanejo in that context of war with an air of prejudice stemming from the elitist thinking of the period known as Pre-Modernism. Imprinting a reflection that is a seed for the demystification of prejudice against the sertanejo is, above all, a primary obligation as a Brazilian born in the sertão.

**Keywords:** Os Sertões; Racial Prejudice; War of Canudos; Sertanejo.

## INTRODUÇÃO

Não se trata de tarefa fácil entender o preconceito, o racismo, a discriminação, bem como eliminar a ideia de raça considerando-se apenas a cor da pele de um indivíduo. O racismo permeia também as sociedades ditas modernas. Há uma resistência de uma parcela social em extinguir de uma vez por todas o pensamento preconceituoso de raça como superior e inferior. O racismo está presente em todas as camadas sociais por puro desconhecimento entre outros fatores culturais, sociais, históricos.

Alguns cientistas defendem a ideia de que o racismo surge da necessidade inerente do homem de se defender, baseados em diferenças externas entre grupos e indivíduos como cor, nível social etc. e que podem se acentuar de acordo com a cultura ou o contexto em que o homem está inserido.

A meta primordial deste artigo é fazer a apresentação do problema do racismo na tessitura da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Pretende-se, de modo geral (*lato sensu*), analisar os mecanismos textuais impregnados no desdobramento da luta entre os revoltosos da Guerra de Canudos, liderados pelo líder espiritual Antônio Conselheiro, tido pelos seus fiéis seguidores como supremo libertador da opressão e tirania do governo republicano brasileiro e sua atuação na cidade da Bahia, mais especificamente no Arraial de Canudos, palco de luta entre as tropas governistas e o povo comandado pelo semideus Antônio Conselheiro.



A intenção de abordar o racismo na obra *Os Sertões* surgiu a partir do momento em que se percebe que essa é a temática principal apresentada ao longo da narrativa euclidiana. Nela se pode visualizar o papel de servidão e discriminação a que estava sujeito o humilde povo do Arraial de Canudos, marcado notadamente pelo analfabetismo e por crenças místicas. Nota-se também, na obra, que o humilde povo do arraial é considerado sub-raça, o que por si já revela o nosso objeto de estudo e investigação científica.

Para atingir o objetivo a que nos propomos, utilizar-se-á como fundamentação teórica obras que tratam da questão do racismo (*O que é Racismo*, *O Racismo na História do Brasil*), da estrutura antropológica do elemento étnico brasileiro (*Antropologia Cultural*), e outras obras congêneres que versam sobre a temática posta em execução. Como já foi dito na justificativa, não se pretende fazer uma abordagem “*stricto sensu*” do racismo, mas apenas fazer a apresentação do problema e tentar, ainda que em linhas gerais, provar que ele existe. Sem maiores pretensões, espera-se que as conclusões a que chegaremos procurem revelar na sua contextualização a questão do racismo e suas implicações no desenrolar dos fatos ou acontecimentos do vilarejo baiano.

Como fins didáticos e metodológicos, esta pesquisa será composta de três partes distintas. Na primeira, faremos uma abordagem geral do pré-modernismo brasileiro, contextualizando Euclides da Cunha dentro dele; no segundo far-se-á a descrição e a análise da obra e, na terceira, concluiremos retomando aspectos principais fazendo uma síntese do que foi exposto.

## O PRÉ-MODERNISMO

Em 1902 inicia-se o Pré-Modernismo com a publicação da obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha, e *Canaã*, de Graça Aranha, período intermediário e “culminou na Semana de Arte Moderna” (CÂNDIDO;CASTELLO, p.7 - 64) em 1922, dando origem ao Modernismo.

Muitos autores não consideram o Pré-Modernismo como um período literário por não apresentar características próprias suficientes para ser considerado como tal. É, antes de tudo, uma tendência estética e temática que recupera algumas concepções provenientes de períodos anteriores como o Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo e, por conseguinte, antecipa o sincretismo de tendências adotada pelos modernistas.

O Brasil atravessava um momento de progresso segundo a visão da elite que imitava o modelo de comportamento da sociedade francesa e a República, por outro lado, tinha que comprovar a sua eficiência. Porém, contrariamente ao ufanismo esperado pelo governo, a literatura descreve a realidade nacional e a interpreta de forma crítica e sem ufanismos. Portanto, a arte literária pretende ser concebida como um instrumento da ação social para que o homem possa organizar e aumentar a sua capacidade para tornar o mundo mais fraterno.

Passou-se a valorizar os tipos humanos marginalizados como o nordestino, o morador da periferia, o caipira, o que fez com que se conhecesse dois Brasis através da exploração de uma

temática renovadora. Surge, pois, obras regionais e científicas com uma linguagem simples e despojada, o que fez com que se conhecesse melhor a realidade nacional.

Na poesia, sob influência dos parnasianos, destacam-se Amadeu Amaral, Martins Fontes, Hermes Fontes, Goulart de Andrade e José Albano; sob influência dos simbolistas, destacam-se Pereira da Silva, Eduardo Guimaraens, Homero Prates, Alceu Wamosy, Raul de Leoni, Augusto dos Anjos – poeta mais expressivo – e outros.

Na prosa de ficção, sob a influência do Realismo-Naturalismo, destacam-se Coelho Neto e Afrânio Peixoto; no regionalismo, Simões Lopes Neto, Alcides Maia, Valdomiro Silveira, Afonso Arinos, Hugo de Carvalho Ramos, os inovadores Graça Aranha e Lima Barreto; de análise e interpretação social, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato, também regionalista.

## **EUCLIDES DA CUNHA: VIDA E OBRA**

Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha nasceu em Santa Rita do Rio Negro, Cantagalo, Rio de Janeiro, no dia 10 de janeiro de 1866.

Durante a maior parte de sua infância, Euclides da Cunha passa longe de seu pai devido ao mesmo se encontrar em dificuldades financeiras e convive mais próximo de seus parentes como a sua tia Laura Garcez que era detentora de uma fazenda chamada São Joaquim. A vida de Euclides torna-se itinerante, com a necessidade de uma educação formal e a presença de dificuldades econômicas, o que criou um distanciamento da figura paterna. Em 1874, é matriculado no colégio do português Francisco José Caldeira e, após três anos, reencontra-se com seu pai, mas devido novamente às dificuldades econômicas, permanece com ele apenas um curto período. Em 1878, passa a morar com a avó paterna e a estudar no Colégio Bahia na cidade de Salvador.

No ano de 1879, retorna ao Rio de Janeiro, vai morar com o seu tio Antônio e passa a estudar Matemática com Benjamin Constant, figura que iria influenciá-lo muito em sua formação.

O movimento republicano há muito já vinha sendo incorporado no cotidiano do Rio de Janeiro e manifestações como o “imposto do vintém” cobrado nos transportes causava grande agitação política no Segundo Reinado. Essas ideias republicanas e abolicionistas muito iriam influenciar Euclides no decorrer de sua vida.

Após a conclusão do curso secundário, dedica-se a estudar Matemática e, em 1866, na busca por uma maior estabilidade e uma possível projeção e ascensão a uma carreira, rumo para a Escola Militar, onde se encontra novamente com Benjamin Constant e dá prosseguimento aos seus estudos matemáticos, embora as aulas ministradas por seu mestre fossem um pretexto para discussões sobre as ideias de Auguste Comte, filósofo e pensador francês do Positivismo Científico.

Euclides sempre desempenhou com êxito todas as tarefas que lhe foram confiadas e atribuídas em vida. Colaborou com publicações no Jornal Província de São Paulo, hoje conhecido como O Estado de São Paulo desde 1889, mas era dono de um temperamento intempestivo, fato esse que se comprovou em 1888, quando comete o ato que lhe renderia fama e, consequentemente, sua

expulsão da Escola Militar, pois o rebelde, diante do Ministro da Guerra Tomás Coelho, comete o ato que lhe traria tamanha notoriedade na época, ou seja, em um ato cívico sai da formação de sua fileira em uma inspeção cujo objetivo era conter atos de indisciplina, atira seu sabre no solo e grita: “Infames! A mocidade livre cortejando um ministro da Monarquia” (Peixoto: 1911, p.13).

Com a necessidade de se sustentar, tem uma curta passagem por São Paulo, mas logo retorna ao Rio de Janeiro para cursar engenharia civil na Escola Politécnica, embora seus planos fossem dissolvidos com a Proclamação da República. Esse marco histórico e a transição do regime político propiciaram para que ganhasse notoriedade e respeito diante do ato feito quando de sua expulsão do militarismo e logo se reintegra à Escola Militar, período em que casa com Ana, jovem de apenas 15 anos e filha do Major Sólon Ribeiro.

A partir de 1891, já com Floriano Peixoto na presidência, o país começa a sofrer várias tentativas de golpes e turbulências políticas como a Revolução Federalista e a Revolta da Armada. Euclides não se rende ao fascínio absoluto ao “Marechal de Ferro” e escreve contra os que apregoavam a máxima repressão aos rebeldes revolucionários, ou seja, contra os fuzilamentos sumários. Tal atitude não é bem-vista e é transferido para Minas Gerais. Pede, então, licença do militarismo e enfrenta dificuldades para arrumar emprego. Finalmente, em 1866, encerra-se um ciclo em sua vida e pede para se reformar no posto de Capitão. No ano de 1885, trabalha como engenheiro na Superintendência de Obras de São Paulo, mas também escreve para o jornal *A Província de São Paulo*.

Em 1893, Antônio Conselheiro liderou um movimento religioso com suas ideias, propagando-as pelo sertão, o qual foi o maior obstáculo a ser suplantado pela República Nova. Esse levante mereceu especial atenção por parte de Euclides, que em dois artigos o apresentou como uma conspiração monárquica publicada no Estado de São Paulo em 14 de março e 17 de julho de 1897.

“Como na Vendéia, o fanatismo religioso que domina as almas ingênuas e simples é habilmente aproveitado pelos propagandistas do Império. A mesma coragem bárbara e singular é o mesmo terreno impraticável; aliam-se, completam-se. O chouan fervorosamente crente ou o tabaréu fanático, precipitando-se impávido à boca dos canhões que tomam a pulso, patenteiam o mesmo heroísmo mórbido difundido numa agitação desordenada e impulsiva de hipnotizados.” (CUNHA, 1966, p.78)

Em quatro de agosto de 1897, partiu para a área de conflito como correspondente do jornal Estado de São Paulo. Como um ávido defensor de ideais republicanos, permaneceu em Salvador por um período de 24 dias e colhe entrevistas e relatos dos que voltavam do conflito e, também, a percepção da população de Salvador perante a chegada de prisioneiros e feridos.

O escritor acreditava que o confronto seria breve e demonstrava extrema confiança nas tropas enviadas para a área de combate, tanto que chegou a afirmar: “A vitória, porém, é infalível e próxima. Viva a República!” (Cunha, E. da: 1897c, II, 494).

Escreveu o Diário de Expedição que registrou de perto todos os conflitos da Guerra de Canudos, base para sua obra *Os Sertões*. Findada a guerra, Euclides retoma o seu trabalho como engenheiro e foi encarregado da reconstrução da ponte de São José do Rio Pardo em 1898 e, embora



não fosse sua afinidade preferida diante dessa profissão, passaram-se três anos até a conclusão de tal tarefa. Também possibilitou tranquilidade para a escrita de *Os Sertões*. Em 1901, ele segue para o Rio de Janeiro à procura de um editor e, após um período de revisão, *Os Sertões* é publicado no ano seguinte.

Em 1903, sua obra já era reconhecida como um possível clássico. Sua primeira edição foi esgotada num período de dois meses e em 21 de setembro desse mesmo ano, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras.

Suas dificuldades financeiras perpetuavam, apesar de sua fama. Em 1904, como uma maneira de obter uma fonte de renda, escrevia artigos para *O Estado de São Paulo*, dos quais muitos foram reunidos e publicados como um livro em 1907 com o título *Contrastes e Confrontos*.

Como grande estudioso de regiões afetadas por conflitos, focou sua atenção para a Amazônia e a situação tormentosa que se encontrava o Brasil e seus países vizinhos como o Peru e a Bolívia. Esse conflito seria dissolvido por intermédio do Barão do Rio Branco através do Tratado de Petrópolis e a anexação do território do Acre ao Brasil. Tais acontecimentos o levaram a se interessar por questões de fronteiras e de diplomacia. Posteriormente, foi encarregado de tratar os estabelecimentos de fronteira com o Peru em oito de agosto de 1904.

A vida do escritor de *Os Sertões* estava cada vez mais agitada e estava ausente constantemente do convívio com sua família que residia no Rio de Janeiro. Em 18 de dezembro de 1906, finalmente toma posse na Academia Brasileira de Letras, que lhe rende mais fama do que retorno financeiro. Começa a sofrer um sentimento de melancolia e insatisfação com o meio no qual vivia.

Em 1909, leciona Lógica no Colégio Pedro II por um período curto e, logo depois, viveu uma tragédia passional. Foi alvejado pelo amante de sua mulher, Dilhermando de Assis, pessoa de sua confiança, no dia 14 de agosto de 1909 após uma intensa troca de tiros, levando-o à morte. Após sua morte, também no mesmo ano, foi publicada uma coletânea de artigos sobre a Amazônia, idealizado pelo intelectual que mais se empenhou em conhecer nosso país.

## RESUMO DA OBRA, E MAIS ESPECIFICAMENTE O EPISÓDIO DA GUERRA

A PRIMEIRA EXPEDIÇÃO - A política da Bahia estava passando por disputas políticas entre coronéis, os quais estavam divididos entre dois grupos: um, liderado por José Gonçalves, e outro, por Luís Viana, governador da Bahia.

A oposição acusou Luís Viana de proteger o Conselheiro em troca de votos, já que quem tivesse o apoio do Arraial teria a eleição garantida, pois os canudenses votavam em quem seu líder

lhes mandasse. Canudos, portanto, deveria ser destruído. Para isso, contaram com o apoio da Igreja que considerava o Conselheiro um fanático; das autoridades republicanas, pois o novo regime era atacado pelo líder religioso constantemente. Com isso, ficou mais fácil manipular a opinião pública acusando os conselheiristas de monarquistas.

A primeira expedição decorreu de um mal-entendido, usado como pretexto para atacar o arraial. O Conselheiro, apressado para terminar a construção da igreja, pediu para seus homens irem pagar a madeira e dizer que se não a levassem logo, eles a buscariam. Foi fácil transformar isso numa ameaça de ataque, principalmente porque havia um juiz de Juazeiro, antigo desafeto do Conselheiro, interessado em instigar um conflito. Portanto, enviou um telegrama ao governador pedindo ajuda contra a invasão. Como não houve ataque nenhum, o juiz mandou o tenente Pires Ferreira e os 100 soldados ao seu comando irem ao encontro de Canudos.

Começaram a travessia pelo sertão inóspito, despovoado, acidentado, cheio de caatingas e sob o sol abrasador. Como seus recursos eram insuficientes, acamparam em Uauá, mas a população local, percebendo a situação, fugiu durante a noite. Ao amanhecer, o exército viu uma grande multidão de canudenses rezando em procissão com uma cruz e a bandeira do Divino. Os soldados abriram fogo contra a multidão, cuja reação foi imediata e inesperada. Pegaram armas, facões, foices e partiram contra a tropa. Os soldados, diante da reação, debandaram. Antes de regressarem a Juazeiro, os combatentes do governo passaram por Uauá e a saquearam para se vingar dos simpatizantes dos canudenses. Com esse resultado, não foi difícil organizar uma nova expedição com a manipulação da religião, da política, do direito e, agora, dos militares.

**A SEGUNDA EXPEDIÇÃO** - A segunda expedição contava com o contingente de 600 soldados do exército e da polícia da Bahia, com o auxílio de, além de armas tradicionais, quatro metralhadoras e dois canhões. A expedição ficou sob o comando do governador Viana, após a destituição do general Sólon.

O Major Febrônio, otimista, não levou em consideração as condições do terreno. Aguardou por 15 dias na cidade de Monte Santo se organizando para o ataque. Quando passou por Queimadas, deixou aproximadamente 30% da munição, pois achava que não havia motivo para tanta artilharia. Começaram a atravessar o sertão e sofreram com as penalidades do terreno e do sol escaldante. Os canhões retardaram ainda mais a marcha.

Em Canudos, Pajeú e João Grande comandavam os canudenses e os orientava. Antes de chegarem a Canudos, as tropas já estavam cansadas e os carregadores contratados fugiram à noite.

Os confrontos começaram na Serra do Cambaio, a 13 quilômetros de Canudos, e se deu sob os gritos aterrorizadores dos conselheiristas. O Major, diante de tais circunstâncias, decidiu retornar para Monte Santo, mas foram perseguidos durante o dia e a noite pelos jagunços do Conselheiro por aproximadamente 100 quilômetros de estrada.

O exército saiu perdedor e humilhado. Diante de tal fato, a elite resolveu unir forças por meio de inverdades, pretexto utilizado para dar motivo ao extermínio.

A TERCEIRA EXPEDIÇÃO - A terceira expedição partiu sob o comando do coronel Antônio Moreira César, conhecido como implacável pela brutalidade com que tratava seus inimigos. Conduzia 1200 soldados e contava com 73 canhões. Traçou-se o plano de ataque, mas sem levar em consideração a imprevisível região. Os soldados, diferentemente de seu superior, estavam todos apreensivos devido às histórias dos conflitos anteriores na região, ainda mais agora porque os sertanejos já se haviam armado um pouco mais e contavam com um maior número de homens.

O coronel entusiasmado, ao chegar em Canudos, foi a frente de sua tropa para encorajá-la. Como os soldados estavam receosos, o próprio Moreira César resolveu dar o exemplo e avançou pessoalmente, sendo almejado com dois tiros. A tropa bateu em retirada sob a liderança de novo comandante Cel. Tamarindo. Horas depois, Moreira César faleceu e, durante a debandada, morreu também o Coronel Tamarindo, ficando no comando o Major Cunha Matos, que conseguiu chegar a Queimadas.

Ao fugir, o exército deixou todo seu armamento, dos quais se apossaram os canudenses. A decepção da derrota foi grande. Não havia uma justificativa plausível. Com intensa divulgação da mídia, o povo considerava o exército como defensor da pátria e virou-se contra os sertanejos.

QUARTA EXPEDIÇÃO - Antônio Conselheiro ratificava em cada expedição a sua fama de iluminação divina, pois muitos de seus seguidores acreditavam que a força motriz de resistência era a intervenção de Deus e denotavam que seu mestre estava embuído de forças celestiais.

Para o exército, os sucessivos fracassos revelariam a forma de um empobrecimento de seu regime político e também do enfraquecimento da ideologia republicana, pois repercussões como as de Moreira César, rotulada como "infalível", ressoou nos centros urbanos, economicamente mais poderosos, a dúvida de como simples sertanejos puderam alvejar e abater a forte estratégia da força republicana militar. Vários jornais que defendiam uma corrente monarquista, foram destruídos pela população. Dentre eles a *Gazeta da Tarde*, no Rio de Janeiro, e *O Comércio de São Paulo*. Passou-se a gerar uma horda de vandalismo a procura de conservar os ideais republicanos.

Em um ambiente tenso, começaram os preparativos da quarta expedição, em caráter de urgência para salvar a reputação do exército, mas foi feita com total descaso e sem reavaliação das derrotas anteriores. O otimismo era tanto, que fizeram uma comemoração antecipada, pois já contavam com a certeza da vitória.

Prudente de Moraes escolheu para comandar a expedição o general Artur Oscar, que se dirigiu à Bahia para a organização de suas tropas. Essa expedição foi dividida em duas colunas, distribuídas em três brigadas. A primeira coluna foi comandada por Silva Barbosa e a segunda pelo general Savaget. Armou-se um ataque a Canudos com o intuito de dividir as forças do Arraial. Feita a disposição do ataque, o general Savaget seguiu para Aracaju com 2500 homens e, em Queimadas, ficaram 3000 homens para reforçar o ataque que lhe traria, na visão militar, a vitória decisiva.

Depois de dois meses de espera, iniciou-se a marcha com certas restrições ao sertão baiano e se escolheu o caminho que não fosse possível um cerco por parte dos conselheiristas antes da hora prevista para o combate.

Em 20 de julho de 1897, as tropas rumaram para Monte Santo e enfrentaram várias dificuldades, como a falta de pastagem para os cavalos e a escassez de água, força vital para o exército. Consequentemente montaram um acampamento na fazenda Rosário.

A segunda coluna entrou em contato com o inimigo, que economizou munição por estar escondido em pontos estratégicos na Serra de Cocorobó e somente depois de um incessante ataque de baionetas, em que todos os soldados dispararam ao mesmo tempo, conseguiram transpor o desfiladeiro. Diante do sucesso em Cocorobó, Antônio Conselheiro refez sua estratégia e, assim que as tropas levantaram acampamento do Sítio do Rosário em direção ao Rancho Vigário, começaram um ataque súbito com o objetivo de levar o inimigo ao local estrategicamente planejado, onde faltariam provisões. Durante esse caminho, os soldados da segunda coluna viram muitos companheiros mortos e decapitados. Antônio Conselheiro demonstrava todo o seu poderio de resistência. Essa estratégia foi elaborada para que os soldados ficassem em uma posição de mira, com extrema fragilidade para serem alvejados.

Diante da conduta dos sertanejos, foram muitas as baixas do exército republicano, pois devido à necessidade de saciar a fome e a sede, muitos soldados saíam desesperados e eram mortos em tocaias pela força do Arraial.

Em 18 de julho de 1897, o exército reabastecido com provisões conseguiu conquistar uma parte do Arraial, mas a resistência era plena. Artur Oscar pediu reforços em caráter de urgência, para que não houvesse mais uma derrocada. Enviaram reforços com cerca de três mil soldados e mais munições e armamentos.

Os sertanejos defendiam a sua terra sagrada em nome de Antônio Conselheiro e não titubeavam em colocar suas vidas em risco diante de uma causa sagrada. Os tiroteios passaram a ser constantes. O exército tomou um novo entusiasmo com a derrubada das torres da igreja nova, que era o símbolo de resistência dos fiéis. Os militares, por sua vez, bloquearam todo e qualquer reforço ao Arraial para enfraquecê-los diante da necessidade de reabastecimento de suprimentos e de água. A chegada da fome e da sede fizeram com que o combate se tornasse gradativamente mais brutal e, mesmo com a morte do principal articulador, Antônio Conselheiro, contribuiu para que os sertanejos reforçassem a ideia de intervenção Divina, ou seja, a proteção da terra sagrada.

Em outubro de 1897, os militares conseguiram derrotar os sertanejos e apregoaram que todo o conflito foi fruto da insanidade de Antônio Conselheiro.

## **OS SERTÕES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE**



A raça brasileira é formada, segundo Euclides, por três raças: negra, branca e índio que formaram sub-raças que compõem o tipo brasileiro. E prossegue ao afirmar que muitos foram os estudos sobre antropologia sobre essa formação, mas por não se considerar o meio e a história correm o risco de não realizarem pesquisa eficaz, pois não são desvinculadas de subjetivismo e intuição. Um estudo sério e objetivo a esse respeito deve considerar o "meio físico diferenciador e ainda, sob todas as suas formas, as condições históricas adversas ou favoráveis que sobre eles reagiram" (p.73). Nota-se, com esta afirmação, os primeiros esclarecimentos sobre a importância da influência do meio para Euclides e que reflete o pensamento que permeia por toda a sua obra, principalmente no capítulo referente ao homem.

Para ele, os antropólogos brasileiros, imbuídos de subjetivismo excessivo, cometem um grande equívoco por começarem seus estudos "excluindo em grande parte os materiais objetivos oferecidos pelas circunstâncias mesológica e histórica" (p.76). Compara as definições sobre a formação das raças brasileiras como uma intromissão à ciência semelhante ao ritmo dos "versos de Gonçalves Dias" (p.76). Com isso, ele põe em dúvida as descobertas científicas da época em relação à formação étnica que contrariaram a influência da teoria determinista de Hippolit  Taine (Nelson Werneck SODRÉ, *História da Literatura Brasileira*: faz uma explanação histórica e filosófica sobre a teoria determinista de Taine). A importância do meio na formação de raças se faz presente quando descreve a fase inicial de sua formação.

Para Euclides, não se pode pensar nessa formação sem a influência de condições climáticas, da vegetação e geográficas. Eleva sua crença científica às últimas consequências quando acrescenta que ao tentar se adaptar e ao encontrar condições geográficas adversas, surgem "sub-raças diferentes pela própria diversidade das condições de adaptação" (p.93). Mas fica clara a presença de racismo quando continua sua explicação sobre a formação da raça brasileira e afirma que "além disto (  hoje fato inegável) as condições exteriores atuam gravemente sobre as próprias sociedades constituídas, que se deslocam em migrações seculares aparelhadas embora pelos recursos de uma cultura superior" (p.93). Constata-se que se ele considera a presença de culturas superiores e se essa afirmação fosse verdadeira, dever-se-ia considerar, t b m, que há as inferiores. Ora, essa afirmação vem ao encontro de ideologias raciais que acentuam o preconceito em relação às sociedades que possuem diferenças culturais. Não há, pois, culturas superiores embora apresentem, na íntegra, diferenças consideráveis que englobam vários aspectos, inclusive o econômico, pois cada cultura possui o seu valor e deve ser respeitada.

Como já foi assinalado, o negro é descrito como alguém que não se impôs e, por isso, aceita naturalmente o serviço escravo. Por isso, segundo o autor, "afeito   humildade extrema, sem as rebeldias do  ndio, o negro teve, de pronto, sobre os ombros toda a pressão da vida colonial" (p.98). Fica evidente a tentativa do autor de julgar uma raça, no caso a negra, como passiva e humilde e que, contrariamente à outra raça autóctone, simplesmente aceita a função de "besta de carga adstrita a trabalhos sem folga" (p.98). E, como as condições do interior do país não tornavam nada fácil a sobrevivência, o negro preferiu se manter no litoral pois "mesmo em franca revolta, o negro humilde

feito quilombola temeroso, agrupando-se nos mocambos, parecia evitar o âmago do país. Palmares, com seus trinta mil mocambeiros, distava afinal poucas léguas da costa" (p.98). Outro mito é sobre o indígena, o qual permanecia "inapto ao trabalho e rebelde sempre" (p.98).

A história insiste em demonstrar que o índio é preguiçoso e que não permaneceu como escravo por não gostar de trabalhar, pois, segundo alguns historiadores, estavam acostumados com a vida livre e tranquila da floresta. Em se tratando de rebeldia, tanto o indígena quanto o negro reagiram contra a escravidão. Quando se afirmar a rebeldia de uma raça, pretende-se reafirmar a passividade da outra, que é a negra.

O racismo chega ao extremo quando o autor abre um subtópico denominado "um parêntese irritante" (p.113) em que pretende expor, indubitavelmente, a inferioridade do mestiço, ao qual se refere como produto do cruzamento "prejudicial" (p.113), entre raças diversificadas porque "ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior" (p.113), ou seja, além de se admitir que há raças superiores às outras, explica-se a desvantagem da mistura entre raças, pois o resultado desse cruzamento é um indivíduo com características de ambas as raças, a superior e a inferior. Logo, se ocorre muita miscigenação, e se ela pode dar origem a um indivíduo com características também da raça inferior, "a mestiçagem extremada é um retrocesso" (p.113). E prossegue para justificar que "o indo-europeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia exprimem estádios evolutivos que se fronteam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à revivescência dos atributos primitivos dos últimos" (p.113).

Para Euclides, "o sertanejo é um "desequilibrado" (1998: p.113), o que aproxima seu caráter das características anatômicas, com as quais tenta fazer uma correlação pejorativa para comprovar seus pensamentos sobre a inferioridade dessa raça, cuja herança genética, em decorrência das leis biológicas inevitáveis, faz surgir um ser inferior e inconstante moralmente:

"E o mestiço - mulato, mameluco ou cafuzo - menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais superiores. Contrastando com a fecundidade que acaso possua, ele revela casos de hibridez moral extraordinários: espíritos fulgurantes, às vezes, mas frágeis, irrequietos, inconstantes, deslumbrando um momento e extinguindo-se prestes, feridos pelas fatalidades das leis biológicas, chumbados ao plano inferior da raça menos favorecida." (1998: p.114)

O sertanejo, para o autor, é uma raça intermediária que, devido ao meio onde vive, o qual lapidou seu jeito grosseiro, procura se adaptar à seca porque não tem "capacidade orgânica para se afeiçoar à situação mais alta" (p.143).

Sua religião é cheia de fetichismo devido às crenças influenciadas pelos negros e pelos indígenas, o que a torna um "monoteísmo incompreendido" (p.143), em que as lendas folclóricas se fazem presentes e se misturam, mas ocupando lugar distinto juntamente com as profecias, as rezas,

as romarias e toda espécie de manifestação cultural de credices e da fé cristã. Portanto, "a sua religião é, como ele – mestiça." (p. 143). Constatamos claramente a tentativa de Euclides de aproximar a religião de um povo humilde às características inferiores dadas por ele ao próprio mestiço conforme citado anteriormente.

Isso demonstra a intensa influência recebida pelas teorias deterministas e positivistas da época e, por outro lado, o seu caráter preconceituoso que retrata, em parte, o pensamento da sociedade da época. Acrescenta ainda que esse misticismo foi herdado no decorrer da história pelas raças que lhe deram origem, das quais recebeu "o antropismo do selvagem, o animismo do africano e, o que é mais, o próprio aspecto emocional da raça superior na época do descobrimento e da colonização" (p.144).

O catolicismo influenciado e imposto pelos portugueses, os quais resgataram os valores da Idade Média, permanece completamente vivo nas mentes sertanejas, inclusive o mito do Sebastianismo (Sebastianismo: crença surgida em Portugal após a morte de D. Sebastião, baseada na esperança de seu retorno em um "dia de nevoeiro" para restaurar a independência e a glória do reino, com forte caráter messiânico) que já se extinguiu em Portugal, o que comprova, segundo o autor, a inferioridade desse povo e a falta de perspectiva de aprimoramento em consequência da dificuldade de adaptação à civilização tida como superior. As leis biológicas, portanto, não permitem seu crescimento em diversos aspectos e o relega a um nível inferior e estagnado da evolução humana física e moralmente.

"Por isto, como um palimpsesto, a consciência imperfeita dos matutos revela nas quadras agitadas, rompendo dentre os ideais belíssimos do catolicismo incompreendido, todos os estigmas de estado interior" (p.146). Com essa afirmação, pretende-se acentuar a falta de inteligência do mestiço que, por não compreender a religião, altera-a a seu modo de maneira que atenda suas necessidades e perspectivas, o que a transforma em uma religião marginalizada e inferior, semelhante à própria raça que a cultua e que também simboliza mentalidades e costumes selvagens. Com isso, o pensamento euclidiano vai de encontro ao respeito pela riqueza de uma cultura e de um povo que ajudou a construir o país, embora não seja reconhecido como tal pela raça que se diz superiora ou pela minoria privilegiada economicamente: a elite.

Por serem esquecidos e isolados nas periferias das cidades ou no caso do sertanejo, no sertão brasileiro, não resta outra alternativa senão ter uma crença para se amparar e buscar respostas ao sofrimento e às suas dificuldades de um modo geral. O maravilhoso (Jacques Le Goff tece uma reflexão sobre o maravilhoso em sua obra: "O Cotidiano e o maravilhoso no Medievo") torna-se uma fuga da realidade em prol da esperança da existência de um Deus justo ou de outras crenças que o façam acreditar que esse sofrimento é passageiro porque não há mais, em sua sociedade, uma solução a buscar ou um caminho a seguir sem os dolorosos obstáculos, como o próprio racismo.

Quando o escritor se refere ao povo humilde dos sertões como "tabaréu" (p.150), pois se deixa influenciar ingenuamente pelos missionários modernos, lembrando que estes não possuem a altivez dos primeiros evangelizadores, os quais aproveitavam-se dos "espíritos ingênuos" (p. 151)

para doutrinar segundo os preceitos da Igreja, ele apenas demonstra o desrespeito às outras culturas e religiões e que a impuseram com o propósito da dominação, os seus costumes e a sua religião, sem respeitar a que já havia no espírito desses homens.

Não obstante, pode-se fazer uma correlação com o pensamento euclidiano, o qual demonstra sua revolta da influência de outras culturas na religião, contrariando a dominação cristã da raça superior, ou seja, dos portugueses, com o pensamento racista, inescrupuloso e autoritário baseados em filosofia e pensamentos equivocados que se baseiam em características biológicas e, portanto, externas, para subjugar uma raça à posição de inferioridade por andar por suas próprias pernas ao se adaptar, por meio do contato a outras culturas, a diferentes modos de vida e, conseqüentemente, às crenças. E lamenta "infelizmente o apóstolo não teve continuadores" (p.150).

Antônio Conselheiro, para Euclides, é o resultado de características dos seus antepassados, os quais possuíam má índole e desvio de caráter. Mesmo não aparecendo os traços ruins dessa personalidade em alguns familiares, ele absorveu toda espécie de loucura, desvio de personalidade, defeitos, enfim, é um modelo de "atavismo" (p.152). Mais uma vez o racismo se faz presente na obra, pois se constata que o autor julga o líder da Revolta de Canudos um desequilibrado mental, cuja loucura aliada ao meio, acentuou ainda mais o fanatismo dos sertanejos que acreditavam em suas mensagens, previsões e conselhos. Julga-o pelo comportamento e ações dos seus antepassados remotos, fundamentando-se em características genéticas que possivelmente teria recebido, motivo pelo qual "pode ser incluído numa modalidade qualquer de psicose progressiva" (p.153). O seu fanatismo psicótico foi acentuado quando absorveu as crenças do meio por onde passou e se tornou aclamado pela massa de ignorantes que o seguiam e o admiravam. Ora, a absorção de crenças de diferentes raças e culturas não deve ser vista como algo negativo. Pelo contrário. Toda e qualquer crença é absorvida pelo homem subjetivamente e de acordo com suas aspirações e realidade.

A Bíblia, por exemplo, pode ser interpretada de diferentes maneiras por diferentes grupos sociais (Sobre a interpretação da religião por diferentes culturas é interessante ler *O Poder do Mito* de Everardo Rocha, editora Brasiliense). Disso resulta algumas religiões existentes no mundo. No sertão não podia ser diferente. Antônio Conselheiro deu esperança de uma vida melhor ao povo nordestino, conduzindo-o à fazenda Belo Monte, mais conhecida como Canudos, onde criou suas próprias regras, pois viviam harmoniosamente, trabalhavam duro e todo que era produzido era dividido igualmente, as decisões eram tomadas com a participação de seus moradores. Em Canudos não havia fome e a desigualdade da sociedade não se fazia presente entre os canudenses, pois se implantou um sistema de vida igualitário, socialista (Terry EAGLETON, Marx, o outro expõe uma crítica inovadora sobre as ideias de Marx acerca do Socialismo).

Quando Antônio Conselheiro faz a sua pregação pelo sertão nordestino, contrariamente às afirmações euclidianas de que é um louco, ele propõe um cristianismo primitivo. O povo lutou pela independência, mas ela não viu ou chegou apenas para que a classe dominante continuasse sua exploração. Viu chegar o 13 de maio, porém, opostamente ao que se pensa, permaneceram na servidão extrema e na miséria, obedecendo às ordens dos senhores de terras. Portanto, o povo



continuou massacrado e foi marginalizado enquanto os ricos ganhavam espaço. O misticismo, no caso, não é uma alienação nem uma consequência da insanidade do Conselheiro, mas a única saída contra a opressão. O povo entende isso e o segue porque não encontra outra alternativa. Não se deve, pois, destacar o caráter místico de Canudos, mas a ideologia social e lúcida em que se baseou seu líder diante da realidade vivida pelos miseráveis e excluídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa investigação científica sobre o racismo na obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha, constata-se que o autor assumiu uma postura racista em relação aos sertanejos diante do episódio ocorrido em Canudos em 1897.

Com seu ceticismo acentuado e influenciado por teorias deterministas, positivistas, evolucionistas e por leituras de escritores da época, Euclides traça o sertanejo como um decadente - incapaz de atingir um grau mais elevado na sociedade da época - dita como civilizada - cuja degeneração se dá em consequência da mistura entre as três raças (branco, negro e índio) e acrescenta que a "mestiçagem extremada é um retrocesso". Ele não se limita a comentários racistas sobre os canudenses, mas baseado na leitura de teorias que, muitas vezes, fê-lo sem maior empenho ou comprometimento devido ao seu trabalho como engenheiro, o que resultou na absorção de um espírito racista equivocado pelo calor das circunstâncias.

Mas também não se limita a comentários racistas sobre os sertanejos, ataca a religião e o misticismo encontrados na cultura do mestiço que, como ele próprio afirmara, é "mestiça", na tentativa de aproximar o caráter inferior de uma raça a suas crenças também "inferiores". Para ele, a religião do sertanejo é resultado de um catolicismo "mal compreendido" e influenciado pela "loucura" de Antônio Conselheiro.

O líder dos canudenses, Antônio Conselheiro, é descrito por Euclides como um homem fanático e mentalmente desequilibrado. É o resultado da própria mestiçagem, portanto, é um "gnóstico bronco". Com isso, o autor de *Os Sertões* não considera as causas reais que geraram o conflito - tanto políticas, religiosas como ideológicas - e fecha os olhos para o sofrimento do povo nordestino e para a opressão sofrida por ele. Durante anos, houve dois Brasis, um onde prevalecia a elite e todo o conforto de uma vida moderna, e outro onde os sertanejos, marginalizados e esquecidos pela sociedade, lutavam por uma situação social melhor em que se prevalecesse menos desigualdades e imbuídos da esperança da salvação divina, pois foi o único caminho que encontraram para percorrer.

Antônio Conselheiro implantou em Canudos o verdadeiro comunismo ou pelo menos se aproximou de uma sociedade mais justa onde todos tomavam as decisões em prol do vilarejo e de uma vida melhor. O conflito ocorreu como pretexto para que a elite mantivesse seu poder e defendesse seus interesses. Os sertanejos, por outro lado, lutaram por uma causa justa em busca da

liberdade, de direitos e de prosperidade porque já não acreditavam mais no sistema social no qual viviam e, inspirados pela religião, lutaram contra aqueles que os oprimiam até o último minuto do confronto sem saber exatamente por que os atacavam.

Canudos foi destruída completamente, mas com ela também o sonho do sertanejo na tentativa de torná-lo sem voz e, portanto, sem história. Mas Canudos jamais será esquecida, pois representa a luta do povo brasileiro que há mais de cinco séculos tenta lutar contra os colonizadores, contra o poder, contra a opressão do povo que tem como ideal, consciente ou inconscientemente, a liberdade e a justiça.

Euclides, no decorrer da descrição do confronto em seu livro, deixa claro que ficou impressionado com tamanha coragem e determinação dos canudenses e, embora descrevera o sertanejo com racismo e preconceito, percebe-se uma transformação em seu pensamento, principalmente na última parte do livro onde se passa a luta e afirma que o sertanejo "é antes de tudo, um forte".

A leitura de *Os Sertões*, portanto, deve ser feita atentamente para que se perceba o dinamismo com que os fatos são narrados. *Os Sertões* é uma obra viva e como tal deve ser interpretada no decorrer das palavras de seu autor, pois através dele toda sociedade brasileira, e por que não dizer o mundo, pode conhecer um pouco sobre a Revolta que marcou a história brasileira no final do século XIX e se deparar com uma obra histórica, filosófica, antropológica, geográfica, sociológica elaborada com talento e arte, todavia que está impregnada de racismo, tema tão carente de intérpretes na obra euclidiana.

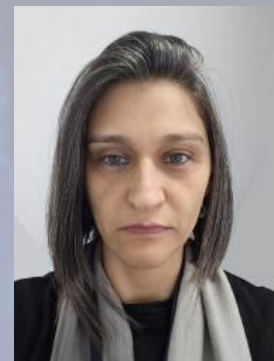
## REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. ***História Concisa da Literatura Brasileira***. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. ***O Racismo na História do Brasil***. 8ª ed. São Paulo, Ática, 2001.
- CHIAVENATO, Júlio José. ***As Lutas do Povo Brasileiro: do descobrimento a Canudos***. 11ª ed. São Paulo, Moderna, 1988.
- CITELLI, Adilson. ***Roteiro de Leitura: Os Sertões de Euclides da Cunha***. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1998.
- COSTA LIMA, Luiz. ***Euclides da Cunha: Contrastes e Confrontos do Brasil***. 1ª ed. Rio de Janeiro, PETROBRAS, 2000.
- CUNHA, Euclides da. ***Os Sertões***. 1ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1998.
- . "A Nossa Vendéia", 2ª parte (1897). In: Afrânio Coutinho, *Obras Completas*, v. II, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1966.
- DOS SANTOS, Joel Rufino. ***O que é Racismo***. 13ª ed. São Paulo, Brasiliense, s/d.
- HERSKOVITS, Melville J. ***Antropologia Cultural***. 8ª ed. São Paulo, Mestre Jou, 1973.
- LE GOFF, Jacques. ***O cotidiano e o maravilhoso no medievo***. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MERQUIOR, José Guilherme. ***De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira***. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 1996.

PEIXOTO, Afrânio. (1911) “**Euclides da Cunha: o homem e a obra. Discurso de recepção na Academia Brasileira**”. In: Luiz Costa Lima, *Euclides da Cunha: contrastes e confrontos do Brasil*, Rio de Janeiro, PETROBRAS, 2000.

# ATUALIZAÇÕES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA: INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS



## UPDATES IN NEUROPSYCHOPEDAGOGY: INTERFACES BETWEEN NEUROSCIENCES AND CONTEMPORARY EDUCATIONAL PRACTICES

**AGATHA FERNANDES DE CASTRO**

Graduação em Letras Licenciatura – Português/ Inglês, – FIRP (2006); Graduação em Música Bacharelado – Canto – FMU/FAAM (2018); Graduação em Música – UNIMES (2018); Especialista em LIBRAS – UNINOVE (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia – FABRANGE (2024); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Arte – na Prefeitura de São Paulo, Assistente de Diretor de Escola – na CEU EMEI Alto Alegre.

### RESUMO

Este artigo apresenta atualizações recentes na área, analisando avanços teóricos e metodológicos que têm transformado a intervenção em contextos clínicos e institucionais. A investigação baseia-se em revisão bibliográfica de publicações recentes, enfocando contribuições da neurociência cognitiva para o entendimento dos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem. Os resultados evidenciam crescente integração entre neurociências e educação, destacando-se o desenvolvimento de estratégias personalizadas de ensino, a aplicação de tecnologias educacionais baseadas em evidências neurocientíficas e a consolidação de protocolos de avaliação neuropsicopedagógica.

**Palavras-chave:** Neuropsicopedagogia; Neurociências; Educação; Aprendizagem; Intervenção Educacional.

### ABSTRACT



This article presents recent updates in the field, analyzing theoretical and methodological advances that have transformed intervention in clinical and institutional contexts. The research is based on a literature review of recent publications, focusing on contributions from cognitive neuroscience to the understanding of the brain mechanisms involved in learning. The results show growing integration between neuroscience and education, highlighting the development of personalized teaching strategies, the application of educational technologies based on neuroscientific evidence, and the consolidation of neuropsychopedagogical assessment protocols.

**Keywords:** Neuropsychopedagogy; Neuroscience; Education; Learning; Educational Intervention.

## INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia constitui campo de conhecimento interdisciplinar que articula saberes das neurociências, psicologia cognitiva e pedagogia, visando compreender os processos neurobiológicos subjacentes à aprendizagem humana (RELVAS, 2019, p. 45). Esta área emergente tem experimentado considerável expansão nas últimas décadas, impulsionada pelos avanços tecnológicos em neuroimagem e pela crescente demanda por intervenções educacionais fundamentadas cientificamente (COSENZA; GUERRA, 2020, p. 78).

Sendo assim, o desenvolvimento contemporâneo da neuropsicopedagogia reflete a necessidade premente de estabelecer conexões mais sólidas entre os achados das neurociências e as práticas educacionais cotidianas (DAMASCENO, 2021, p. 123). A integração destes conhecimentos tem permitido a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, especialmente para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas (OLIVEIRA; SANTOS, 2022, p. 56).

Desta forma, a relevância desta investigação justifica-se pela crescente importância da neuropsicopedagogia no cenário educacional brasileiro, evidenciada pelo aumento exponencial de cursos de especialização na área e pela consolidação de sociedades científicas dedicadas ao tema (SILVA, 2023, p. 34). Além disso, as transformações tecnológicas e sociais contemporâneas demandam novas abordagens educacionais que considerem as particularidades do funcionamento cerebral na era digital (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2022, p. 89). Nesta lógica, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar as principais atualizações teóricas e metodológicas em neuropsicopedagogia, identificando tendências emergentes e implicações para a prática educacional. Especificamente, pretende-se examinar os avanços na compreensão neurocientífica dos processos

de aprendizagem, investigar novas metodologias de avaliação e intervenção neuropsicopedagógica, e discutir as perspectivas futuras da área no contexto educacional contemporâneo.

## DESENVOLVIMENTO

A neuropsicopedagogia contemporânea caracteriza-se pela integração crescente entre descobertas neurocientíficas e práticas educacionais, configurando paradigma que transcende abordagens tradicionais compartimentalizadas (METRING, 2021, p. 67). Esta evolução reflete amadurecimento epistemológico da área, que progressivamente abandona perspectivas reducionistas para adotar visão sistêmica e multidimensional dos processos de aprendizagem (CIASCA, 2020, p. 143).

Contudo, os fundamentos neurocientíficos da aprendizagem têm sido substancialmente ampliados através de técnicas avançadas de neuroimagem, permitindo observação em tempo real dos processos cerebrais durante atividades cognitivas específicas (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2023, p. 234). Estudos recentes utilizando ressonância magnética funcional demonstram que a aprendizagem envolve redes neurais distribuídas, conectando regiões corticais e subcorticais em padrões dinâmicos e adaptativos (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2022, p. 567).

Vale elencar que, a neuroplasticidade emergiu como conceito central para a neuropsicopedagogia, evidenciando a capacidade contínua do sistema nervoso de modificar suas conexões em resposta a experiências e demandas ambientais (LENT, 2021, p. 345). Este fenômeno fundamenta teoricamente intervenções neuropsicopedagógicas, demonstrando que práticas educacionais adequadas podem induzir mudanças estruturais e funcionais no cérebro, otimizando capacidades de aprendizagem (DOIDGE, 2020, p. 178).

Consecutivamente, a memória, reconhecida como processo fundamental para a aprendizagem, tem sido objeto de investigações sofisticadas que revelam sua natureza multissistêmica e dinâmica (IZQUIERDO, 2023, p. 89). Pesquisas contemporâneas identificam diferentes tipos de memória operando em paralelo durante situações de aprendizagem, incluindo memória de trabalho, memória declarativa e memória procedimental, cada uma com substratos neurais específicos e implicações pedagógicas distintas (SQUIRE; KANDEL, 2021, p. 123).

Desta forma, o desenvolvimento das funções executivas tem recebido atenção crescente na neuropsicopedagogia, reconhecendo-se sua importância para o controle cognitivo e autorregulação da aprendizagem (DIAMOND, 2022, p. 45). Estudos longitudinais demonstram que intervenções direcionadas ao desenvolvimento do controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho produzem impactos significativos no desempenho acadêmico e social dos estudantes (MIYAKE; FRIEDMAN, 2021, p. 234).

Necessariamente, a linguagem, enquanto sistema complexo de comunicação e representação simbólica, constitui domínio privilegiado de investigação neuropsicopedagógica (PINKER, 2023, p. 156). Avanços recentes na compreensão dos circuitos neurais da linguagem têm permitido desenvolvimento de intervenções mais precisas para distúrbios de leitura, escrita e comunicação oral, baseadas em evidências sobre processamento fonológico, semântico e sintático (DEHAENE, 2022, p. 289).

Já, as tecnologias educacionais têm sido revolucionadas pela incorporação de princípios neurocientíficos, resultando em ferramentas pedagógicas que se adaptam às características individuais de processamento cerebral dos estudantes (PRENSKY, 2021, p. 67). Sistemas de aprendizagem adaptativos utilizam algoritmos baseados em modelos neurobiológicos para personalizar sequências de ensino, ritmo de apresentação de conteúdos e estratégias de reforço (ANDERSON, 2020, p. 134).

Em contrapartida, a avaliação neuropsicopedagógica tem experimentado transformações significativas com o desenvolvimento de instrumentos mais sensíveis e específicos para identificar padrões de funcionamento cognitivo (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2022, p. 78). Baterias neuropsicológicas contemporâneas integram medidas comportamentais tradicionais com indicadores neurofisiológicos, proporcionando compreensão mais abrangente das capacidades e dificuldades individuais de aprendizagem (STRAUSS; SHERMAN; SPREEN, 2021, p. 345).

Ademais, a intervenção neuropsicopedagógica tem evoluído para abordagens multimodais que combinam estratégias cognitivas, metacognitivas e neuromotoras (FONSECA, 2023, p. 123). Programas de remediação cognitiva baseados em exercícios específicos para diferentes funções neuropsicológicas demonstram eficácia na melhoria de habilidades acadêmicas fundamentais, especialmente quando aplicados precocemente no desenvolvimento (MELTZER, 2020, p. 234).

Vale mencionar que, o papel das emoções na aprendizagem tem ganhado reconhecimento crescente, evidenciando-se a interação complexa entre sistemas cognitivos e afetivos no processamento de informações educacionais (DAMÁSIO, 2021, p. 89). Pesquisas neurocientíficas demonstram que estados emocionais positivos facilitam consolidação da memória e transferência de aprendizagem, enquanto stress crônico pode comprometer funcionamento cognitivo e desempenho acadêmico (LEDOUX, 2022, p. 167).

De fato, a neuroeducação, como aplicação direta dos conhecimentos neurocientíficos ao contexto educacional, tem promovido transformações nas práticas pedagógicas tradicionais (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2023, p. 45). Estratégias baseadas em evidências neurocientíficas incluem distribuição temporal do estudo, variação contextual da aprendizagem, utilização de múltiplas

modalidades sensoriais e incorporação de elementos lúdicos que ativam circuitos de recompensa cerebral (ROEDIGER; MCDERMOTT, 2021, p. 123).

Nesta lógica, a formação de professores tem sido repensada à luz dos avanços neuropsicopedagógicos, reconhecendo-se a necessidade de capacitação em neurociências aplicadas à educação (HOWARD-JONES, 2022, p. 78). Programas de desenvolvimento profissional incorporam conhecimentos sobre funcionamento cerebral, desenvolvimento cognitivo e estratégias neuroeducacionais, visando fundamentar cientificamente as práticas pedagógicas (GEAKE, 2020, p. 234).

Não obstante, as dificuldades de aprendizagem têm sido recontextualizadas sob perspectiva neuropsicopedagógica, abandonando-se modelos deficit-centrados em favor de abordagens que enfatizam variabilidade individual e potencialidades de desenvolvimento (FLETCHER; LYON; FUCHS, 2021, p. 156). Esta mudança paradigmática tem implicações profundas para diagnóstico, intervenção e prognóstico educacional, promovendo práticas mais inclusivas e individualizadas (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2022, p. 289).

Há de se considerar que, a inclusão educacional tem sido potencializada por contribuições neuropsicopedagógicas, que oferecem instrumentos para compreender e acomodar diferentes perfis de aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2023, p. 67). Estratégias de desenho universal para aprendizagem baseiam-se em princípios neurocientíficos para criar ambientes educacionais acessíveis a estudantes com diversas características cognitivas e sensoriais (MEYER; ROSE; GORDON, 2020, p. 134).

Concomitantemente, a interdisciplinaridade constitui característica fundamental da neuropsicopedagogia contemporânea, exigindo colaboração entre profissionais de diferentes áreas para compreensão integral dos fenômenos educacionais (MORIN, 2021, p. 78). Equipes multiprofissionais incluindo neuropsicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores trabalham colaborativamente para desenvolver intervenções abrangentes e integradas (RIEF; STERN, 2022, p. 345).

Evidencia-se que, a pesquisa em neuropsicopedagogia tem se caracterizado por metodologias cada vez mais sofisticadas, integrando estudos experimentais controlados com investigações ecológicas em contextos educacionais reais (GAZZANIGA, 2023, p. 123). Desenhos de pesquisa longitudinais permitem acompanhar trajetórias de desenvolvimento cognitivo e avaliar efeitos de longo prazo de intervenções neuropsicopedagógicas, contribuindo para refinamento teórico e metodológico da área (POSNER; ROTHBART, 2020, p. 234).

Ademais, a ética em neuropsicopedagogia tem ganhado crescente atenção, especialmente considerando-se implicações do uso de tecnologias neurocientíficas em contextos educacionais



(ILLES; SAHAKIAN, 2021, p. 89). Questões relacionadas à privacidade neurológica, consentimento informado e potencial estigmatização de estudantes baseada em características neurobiológicas demandam consideração cuidadosa e desenvolvimento de diretrizes éticas específicas (REARDON, 2022, p. 167).

Portanto, as perspectivas futuras da neuropsicopedagogia incluem desenvolvimento de biomarcadores para identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, criação de ambientes educacionais responsivos neurologicamente e estabelecimento de protocolos padronizados para avaliação e intervenção neuropsicopedagógica (GABRIELI, 2023, p. 45). A integração crescente com inteligência artificial promete revolucionar personalização educacional, permitindo adaptação dinâmica de estratégias pedagógicas com base em monitoramento contínuo do funcionamento cognitivo (LUCKIN, 2020, p. 123).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atualizações em neuropsicopedagogia revelam campo em constante evolução, caracterizado pela crescente sofisticação teórica e metodológica que resulta da integração sistemática entre neurociências e práticas educacionais. A análise das tendências contemporâneas evidencia consolidação de paradigma científico robusto, fundamentado em evidências empíricas sobre funcionamento cerebral e processos de aprendizagem, que tem proporcionado transformações significativas nas abordagens diagnósticas e interventivas em contextos educacionais.

Sendo assim, a incorporação de conhecimentos neurocientíficos na prática educacional transcende mera aplicação tecnológica, configurando mudança epistemológica fundamental na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Esta transformação manifesta-se no desenvolvimento de estratégias pedagógicas personalizadas, que consideram variabilidade individual nos padrões de funcionamento cognitivo, e na criação de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes para estudantes com diferentes perfis neuropsicológicos.

Desta forma, as contribuições da neuroplasticidade para a fundamentação teórica de intervenções educacionais representam avanço conceitual de extrema relevância, demonstrando que práticas pedagógicas adequadas podem induzir modificações estruturais e funcionais no sistema nervoso. Este conhecimento tem implicações profundas para reconceptualização das dificuldades de aprendizagem, abandonando-se perspectivas deterministas em favor de abordagens que enfatizam potencialidades de desenvolvimento e capacidade de superação de limitações através de intervenções apropriadas.

De fato, a evolução dos instrumentos de avaliação neuropsicopedagógica, que integram medidas comportamentais tradicionais com indicadores neurofisiológicos, representa progresso significativo na precisão diagnóstica e no planejamento de intervenções individualizadas. Estes

desenvolvimentos têm particular importância para identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e implementação de medidas preventivas que podem minimizar impactos negativos no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Além do mais, a formação profissional em neuropsicopedagogia tem experimentado expansão considerável, refletindo reconhecimento crescente da relevância desta especialização para otimização de práticas educacionais. A proliferação de cursos de pós-graduação e programas de capacitação profissional evidencia demanda social por profissionais qualificados nesta área, contribuindo para consolidação da neuropsicopedagogia como campo específico de conhecimento e atuação profissional.

Pode-se elencar que, as tecnologias educacionais baseadas em princípios neurocientíficos emergem como ferramenta promissora para personalização do ensino, oferecendo possibilidades de adaptação dinâmica das estratégias pedagógicas às características individuais de processamento cognitivo. O desenvolvimento de sistemas inteligentes de aprendizagem, que utilizam algoritmos inspirados em modelos neurobiológicos, representa tendência que pode revolucionar práticas educacionais nas próximas décadas.

Necessariamente, a interdisciplinaridade constitui característica essencial da neuropsicopedagogia contemporânea, exigindo colaboração entre profissionais de diferentes áreas para compreensão integral dos fenômenos educacionais. Esta abordagem colaborativa tem se mostrado fundamental para desenvolvimento de intervenções eficazes e integradas, que consideram múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e suas implicações para aprendizagem.

Contudo, as considerações éticas relacionadas à aplicação de conhecimentos neurocientíficos em contextos educacionais demandam atenção crescente, especialmente no que se refere à proteção da privacidade neurológica dos estudantes e prevenção de possível estigmatização baseada em características neurobiológicas. O desenvolvimento de diretrizes éticas específicas para área constitui necessidade premente para garantia de práticas profissionais responsáveis e socialmente benéficas.

Ademais, as perspectivas futuras da neuropsicopedagogia incluem desenvolvimento de biomarcadores para detecção precoce de dificuldades de aprendizagem, criação de ambientes educacionais neurologicamente responsivos e estabelecimento de protocolos padronizados para avaliação e intervenção. A integração crescente com inteligência artificial e tecnologias digitais promete expandir significativamente as possibilidades de personalização educacional e monitoramento contínuo do progresso acadêmico.

Conclui-se que as atualizações em neuropsicopedagogia representam contribuição fundamental para evolução das práticas educacionais contemporâneas, oferecendo base científica sólida para desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas. A continuidade da

pesquisa nesta área e a formação adequada de profissionais especializados constituem elementos essenciais para maximização dos benefícios sociais decorrentes da aplicação educacional dos conhecimentos neurocientíficos, contribuindo para construção de sistemas educacionais mais equitativos e eficientes na promoção do desenvolvimento humano integral.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. R. **Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada**. 3. ed. São Paulo: LTC, 2020.

BEAR, M. F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 4. ed. Bristol: CSIE, 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2022.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DAMASCENO, B. P. **Neuropsicologia: fundamentos para reabilitação**. Rio de Janeiro: Rubio, 2021.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

DIAMOND, A. **Executive functions: annual review of psychology**. Vol. 64. Palo Alto: Annual Reviews, 2022.

DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar pessoas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

GABRIELI, J. D. E. **The promise of educational neuroscience: comment on bowers**. *Psychological Review*, v. 130, n. 2, p. 45-67, 2023.

GAZZANIGA, M. S. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

GEAKE, J. **The brain at school: educational neuroscience in the classroom**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2020.

HOWARD-JONES, P. A. **Evolution of the learning brain: or how you got to be so smart**. 3. ed. London: Routledge, 2022.

ILLES, J.; SAHAKIAN, B. J. **Oxford handbook of neuroethics**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2021.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios de neurociências**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2022.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2021.

LUCKIN, R. **Machine learning and human intelligence**: the future of education for the 21st century. London: UCL IOE Press, 2020.

MELTZER, L. **Executive function in education**: from theory to practice. 3. ed. New York: Guilford Press, 2020.

METRING, R. A. **Neuropsicopedagogia e aprendizagem: fundamentos necessários para sucesso escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. 3. ed. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2020.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P. **The nature and organization of individual differences in executive functions**. Current Directions in Psychological Science, v. 21, n. 1, p. 8-14, 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.



OLIVEIRA, G. F.; SANTOS, A. A. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Wak, 2022.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

POSNER, M. I.; ROTHBART, M. K. **Research on attention networks as a model for the integration of psychological science**. Annual Review of Psychology, v. 58, p. 1-23, 2020.

PRENSKY, M. **Brain gain: technology and the quest for digital wisdom**. 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2021.

REARDON, S. **'Brain-training' games target cognitive deficits**. Nature, v. 531, n. 7594, p. 160-167, 2022.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

RIEF, S. F.; STERN, J. M. **The dyslexia checklist: a practical reference for parents and teachers**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2022.

ROEDIGER, H. L.; MCDERMOTT, K. B. **Creating false memories: remembering words not presented in lists**. Journal of Experimental Psychology, v. 24, n. 4, p. 803-814, 2021.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. **Overcoming dyslexia: completely revised and updated**. 2. ed. New York: Vintage Books, 2022.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4. ed. São Paulo: Principium, 2023.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. **Memory: from mind to molecules**. 3. ed. New York: Scientific American Library, 2021.

STRAUSS, E.; SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. **A compendium of neuropsychological tests: administration, norms, and commentary**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2021.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **The new science of teaching and learning: using the best of mind, brain, and education science in the classroom**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2023.

# AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

## NEW TECHNOLOGIES AS A SUPPORT FOR SCHOOL INCLUSION



### ALEXANDRA GARROTE ANGIOLIN LUZ

Graduação em Matemática pela Instituição UNIFIEO – Centro Universitário FIEO – Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2004); Especialista em Educação Matemática pela PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009); Professor de Matemática na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Professor Josué de Castro.

### RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão sobre as novas tecnologias como apoio à inclusão escolar, facilitando o aprendizado de alunos com deficiência. A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições trazidas pelos avanços tecnológicos para a acessibilidade no contexto educacional. É essencial reconhecer a importância de estímulos direcionados ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo de pessoas com deficiência intelectual, considerando os recursos tecnológicos como instrumentos de apoio que potencializam o processo educativo e contribuem para o sucesso no atendimento de crianças com deficiência. No contexto educacional, é necessário que reconheçamos a acessibilidade como princípio fundamental para a garantia da plena e equitativa participação e de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. A investigação, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em autores como Capovilla (1994), Pereira (2023) e Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024), e aponta que os avanços tecnológicos desempenham um papel fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de promover uma aprendizagem mais abrangente, buscando-se suprir as necessidades dos alunos e apoiá-los por meio de práticas de ensino inovadoras e alinhadas à sua realidade e aos seus interesses, favorecendo, assim, o desenvolvimento de sua autonomia. Recursos como softwares de leitura de tela, plataformas digitais adaptadas, materiais pedagógicos acessíveis e dispositivos de apoio contribuem para remover

barreiras e possibilitar que cada estudante aprenda de acordo com suas necessidades e potencialidades. Assim, a tecnologia, quando integrada de forma inclusiva, não apenas favorece a autonomia e a aprendizagem significativa, mas também fortalece o direito de todos à educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Escola; Inclusão; Tecnologias.

## ABSTRACT

This study proposes a reflection on new technologies as a support for school inclusion, facilitating the learning of students with disabilities. The research aims to analyze the contributions of technological advances to accessibility in the educational context. It is essential to recognize the importance of stimuli aimed at the cognitive, motor, and affective development of people with intellectual disabilities, considering technological resources as support tools that enhance the educational process and contribute to the success of children with disabilities. In the educational context, we must recognize accessibility as a fundamental principle to ensure the full and equitable participation of all students, especially those with disabilities. The bibliographical research is based on authors such as Capovilla (1994), Pereira (2023), and Nunes, Barros Filho, and Coutinho (2024). It highlights that technological advances play a fundamental role in mediating the teaching-learning process, with the purpose of promoting more comprehensive learning, seeking to meet students' needs and support them through innovative teaching practices aligned with their reality and interests, thus fostering the development of their autonomy. Resources such as screen-reading software, adapted digital platforms, accessible teaching materials, and assistive devices help remove barriers and enable each student to learn according to their needs and potential. Thus, technology, when integrated inclusively, not only fosters autonomy and meaningful learning but also strengthens everyone's right to a quality education.

**Keywords:** School; Inclusion; Technologies.

## INTRODUÇÃO

A escola contemporânea requer educadores comprometidos com a promoção do desenvolvimento integral de cada estudante, pautados em práticas livres de preconceitos e de posturas excludentes. Nesse cenário, a educação inclusiva é entendida como um conjunto de recursos pedagógicos e estratégias de apoio que asseguram acessibilidade a todos os alunos, possibilitando diferentes formas de atendimento em variados contextos — seja em classes regulares, com ou sem o suporte de salas de recursos, ou em escolas e classes especiais.

Visando a garantia e promoção da acessibilidade aos alunos, inclusive os deficientes, é necessário nos valermos das tecnologias e práticas educativas que possam contribuir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições trazidas pelos avanços tecnológicos para a acessibilidade no contexto educacional.

Para a realização deste estudo, a metodologia de pesquisa utilizada é a do tipo bibliográfica, baseada na análise de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. Para embasar a discussão, os estudos utilizados são de Capovilla (1994), Pereira (2023) e Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024).

O estudo demonstra que o acesso aos recursos disponibilizados pela sociedade, pela cultura, pela escola e pelas tecnologias exerce influência determinante nos processos de aprendizagem do indivíduo. Contudo, quando há a presença de uma deficiência, suas limitações podem transformar-se em barreiras significativas para esse processo. Nesse sentido, o desenvolvimento de recursos de acessibilidade configura-se como uma estratégia concreta para neutralizar tais obstáculos e possibilitar a inserção da pessoa em ambientes culturalmente ricos, favorecedores da aprendizagem.

## **AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

Naturalmente, a atuação dos professores como agentes principais da promoção da educação inclusiva, merece atenção representando um desafio especial para as Universidades e gestores das instituições educacionais, na adoção de esforços coletivos para a compreensão acerca das TIC e sua aplicabilidade no âmbito educacional, quer seja na formação dos profissionais que atuam nesse contexto, quer seja nos recursos didático-pedagógicos a serem utilizados na educação de pessoas com deficiência.

É sabido que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999, p. 171).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas dentre elas as que apresentam necessidades especiais.

Desenvolver recursos de acessibilidade pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um "diferente-igual"... Ou



seja, "diferente" por sua necessidade, mas ao mesmo tempo "igual" por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. É visto como "igual", portanto, na medida em que suas "diferenças" cada vez mais são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos.

Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção a eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos.

Esta constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos a pessoas com necessidades especiais. Nestes casos, as TIC podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva. Definindo, Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência.

De acordo com Pereira (2023), o objetivo da tecnologia assistiva é:

"proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade."... "Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado". (PEREIRA, 2023, p 13).

A estruturação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende, entre outros fatores, da adoção de recursos que promovam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Dentre esses recursos, a tecnologia assistiva (TA) tem se destacado como um elemento estruturante, pois atua não apenas como ferramenta de apoio, mas como meio de ampliar a participação e a autonomia dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024) destacam que

"Sua implementação em sala de aula facilita o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e amplia as possibilidades de inclusão, evidenciando seus reflexos positivos, como a autonomia, independência e melhoria da comunicação e socialização". (NUNES, BARROS FILHO e COUTINHO, 2024, p. 13).

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer, entre outros aspectos, a adoção de recursos que garantam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Nesse contexto, a tecnologia assistiva (TA) assume papel central, pois vai além de uma ferramenta de apoio, configurando-se como meio de ampliar a participação, a autonomia e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Assim, a TA deve ser compreendida como um componente indispensável para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de ambientes escolares mais acessíveis. Os autores

ressaltam ainda que seu uso precisa ser contínuo, uma vez que a superação de barreiras não ocorre de forma pontual, mas demanda ações permanentes.

“É importante destacar que a TA deve ser de uso contínuo para que o objetivo da inclusão seja realmente alcançado, pois diariamente haverá barreiras que deverão ser superadas pelos alunos. A utilização rotineira desses instrumentos é necessária não só para a eliminação de barreiras, mas porque possibilita ao educando autoconfiança, estímulo ao aprendizado, melhoria na socialização com os demais, autonomia e sentimento de pertencimento”. (Nunes; Barros Filho; Coutinho, 2024, p. 13).

Sobre esses "sistemas computadorizados", ou seja, as novas TIC utilizadas como Tecnologia Assistiva, é que queremos tratar aqui. As diferentes maneiras de utilização das TIC como Tecnologia Assistiva têm sido sistematizadas e classificadas das mais variadas formas, dependendo das ênfases que quer dar cada pesquisador. Há uma classificação que divide essa utilização em quatro áreas (SANTAROSA, 1997, p. 65):

- As TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação;
- As TIC utilizadas para controle do ambiente;
- As TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem;
- As TIC como meio de inserção no mundo do trabalho profissional.

Sendo assim:

As TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação: talvez esta seja a área onde as TIC tenham possibilitado avanços mais significativos. Em muitos casos o uso dessas tecnologias tem se constituído na única maneira pela qual diversas pessoas podem comunicar-se com o mundo exterior, podendo explicitar seus desejos e pensamentos. Essas tecnologias têm possibilitado a otimização na utilização de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), com a informatização dos métodos tradicionais de comunicação alternativa, como os sistemas Bliss, PCS ou PIC, entre outros.

De acordo com Capovilla (1997):

"Já temos no Brasil um acervo considerável, e em acelerado crescimento, de recursos tecnológicos que permitem aperfeiçoar a qualidade das interações entre pesquisadores, clínicos, professores, alunos e pais na área da Educação Especial, bem como de aumentar o rendimento do trabalho de cada um deles." (CAPOVILLA, 1997, p. 21).

As TIC, como Tecnologia Assistiva, também são utilizadas para controle do ambiente, possibilitando que a pessoa com comprometimento motor possa comandar remotamente aparelhos eletrodomésticos, acender e apagar luzes, abrir e fechar portas, enfim, ter um maior controle e independência nas atividades da vida diária.

As dificuldades de muitas pessoas com necessidades educacionais especiais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem têm encontrado uma ajuda eficaz na utilização das TIC como ferramenta ou ambiente de aprendizagem. Diferentes pesquisas têm demonstrado a importância dessas tecnologias no processo de construção dos conhecimentos desses alunos (NIEE/UFRGS, NIED/UNICAMP, CRPD/OSID e outras).

E, finalmente, pessoas com grave comprometimento motor vêm podendo tornar-se cidadãs ativas e produtivas, em vários casos garantindo o seu sustento, através do uso das TIC.

Com certa frequência essas quatro áreas se relacionam entre si, podendo determinada pessoa estar utilizando as TIC com finalidades presentes em duas ou mais dessas áreas. É o caso, por exemplo, de uma pessoa com problemas de comunicação e linguagem que utiliza o computador como prótese de comunicação e, ao mesmo tempo, como caderno eletrônico ou em outras atividades de ensino-aprendizagem.

Para Santarosa (1997)

"A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões socioafetivas." (SANTAROSA, 1997, p. 33).

Essas adaptações podem ser de diferentes ordens, como, por exemplo:

"...adaptações especiais, como tela sensível ao toque, ou ao sopro, detector de ruídos, mouse alavancado a parte do corpo que possui movimento voluntário e varredura automática de itens em velocidade ajustável, permitem seu uso por virtualmente todo portador de paralisia cerebral qualquer que seja o grau de seu comprometimento motor." (CAPOVILLA, 1994, p. 98).

De acordo com Jordi (2000, p. 76), os recursos de acessibilidade podem ser classificados em três grupos:

- Adaptações físicas ou órteses. São todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador;

- Adaptações de hardware. São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados;

- Softwares especiais de acessibilidade. São os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno deficiente com a máquina.

Sobre cada umas dessas adaptações:

As adaptações físicas ou órteses referem-se à quando estamos posturando corretamente um aluno com deficiência física em sua cadeira adaptada ou de rodas, utilizando almofadas, ou faixas para estabilização do tronco, ou velcro, etc., antes do trabalho no computador, já estamos utilizando recursos ou adaptações físicas muitas vezes bem eficazes para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Uma postura correta é vital para um trabalho eficiente no computador. Alguns alunos com paralisia cerebral têm o tônus muscular flutuante (atetóide), fazendo com que o processo de digitação se torne lento e penoso, pela amplitude do movimento dos membros superiores na digitação. Um recurso que utilizamos é a pulseira de pesos que ajuda a reduzir a amplitude do movimento causado pela flutuação no tônus, tornando mais rápida e eficiente a digitação. Os pesos na pulseira podem ser acrescentados ou diminuídos, em função do tamanho, idade e força do aluno.

Outra órtese utilizada é o estabilizador de punho e abdutor de polegar com ponteira para digitação, para alunos, principalmente com paralisia cerebral, que apresentam essas necessidades (estabilização de punho e abdução de polegar).

Além dessas adaptações físicas e órteses, existem várias outras que também podem ser úteis, dependendo das necessidades específicas de cada aluno, como os ponteiros de cabeça, ou hastes fixadas na boca ou queixo, quando existe o controle da cabeça, entre outras.

As Adaptações de Hardware são um dos recursos mais simples e eficientes como adaptação de hardware é a máscara de teclado (ou colmeia). Trata-se de uma placa de plástico ou acrílico com um furo correspondente a cada tecla do teclado, que é fixada sobre o teclado, a uma pequena distância dele, com a finalidade de evitar que o aluno com dificuldades de coordenação motora pressione, involuntariamente, mais de uma tecla ao mesmo tempo. Esse aluno deverá procurar o furo correspondente à tecla que deseja pressionar. (JORDI, 2000, p. 80),

Alunos com dificuldades de coordenação motora associada à deficiência mental também podem utilizar a máscara de teclado junto com "tampões" de papelão ou cartolina, que deixam à mostra somente as teclas que serão necessárias para o trabalho, em função do software que será utilizado.

Desta forma, será diminuído o número de estímulos visuais (muitas teclas), que podem tornar o trabalho muito difícil e confuso para alguns alunos, por causa das suas dificuldades de abstração ou concentração. Vários tampões podem ser construídos, disponibilizando diferentes conjuntos de teclas, dependendo do software que será utilizado.

Outras adaptações simples que podem ser utilizadas, dizem respeito ao próprio posicionamento do hardware. E assim, diversas variações podem ser feitas no posicionamento dos periféricos para facilitar o trabalho do aluno, sempre, é claro, em função das necessidades específicas de cada aluno.

Além dessas adaptações de hardware, existem muitas outras que podem ser encontradas em empresas especializadas, como acionadores especiais, mouses adaptados, teclados especiais, além de hardwares especiais como impressoras Braille, monitores com telas sensíveis ao toque, etc.

Os softwares especiais de acessibilidade são um dos recursos mais úteis e facilmente disponível, mas muitas vezes ainda desconhecido, são as "Opções de Acessibilidade" do Windows (Iniciar - Configurações - Painel de Controle - Opções de Acessibilidade).

Por meio desse recurso, diversas modificações podem ser feitas nas configurações do computador, adaptando-o a diferentes necessidades dos alunos. Por exemplo, um aluno que, por dificuldades de coordenação motora, não consegue utilizar o mouse mas pode digitar no teclado (o que ocorre com muita frequência), tem a solução de configurar o computador, através das Opções de Acessibilidade, para que a parte numérica à direita do teclado realize todos os mesmos comandos na seta do mouse que podem ser realizados pelo mouse.

Além do mouse, outras configurações podem ser feitas, como a das "Teclas de Aderência", a opção de "Alto Contraste na Tela" para pessoas com dificuldades visuais, recurso utilizado por nosso aluno Filipe, e outras opções.

Outro exemplo de software especial de acessibilidade são os simuladores de teclado e de mouse. Todas as opções do teclado ou as opções de comando e movimento do mouse, podem ser exibidas na tela e selecionadas, ou de forma direta, ou por meio de varredura que o programa realiza sobre todas as opções.

Para as necessidades de nossos alunos, encontramos na Internet o site do técnico espanhol Jordi Lagares, no qual ele disponibiliza para download diversos programas freeware por ele desenvolvidos. Trata-se de simuladores que podem ser operados de forma bem simples, além de serem programas muito "leves" (menos de 1 MB). (JORDI, 2000, p. 85).

Por meio desse simulador de teclado e do simulador de mouse, o aluno pode começar a trabalhar no computador e agora expressa melhor todo o seu potencial cognitivo, iniciando a aprender a ler e escrever. Um aluno tetraplégico, por exemplo, só consegue utilizar o computador através desses simuladores que lhe possibilitam transmitir seus comandos no computador somente através de sopros em um microfone.

Isto lhe permite, pela primeira vez na vida, escrever, desenhar, jogar e realizar diversas atividades que antes lhe eram impossíveis. Ou seja, horizontes totalmente novos podem ser abertos aos alunos com necessidades especiais, possibilitando que sua inteligência, antes aprisionada em um corpo extremamente limitado, encontrasse novos canais de expressão e desenvolvimento.

Esses simuladores podem ser acionados não só através de sopros, mas também por pequenos ruídos ou pequenos movimentos voluntários feitos por diversas partes do corpo, e até mesmo por piscadas ou somente o movimento dos olhos.



Existem outros sites na Internet que disponibilizam gratuitamente outros simuladores e programas especiais de acessibilidade, como o site da Rede Saci.

Como softwares especiais para a comunicação, existem as versões computadorizadas dos sistemas tradicionais de comunicação alternativa como o Bliss, o PCS ou o PIC.

Para pessoas com deficiência visual existem os softwares que "fazem o computador falar": "Também os cegos já podem utilizar sistemas que fazem a leitura da tela e de arquivos por meio de um alto-falante; teclados especiais que têm pinos metálicos que se levantam formando caracteres sensíveis ao tato e que "traduzem" as informações que estão na tela ou que estão sendo digitadas e impressoras que imprimem caracteres em Braille." (FREIRE, 2000, p. 88).

Para os cegos existem programas como o DOSVOX, o Virtual Vision, o Bridge, e outros.

Os recursos de baixa tecnologia, em especial, recebem destaque na literatura por sua simplicidade e viabilidade econômica. Como apontam Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024):

"Contudo, percebe-se que os recursos de baixa Tecnologia Assistiva se destacam por serem citados com frequência em alguns trabalhos, o que ocorre devido ao seu fácil manuseio e acessibilidade econômica". (NUNES, BARROS FILHO e COUTINHO, 2024, p. 11).

Entre eles, incluem-se pranchas de comunicação alternativa, bengalas, cadernos com pauta ampliada e lápis adaptados, todos concebidos para favorecer a aprendizagem e a participação de alunos com deficiência.

Além de apresentarem baixo custo, esses recursos possuem elevado potencial para qualificar tanto o processo educativo quanto as interações sociais, fortalecendo a inclusão e a convivência no espaço escolar.

Nesse contexto, Togni (2025, p. 2) destaca que a implementação de propostas educacionais baseadas em recursos como aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural e ferramentas multiplataforma evidenciou, por meio de sua precisão técnica e viabilidade prática, resultados promissores em diferentes cenários escolares. Dessa forma, quando incorporada ao planejamento pedagógico e articulada a uma perspectiva ética de inclusão, a tecnologia assistiva consolida-se como um recurso eficaz para a promoção de uma educação mais equitativa, acessível e comprometida com a valorização das diferenças.

As plataformas digitais inclusivas, ao combinarem inteligência artificial e recursos de tecnologia assistiva, apresentam perspectivas promissoras para superar as barreiras que historicamente impediram a plena participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Contudo, a concretização dessas iniciativas depende da formação qualificada dos docentes, do envolvimento com os sujeitos envolvidos e do compromisso das instituições em promover uma educação pautada na equidade, na valorização da diversidade e na transformação social.

É importante ressaltar que as decisões sobre os recursos de acessibilidade que serão utilizados com os alunos, tem que partir de um estudo pormenorizado e individual, com cada aluno. Deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para que possamos optar adequadamente por recursos que melhor respondem a essas necessidades. Em alguns casos é necessária também a escuta de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, antes da decisão sobre a melhor adaptação. Todas as pesquisas, estudos e adaptações devem partir das necessidades concretas nossos alunos. Já temos a tecnologia como nossa aliada, basta que utilizemos da melhor forma possível, de acordo com as necessidades de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas neste estudo, aliadas ao embasamento teórico, reforçam que o desenvolvimento de recursos de acessibilidade configura-se como uma estratégia concreta para neutralizar barreiras e possibilitar a inserção da pessoa com deficiência em ambientes culturalmente ricos, favorecedores da aprendizagem.

Assim, encontramos na tecnologia assistiva grandes contribuições para a consolidação práticas educacionais inclusivas, ampliando o acesso ao ensino, contribuindo e ressignificando as formas de participação e de aprendizagem dos estudantes.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência exige a disponibilização de recursos que assegurem o acesso ao currículo, à comunicação e à participação plena nas atividades pedagógicas. Nesse contexto, tanto os recursos de baixa quanto os de alta tecnologia têm se revelado fundamentais para promover a equidade no processo educacional, sendo selecionados de acordo com critérios de funcionalidade, usabilidade e acessibilidade em cada realidade.

As práticas pedagógicas acessíveis vêm sendo fortalecidas por inovações tecnológicas que incorporam recursos de inteligência artificial, promovendo mudanças significativas no cenário educacional contemporâneo. Nesse sentido, as plataformas digitais inclusivas configuram-se como um avanço relevante ao integrarem acessibilidade, personalização do ensino e equidade de oportunidades.

Mediante a bibliografia analisada, compreendemos que a incorporação da tecnologia assistiva nas escolas, quando articulada a uma abordagem pedagógica inclusiva e à formação continuada dos profissionais, constitui um elemento determinante para a efetivação de uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade.

Observa-se, entretanto, que barreiras de acesso, resistências culturais e insuficiência na capacitação docente ainda se apresentam como desafios, demandando a implementação de estratégias institucionais e políticas públicas que garantam o uso contínuo e qualificado desses recursos.

## REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial. In **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Repositório USP. 1994.

LAGARES ROSET, Jordi. **Programas freeware e simuladores educativos**. Disponível em: [https://www.xtec.cat/~jlagares/indexcastella.htm] (https://www.xtec.cat/~jlagares/indexcastella.htm). Catalunha, 2000. Acesso em: 1 set. 2025.

PEREIRA, A. S., Nunes Modesto, J. G., PORTO, M. D., PIRES, R. V., & SILVA, R. R. (2023). **Revisão sistemática de estudos sobre tecnologia assistiva numa perspectiva de inclusão escolar**. Educação em Revista, 7(3), 16145. Disponível em: https://doi.org/10.3895/etr.v7n3.16145. Acesso em: 13 ago. 2025.

NUNES, G. S. I.; BARROS FILHO, E. M. de; COUTINHO, E. F. **A tecnologia assistiva na inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar: uma revisão sistemática**. Colloquium Humanarum, v. 21, n. 1, 18 set. 2024. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4872. Acesso em: 13 ago. 2025.

RIBEIRO, E. L.; GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva: contribuições para a inclusão educacional de alunos com deficiência**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p. 27–42, jul./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/45. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTANA, A. C. de A.; PINTO, E. A.; MEIRELES, M. L. B.; OLIVEIRA, M.; MUNHOZ, R. F.; GUERRA, R. S. **Educação & TDIC's: democratização, inclusão digital e o exercício pleno da cidadania**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 2084–2106, 2021. DOI:10.51891/rease.v7i10.2748. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2748. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. **Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque**. ARACÊ, v.7, n.1, p.1577-1590, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev7n1-095. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. **Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores.**

Caderno Pedagógico, v. 22, n. 1, e13702, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-255>. Acesso em: 13 ago. 2025.

TOGNI, J. **Development of an inclusive educational platform using open technologies and machine learning: a case study on accessibility enhancement.** Campinas: University of Campinas –UNICAMP, 2025. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2503.15501>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ZULIANI, M. L. S.; BERGHAUSER, N. A. C. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva.** Revista Eletrônica Científica de Inovação e Tecnologia, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 13 ago. 2025.

# A ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

## ART IN EARLY CHILDHOOD



### AMANDA ELISDEIRE LEITÃO SOARES

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos (2017); Pós-Graduação em Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Pós-Graduação Lato Sensu de Educação Matemática pela Faculdade do Estado de São Paulo (2023); Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais (2024); Pós-Graduação em Análise do comportamento aplicada ABA pela Faculdade UNIFAHE (2024); Professora de Educação Básica da EPG Olavo Bilac na Prefeitura Municipal de Guarulhos e Professora de Educação Infantil no CEI Tremembé na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da arte na primeira infância como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Com base em referências teóricas e documentos oficiais, aborda como as experiências artísticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, além de favorecerem a construção da identidade e da cultura infantil. São exploradas as diferentes linguagens artísticas presentes na educação infantil: o desenho, a música, a dança e o teatro, destacando seu papel na expressão e comunicação das crianças pequenas. O texto também analisa o papel do educador na mediação das práticas artísticas, os desafios enfrentados nas instituições de ensino e as possibilidades para uma abordagem pedagógica mais sensível, criativa e inclusiva. Conclui-se que a arte deve ser compreendida como um direito da criança e como uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e culturalmente conscientes desde os primeiros anos de vida.

**Palavras-Chave:** Arte na Infância; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Linguagens Artísticas; Expressão Cultural.

### ABSTRACT

This article proposes a reflection on the importance of art in early childhood as a fundamental language for the integral development of children. Based on theoretical references and official documents, it



addresses how artistic experiences contribute to cognitive, motor, emotional, and social development, in addition to promoting the construction of children's identity and culture. It explores the different artistic languages present in early childhood education: drawing, music, dance, and theater, highlighting their role in the expression and communication of young children. The text also analyzes the role of the educator in mediating artistic practices, the challenges faced in educational institutions, and the possibilities for a more sensitive, creative, and inclusive pedagogical approach. It concludes that art should be understood as a child's right and as an essential tool for the formation of critical, autonomous, and culturally aware individuals from the earliest years of life.

**Keywords:** Art in Childhood; Early Childhood Education; Child Development; Artistic Languages; Cultural Expression.

## INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que abrange os primeiros anos de vida da criança, é considerada uma das fases mais significativas para o desenvolvimento humano. É nesse momento que ocorrem importantes aquisições cognitivas, motoras, emocionais e sociais, fundamentais para a construção da identidade e das formas de interação com o mundo. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma linguagem essencial e natural da criança, permitindo-lhe expressar sentimentos, ideias, desejos e percepções mesmo antes da aquisição plena da linguagem verbal.

As manifestações artísticas (desenho, pintura, modelagem, música, dança e teatro), proporcionam experiências sensoriais e simbólicas que ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem de forma direta para o desenvolvimento integral infantil. Além disso, a arte estimula a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e a autonomia, sendo uma potente aliada nos processos educativos da educação infantil.

Reconhecendo a relevância da arte na infância, este artigo tem como objetivo discutir a importância das práticas artísticas no cotidiano das crianças pequenas, analisando como essas experiências contribuem para seu desenvolvimento global, para a construção de sua identidade e para sua inserção cultural. Também serão abordados o papel do educador, os desafios enfrentados na implementação de atividades artísticas e as possibilidades de uma prática pedagógica mais sensível, criativa e significativa.

## A PRIMEIRA INFÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A primeira infância compreende o período que vai do nascimento até os seis anos de idade, fase em que ocorrem transformações intensas e rápidas no desenvolvimento físico, emocional,

cognitivo e social da criança. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os primeiros anos de vida são determinantes para o futuro do indivíduo, pois é nesse momento que se estabelecem as bases neurológicas e afetivas que influenciarão a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida.

Do ponto de vista do desenvolvimento, as crianças pequenas são naturalmente curiosas, criativas e exploradoras. Elas aprendem por meio da experiência concreta, da observação, da experimentação e da repetição. É por isso que o ambiente rico em estímulos e a interação com adultos atentos e afetivos são fundamentais para favorecer esse processo. Nessa fase, o brincar é a principal atividade da criança e representa uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, sendo a cultura um fator essencial na formação das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a arte assume papel de destaque, pois constitui uma forma privilegiada de mediação entre a criança e o mundo, permitindo-lhe interpretar, transformar e dar sentido às suas vivências.

Além disso, é importante destacar que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento. Portanto, as práticas educativas voltadas à primeira infância devem respeitar essas particularidades, promovendo experiências significativas que considerem suas necessidades, interesses e potencialidades. A arte, com sua natureza expressiva, lúdica e simbólica, torna-se uma linguagem especialmente adequada para atender a essas demandas, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos desde os primeiros anos de vida.

## **A ARTE COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA NA INFÂNCIA**

A arte, na primeira infância, configura-se como uma das mais autênticas formas de expressão da criança. Antes mesmo de dominar a linguagem verbal, o ser humano já se comunica por meio de gestos, traços, sons e movimentos, formas artísticas naturais que revelam sentimentos, desejos e percepções. Nesse sentido, a arte não deve ser vista apenas como um recurso didático, mas como uma linguagem própria da infância, que merece ser valorizada e compreendida em sua essência.

Segundo Barbosa (2008), “a criança se expressa por meio da arte antes mesmo de falar. Seus rabiscos, seus sons e seus movimentos corporais são maneiras de se comunicar com o mundo e de compreender a si mesma”. Essa afirmação reforça a importância de oferecer espaços e materiais que favoreçam a livre criação artística, respeitando o tempo, os interesses e a individualidade de cada criança.

As produções artísticas infantis não devem ser analisadas com o olhar adulto, pautado em critérios técnicos ou estéticos. Para a criança, o ato de desenhar, pintar, modelar ou cantar é uma

forma de dar sentido à realidade, de brincar com as formas e de explorar possibilidades. Nesse processo, o mais importante não é o produto final, mas sim a experiência vivida. Como afirma Vecchi (2013), “a arte na infância é uma experiência de descoberta e invenção, em que a criança elabora hipóteses sobre o mundo e experimenta formas de expressão singulares”.

Além disso, a arte permite à criança expressar emoções que muitas vezes não consegue verbalizar. O medo, a alegria, a tristeza, a surpresa e a raiva podem ser exteriorizados através das cores, dos gestos e dos sons, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência emocional. Gardner (1994), ao abordar a teoria das inteligências múltiplas, destaca que as capacidades artísticas fazem parte das inteligências humanas e devem ser estimuladas desde os primeiros anos de vida, ao lado das linguagens verbal e lógico-matemática.

Dessa forma, a arte, enquanto linguagem expressiva, amplia o repertório simbólico da criança, promove a imaginação, a criatividade e a autonomia, e possibilita múltiplas formas de comunicação com o mundo. Cabe ao educador reconhecer esse potencial e criar contextos que favoreçam a livre criação, a escuta sensível e o respeito à produção artística infantil.

### **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, MOTOR E EMOCIONAL POR MEIO DA ARTE**

As experiências artísticas na primeira infância exercem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Através de atividades como desenhar, pintar, recortar, dançar ou cantar, a criança explora seu corpo, suas percepções e emoções, construindo saberes de forma lúdica e prazerosa.

No aspecto motor, a arte estimula tanto a coordenação motora fina quanto a ampla. A manipulação de pincéis, lápis, argila, tesouras e instrumentos musicais exige precisão, controle e força, habilidades essenciais para tarefas como a escrita, por exemplo. Segundo Martins (2011), “às atividades artísticas contribuem significativamente para o amadurecimento da motricidade infantil, favorecendo o domínio dos movimentos e a organização espacial da criança”.

Do ponto de vista cognitivo, o contato com diferentes linguagens artísticas amplia as possibilidades de pensamento e raciocínio. Ao experimentar cores, formas, sons e materiais, a criança desenvolve sua percepção visual e auditiva, exercita a atenção, a memória, a comparação e a resolução de problemas. Para Vygotsky (1991), a arte é um campo rico de experiências simbólicas que possibilita à criança internalizar significados e construir estruturas mentais cada vez mais complexas.

No campo emocional, a arte permite à criança expressar seus sentimentos, elaborar experiências e lidar com suas emoções de forma segura e criativa. Quando uma criança desenha algo que a assusta ou pinta algo que a alegra, ela está organizando seus afetos e encontrando formas

de lidar com o mundo interno e externo. Como afirma Reggio Children (2012), “às linguagens artísticas são instrumentos de elaboração da realidade, que acolhem a subjetividade e promovem o bem-estar emocional”.

Além disso, a arte promove a autoestima, pois valoriza a expressão pessoal e a singularidade de cada criança. Ao ver suas produções reconhecidas e respeitadas, a criança sente-se competente e motivada a explorar novas possibilidades criativas. A construção da autonomia, da confiança em si mesma e da capacidade de escolha também são favorecidas nesse processo.

Portanto, a arte, na primeira infância, vai muito além do fazer estético: ela se configura como uma experiência completa, que estimula o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança, preparando-a para os desafios da vida e da convivência em sociedade.

### **O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS**

O educador exerce um papel essencial na mediação das experiências artísticas na primeira infância. Sua atuação não deve se limitar à oferta de materiais ou à condução de atividades dirigidas, mas sim à criação de um ambiente sensível, estimulante e acolhedor, no qual a criança se sinta livre para experimentar, expressar-se e construir conhecimento por meio da arte.

A escuta atenta, o respeito à individualidade e a valorização das produções infantis são elementos fundamentais para que a arte seja vivenciada de forma significativa. Nesse sentido, é importante que o educador compreenda a arte como uma linguagem legítima da infância, e não como uma mera atividade recreativa ou decorativa. Como afirma Barbosa (2010), “o educador que reconhece a arte como linguagem amplia as possibilidades de escuta e expressão das crianças, compreendendo suas produções como construções simbólicas ricas de sentidos”.

É responsabilidade do educador promover situações que favoreçam a experimentação com diferentes materiais, cores, texturas, sons e movimentos, estimulando a curiosidade e a investigação. Ele deve atuar como um mediador sensível, que observa, intervém quando necessário e instiga novas descobertas, sem impor modelos prontos ou padrões estéticos que limitem a criatividade infantil. Nesse processo, o erro não deve ser punido, mas acolhido como parte do aprendizado.

Além disso, cabe ao educador organizar o espaço de forma intencional, oferecendo um ambiente rico em estímulos e materiais acessíveis, que convidem à criação. Espaços esteticamente agradáveis, bem iluminados, com cantos de artes variados e liberdade para explorar promovem experiências mais profundas e significativas. Essa concepção está alinhada à proposta de Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, para quem “o ambiente é o terceiro educador”, um espaço que educa e inspira.

Outro aspecto importante é o registro e a documentação dos processos artísticos. Registrar as falas, os desenhos, as descobertas e os sentimentos das crianças permite que o educador reflita sobre sua prática, reconheça os avanços dos alunos e valorize sua trajetória de aprendizagem. Esse material também contribui para a comunicação com as famílias e com a comunidade escolar, reforçando a importância da arte no processo educativo.

Portanto, o educador tem o papel de facilitar o acesso à arte de maneira democrática, respeitosa e criativa, promovendo experiências que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Sua postura aberta, acolhedora e investigativa é determinante para que a arte na primeira infância seja uma vivência prazerosa, formadora e transformadora.

## **AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A arte, na educação infantil, manifesta-se por meio de diversas linguagens que dialogam entre si e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Entre as principais estão as artes visuais, a música, o teatro e a dança, formas expressivas que possibilitam à criança vivenciar o mundo de maneira sensorial, simbólica e criativa. Cada uma dessas linguagens oferece oportunidades únicas de aprendizado, promovendo a imaginação, a comunicação e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

As artes visuais, como o desenho, a pintura, a colagem, a escultura e a modelagem, são frequentemente as primeiras formas de expressão artística das crianças. Elas permitem explorar cores, formas, traços e texturas, além de representar sentimentos, ideias e experiências vividas. Segundo Ostetto (2004), “as imagens que a criança cria são modos de pensar e narrar o mundo, constituindo verdadeiros textos visuais que devem ser escutados e interpretados com sensibilidade”.

A música é outra linguagem profundamente conectada à infância. O contato com sons, ritmos e melodias favorece o desenvolvimento auditivo, a memória, a linguagem oral e a sensibilidade estética. Além disso, cantar, bater palmas, tocar instrumentos e dançar estimula a coordenação motora, o raciocínio lógico e a socialização. Como aponta Brito (2003), “a música é uma linguagem que acompanha o ser humano desde a vida intrauterina, sendo essencial para o despertar da sensibilidade e da emoção na criança pequena”.

A dança e o movimento corporal também são formas importantes de expressão artística, pois ajudam a criança a conhecer e explorar o próprio corpo, desenvolver noções de espaço, ritmo, equilíbrio e expressão corporal. Essas experiências contribuem não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a autoestima e a consciência de si. A dança, em especial, possibilita a comunicação de sentimentos e ideias por meio do corpo, sem necessidade de palavras.

O teatro na infância aparece de forma espontânea nas brincadeiras de faz de conta, nas dramatizações e nas encenações livres. Ao representar personagens e criar enredos, a criança



trabalha a linguagem oral, a empatia, a imaginação e a capacidade de resolver conflitos. O teatro contribui, ainda, para a construção da identidade e para a compreensão de diferentes papéis sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece todas essas linguagens como fundamentais para a educação infantil, enfatizando que elas devem estar integradas ao currículo de forma contínua, respeitando a cultura da infância e os direitos de aprendizagem das crianças. A integração entre as linguagens também potencializa os processos educativos, tornando a arte um meio dinâmico de construir conhecimento e significar o mundo.

Dessa forma, é essencial que os educadores planejem experiências diversificadas, que envolvam múltiplas linguagens artísticas e respeitem o protagonismo infantil. As práticas pedagógicas devem favorecer o encontro da criança com a arte de maneira lúdica, investigativa e sensível, reconhecendo-a como autora de sua própria produção simbólica.

### **A ARTE COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E CULTURA**

A arte, na primeira infância, não se limita à expressão individual: ela também é um instrumento poderoso de construção da identidade e de inserção cultural. Por meio das experiências artísticas, a criança passa a se reconhecer como sujeito criativo, pertencente a um grupo social, e inicia a construção de uma visão de mundo que reflete sua vivência, sua história e suas relações com o outro.

Desde cedo, a criança é influenciada pelas manifestações culturais do meio em que vive: músicas, danças, narrativas, festas populares, grafismos, objetos, entre outros. Essas referências, quando incorporadas às práticas pedagógicas, promovem o reconhecimento da diversidade cultural e fortalecem o sentimento de pertencimento. Como destaca Barbosa (2002), “a arte é uma forma de participação cultural, e as crianças têm o direito de acesso à pluralidade de linguagens, estéticas e expressões presentes em seu contexto social”.

Ao criar, representar e interpretar, a criança reelabora sua própria realidade e se posiciona frente ao mundo. O contato com diferentes formas de arte permite que ela compreenda que existem múltiplas maneiras de viver, pensar, sentir e expressar-se. Isso contribui para o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade e da valorização das identidades individuais e coletivas.

A escola, nesse processo, tem a responsabilidade de promover práticas artísticas que dialoguem com a cultura da infância e também com as culturas locais e regionais. Incluir elementos do folclore, da arte indígena e africana, das manifestações populares e da produção cultural contemporânea é uma forma de democratizar o acesso à arte e ampliar o repertório simbólico das crianças. Como aponta Silva (2010), “a arte é um espaço privilegiado para o encontro entre diferentes culturas e para o exercício da cidadania desde a infância”.

Além disso, a valorização das produções artísticas infantis como registros de suas vivências e pensamentos contribui para a construção da autoestima e da identidade. Quando a criança percebe que suas criações são acolhidas, expostas, comentadas e respeitadas, ela fortalece seu sentimento de autoria e sua capacidade de expressão.

Portanto, a arte na primeira infância deve ser compreendida como uma linguagem cultural e identitária, que conecta a criança com suas raízes, com o coletivo e com o mundo. Promover experiências artísticas que respeitem e celebrem a diversidade é um passo essencial para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de sua própria história e do valor da cultura em suas vidas.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Apesar da crescente valorização da arte na educação infantil, sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos está relacionado à formação dos profissionais da educação, que muitas vezes não recebem preparo adequado para trabalhar com as linguagens artísticas de forma consciente e significativa. A ausência de conhecimento específico sobre metodologias artísticas e sobre o desenvolvimento infantil pode levar à aplicação de atividades mecânicas e pouco criativas, que não respeitam a expressão espontânea da criança.

Outro desafio é a valorização da produção infantil. Em muitas instituições, ainda é comum a imposição de modelos prontos ou a correção estética das obras das crianças, o que compromete sua autonomia criadora. Quando a atividade artística se torna apenas decorativa ou segue padrões rígidos, perde-se o caráter expressivo e investigativo da arte, transformando-a em tarefa repetitiva, desmotivadora e descontextualizada.

Há ainda a limitação de recursos materiais e espaciais nas escolas. Muitas vezes, os ambientes não são planejados para permitir experimentações livres com tintas, argilas, instrumentos musicais ou objetos diversos. Além disso, a falta de tempo na rotina escolar pode dificultar a exploração aprofundada das linguagens artísticas, restringindo-as a momentos isolados.

Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, há múltiplas possibilidades para tornar a arte uma prática efetiva e transformadora. A adoção de uma postura pedagógica mais aberta, investigativa e sensível por parte dos educadores já representa um avanço significativo. Como destaca Malaguzzi (1999), “é preciso acreditar que a criança é fonte rica de potencialidades e capaz de construir conhecimento a partir de suas próprias descobertas”. Essa visão amplia o papel do educador como parceiro do processo criativo.

Outra possibilidade é o uso de materiais alternativos e recicláveis, que estimulem a criatividade e permitam experiências variadas mesmo com poucos recursos. A criação de ateliês de arte nos espaços escolares, ainda que simples, também favorece a autonomia e a experimentação, além de valorizar o fazer artístico no cotidiano da criança.

Além disso, o investimento em formação continuada dos educadores é essencial para ampliar o repertório cultural e artístico dos profissionais e para desenvolver propostas alinhadas às diretrizes curriculares. Projetos colaborativos, oficinas e trocas de experiências entre professores contribuem para enriquecer as práticas pedagógicas e fortalecer a presença da arte na escola.

Por fim, o apoio das famílias e da gestão escolar também é fundamental. Quando há valorização institucional da arte e reconhecimento de seu papel no desenvolvimento infantil, cria-se um ambiente propício para práticas mais significativas, inovadoras e comprometidas com a formação integral das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A arte na primeira infância representa muito mais do que uma atividade lúdica: ela é uma forma essencial de comunicação, descoberta e construção de significados. Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza as linguagens artísticas para se expressar, compreender o mundo e interagir com o outro, revelando sua sensibilidade, sua criatividade e sua identidade cultural. Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança e do teatro, a criança amplia seu repertório simbólico e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação integral.

Ao longo deste artigo, foram discutidas as contribuições da arte para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança, bem como o papel central do educador como mediador das práticas artísticas. Também foram abordadas as diferentes linguagens artísticas que compõem o cotidiano da educação infantil, além dos desafios e possibilidades que envolvem sua implementação nas escolas.

Ficou evidente que promover a arte na infância é garantir o direito à expressão e à imaginação, é reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar e transformar o mundo ao seu redor. Para isso, é necessário que os educadores estejam comprometidos com uma prática pedagógica sensível, aberta à escuta e ao diálogo com as produções infantis, e que as instituições invistam na formação contínua dos profissionais, na valorização do fazer artístico e na criação de espaços que favoreçam a liberdade criativa.

Conclui-se, portanto, que a arte deve ocupar um lugar de destaque na educação infantil, sendo incorporada de forma cotidiana, planejada e integrada ao currículo. Assim, será possível

construir uma educação mais rica, significativa e humanizadora, capaz de respeitar a infância em sua essência e de preparar as crianças para uma vida plena, sensível e culturalmente consciente.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 05 jul. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste. **Educação e arte: ensinar e aprender com sensibilidade**. São Paulo: FTD, 2011.

OSTETTO, Luciana. **Infância e arte: os fazeres da sensibilidade na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

REGGIO CHILDREN. **A arte e os direitos das crianças**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade no pensamento infantil**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# A RELEVÂNCIA DO XADREZ NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

## THE IMPORTANCE OF CHESS IN CHILD DEVELOPMENT IN PHYSICAL EDUCATION



**AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção de São Paulo – UNIFAI (2015); Especialização "Latu Senso" em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Metropolitana Unidas – FMU (2021).

### RESUMO

A educação física abrange uma variedade de esportes fundamentais para o crescimento e aprendizado das crianças. O xadrez é um jogo educativo que é frequentemente utilizado em instituições de ensino infantil para auxiliar os professores na promoção do aprendizado e no desenvolvimento dos alunos. Por muito tempo, a pedagogia tradicional subestimou a relevância do esporte na educação; no entanto, Piaget incluiu a prática de jogos em suas investigações, estabelecendo assim as bases para compreender os benefícios do xadrez na infância. Este artigo analisa as vantagens do xadrez, que fomenta a ludicidade, o raciocínio estratégico, a habilidade de calcular, o raciocínio lógico, a atividade física, a responsabilidade, a concentração, a disciplina e o aprimoramento do comportamento pessoal. E, a escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

**Palavras-chave:** Xadrez; Educação; Infantil.

### ABSTRACT

Physical education encompasses a variety of sports that are fundamental to children's growth and learning. Chess is an educational game that is often used in early childhood education institutions to help teachers promote learning and student development. For a long time, traditional pedagogy underestimated the relevance of sports in education; however, Piaget included the practice of games in his research, thus laying the foundation for understanding the benefits of chess in childhood. This

article analyzes the advantages of chess, which fosters playfulness, strategic thinking, calculation skills, logical reasoning, physical activity, responsibility, concentration, discipline, and improved personal behavior. This article is based on bibliographic research on the topic.

**Keywords:** Chess; Education; Children.

## INTRODUÇÃO

A relevância do xadrez no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças é o foco deste artigo, que investiga os conceitos e teorias centrais que ligam esse jogo à pedagogia. As análises realizadas buscam destacar os fundamentos necessários para entender a relação entre o xadrez, a prática esportiva e a aprendizagem infantil, além de avaliar os aspectos benéficos e prejudiciais do xadrez. Assim sendo, o texto questiona o papel da família e do xadrez na educação das crianças, explorando suas vantagens e desvantagens.

Este estudo tem como meta principal investigar a importância do esporte e do xadrez na aprendizagem e desenvolvimento infantil, com foco no apoio e na presença familiar.

Os objetivos específicos incluem a análise das teorias relacionadas às etapas do desenvolvimento de crianças até a adolescência, o entendimento da influência da família e do esporte no aprendizado da criança, além de destacar os benefícios do xadrez nesse processo.

Para a realização deste trabalho, foi adotado um método teórico com apoio de levantamento bibliográfico que abrange tanto obras contemporâneas quanto clássicas, contribuindo para a construção do texto. Os principais termos explorados em bases de dados de artigos científicos foram: esporte, xadrez, desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Ademais, a visão histórica da ênfase a necessidade de mudança, tendo em vista dinamizar as ações escolares concretizando novas metodologias no exercício do ensino participativo. Modificar as propostas representa um importante passo para a valorização da arte, pois oferece ao educador a possibilidade de construir uma dinâmica que preencha as necessidades dos conteúdos de forma flexível, oferecendo um caminho que direciona a ação.

## DESENVOLVIMENTO

De acordo com Dessene Polonia (2007), a família representa a primeira entidade social que uma pessoa encontra ao longo da vida. Este núcleo familiar oferece um ambiente de segurança e



estabilidade para a criança, além de promover seu bem-estar social, sendo, portanto, responsável por sua proteção.

Anteriormente, os interesses financeiros e outros aspectos que beneficiavam os integrantes da família eram considerados prioritários. Contudo, as mudanças sociais e familiares elevaram a importância das conexões emocionais. Essa nova valorização das relações afetivas possibilitou o surgimento de diferentes arranjos familiares que observamos hoje (BUOSI, 2010).

Conforme Buosi (2010), o cenário atual das famílias não abrange apenas aspectos financeiros e socioeconômicos, mas destaca principalmente a dimensão afetiva. A afetividade passou a ter um papel significativo no ambiente familiar, o qual está sempre se modificando com as transformações sociais de cada época.

O entendimento de família é multifacetado e é visto como um conjunto de normas que são estabelecidas por meio da formalização do casamento, gerando consequências e responsabilidades para os parceiros. A família representa a relação pessoal e econômica dentro da estrutura conjugal, que resulta na separação entre pais e filhos, além do vínculo parental.

Conforme afirmam Dessen e Polonia (2007), a família funciona como um grupo intermediário que facilita as interações entre o indivíduo e a cultura. Trata-se de uma entidade dinâmica composta por relações afetivas, sociais e cognitivas, inserida em contextos materiais, históricos e culturais da sociedade.

A família desempenha um papel de intermediária, uma vez que facilita as conexões entre o indivíduo e a cultura, formando uma unidade dinâmica nas relações, emoções, interações sociais e processos cognitivos que estão inseridos em contextos materiais, históricos e culturais de um determinado grupo.

Assim, a família atua como uma base para o aprendizado, carregando significados e práticas culturais únicas, as quais servem de referência para que a criança desenvolva suas relações pessoais, forme sua identidade e se integre à sociedade (DESSEN e POLONIA, 2007).

De acordo com Amazonas e colaboradores (2003), em todas as sociedades registradas, a família sempre esteve presente e é vista como o principal agente de socialização do ser humano. Dessa forma, a família atua como um mediador fundamental das normas, dos referenciais e das influências culturais que a criança assimila ao longo de seu crescimento.

Apesar das mudanças visíveis, a função da família na vida de seus membros permanece inalterada. Ela continua a ser vista como o pilar fundamental para o desenvolvimento humano e a base sobre a qual se constroem modelos e referências pessoais. A família ainda serve como o suporte essencial para seus integrantes. Além disso, continua sendo a principal fonte de socialização e de estabelecimento de conexões pessoais para o indivíduo (BORTOLON, 2015).

O afeto é objeto de análise por diversos psicanalistas, especialmente por Klaus. Nesse sentido, Kennel e Klaus (2000) sustentam que as experiências iniciais são fundamentais para estabelecer laços entre mãe e filho. O desenvolvimento emocional ocorre por meio de inúmeras e constantes vivências que proporcionam prazer ao bebê.

Pesquisas realizadas por Dessen e Polonia (2007) indicam que as conexões emocionais estabelecidas dentro do núcleo familiar, particularmente entre pais e filhos, podem desempenhar um papel fundamental na promoção de um desenvolvimento saudável de interações positivas, que será essencial para o ajuste social.

Além de estabelecer uma ligação emocional, também se intensifica o laço entre a criança e seus pais, assim como com outras pessoas que contribuem para os cuidados do bebê. Essas interações permitem que a criança reconheça e construa uma compreensão sobre sua própria identidade (KLAUS, KENNEL E KLAUS, 2000).

É fundamental que a criança sinta proteção, apoio e acolhimento durante momentos de dificuldade para que possa se aventurar pelo mundo, e esse suporte vem dos pais.

E, acordo com Dolto (1984), as crianças que estabelecem um vínculo seguro com suas mães têm maior probabilidade de se desenvolver como indivíduos cooperativos, confiantes e com melhor capacidade de se relacionar socialmente. Por outro lado, aquelas que experienciaram lacunas em suas conexões afetivas com os pais costumam se tornar adultos mais hostis, menos sociáveis e emocionalmente distantes.

Conforme Dessen e Polonia (2007), o conjunto de comportamentos de uma pessoa é moldado pelas vivências e eventos oferecidos pela sua família. Esse conjunto é desenvolvido para as ações e soluções de problemas que possuem um significado geral, ligados ao cuidado infantil, assim como aspectos que têm um significado específico, relacionados à forma como a escola é percebida por uma família.

O suporte psicológico e social é garantido pelos vínculos emocionais estabelecidos na família. Esse suporte é fundamental para que a pessoa consiga lidar com as tensões do cotidiano. Além disso, as interações familiares estão diretamente ligadas a uma rede de apoio que pode ser mobilizada em situações desafiadoras, proporcionando ao indivíduo uma sensação de pertencimento e incentivando a busca por soluções e experiências em conjunto (DESSEN e POLONIA, 2007).

A dinâmica familiar entre pais e filhos é abordada com atenção nas obras acadêmicas. Estudos de Volling e Elins (1998), referenciados por Dessen e Polonia (2007), evidenciam que estresses na parentalidade, descontentamento dentro da família e falta de alinhamento nas atitudes dos responsáveis frente às crianças podem gerar problemas de adaptação e dificuldades nas interações

sociais. Assim, é compreendido que a figura dos pais desempenha um papel fundamental na formação de laços e modelos, incluindo: a) Laços afetivos; b) Laços de autoestima;



Fonte: <https://escolaepocaserrana.com.br/2024/02/12/xadrez-para-criancas-beneficios-e-como-ensinar-os-primeiros-passos/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

O xadrez é uma atividade recreativa que estimula o raciocínio estratégico, a coordenação motora e o pensamento analítico. Conforme menciona Baptistone (2000, p. 98), o jogo é eficaz no aprimoramento da concentração do jogador ao longo de uma partida. Isso se traduz, no contexto educacional, em um aumento no autocontrole.

Durante o jogo, o participante precisa executar uma série de movimentos dentro de um limite de tempo, o que, na educação, promove a habilidade de entender a hierarquia das questões envolvidas e a gestão do tempo disponível para a realização de atividades.

Conforme Baptistone (2000), o xadrez é um jogo que envolve, de maneira predominante, a diversão e o raciocínio. O autor afirma que várias pesquisas realizadas ao longo dos anos mostraram

que o xadrez pode servir como um recurso educativo, capaz de aprimorar habilidades como cálculo, foco, responsabilidade e o processo de decisão.



Fonte: <https://le.com.br/blog/ensinar-xadrez-para-criancas/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

O xadrez exige que o jogador analise cuidadosamente diversas jogadas antes de mover suas peças, o que, na educação, contribui para que a criança desenvolva uma capacidade de pensamento mais profundo e abrangente. Ao longo da partida, ao identificar uma jogada vantajosa, o jogador busca sempre uma alternativa ainda melhor, refletindo seu desejo por evolução constante.

Além disso, em uma situação de peças que aparentam ser equivalentes, é possível que surja uma vitória surpreendente, estimulando a criatividade e a imaginação. O desfecho do jogo revela qual dos competidores formulou o plano mais eficaz, ressaltando a importância de respeitar as opiniões alheias. Durante a partida de xadrez, é necessário que o jogador escolha apenas uma única jogada entre muitas opções disponíveis.

Dois estudos reforçam as investigações previamente feitas sobre as vantagens do xadrez como um estímulo para a aprendizagem na infância. O primeiro estudo é de Almeida (2010), enquanto o segundo é de D'Lucia (2007).

Almeida (2010) conduziu um estudo científico em duas instituições de ensino de tempo integral situadas no estado do Tocantins. A escola A está localizada na região Norte de Palmas, especificamente no Jardim Aurenny II, que é um bairro periférico. Da mesma forma, a escola B também se encontra em uma área periférica de Palmas.

Almeida (2010) verificou, por meio de sua pesquisa, que o xadrez trouxe significativas transformações e avanços tanto no comportamento quanto no aprendizado de alunos das escolas integrais A e B.

Observou-se uma postura mais adequada das crianças, um aumento na capacidade de concentração durante as aulas e um progresso nas aprendizagens relacionadas às disciplinas ensinadas pelos professores. Os próprios alunos foram entrevistados após as aulas de xadrez e compartilharam as melhorias que notaram na escola decorrentes da prática desse esporte. Além disso, os pais dos estudantes também relataram suas percepções positivas a respeito dos benefícios trazidos pela introdução do xadrez.

As conversas realizadas tiveram um papel fundamental na análise dos benefícios do xadrez na vida dos alunos, já que os participantes mencionavam espontaneamente as vantagens do jogo ao serem questionados.

Os educadores acreditam que o xadrez motiva os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico, a se concentrarem em suas tarefas, a aprimorarem a memória e a melhorarem seu desempenho em várias matérias, visto que a prática do jogo requer foco e atenção às suas regras (ALMEIDA, 2010).

O estudo conduzido por D'Lucia e seus colegas em 2007 foi estruturado em oito fases. Inicialmente, foi organizado um jogo com o intuito de conhecer as crianças e criar um ambiente acolhedor e dinâmico. Em seguida, foi feita uma introdução ao xadrez, apresentando as peças e o tabuleiro. Depois, foi abordada a história do jogo, seguida de uma demonstração das movimentações das peças e das regras fundamentais.

Uma explanação mais detalhada sobre o valor de cada peça foi realizada, com o objetivo de estimular o pensamento crítico das crianças e auxiliar na alfabetização. Adicionalmente, foram mostrados os diferentes momentos do jogo, como abertura, meio e fim, além das interações com o adversário. Por fim, foram propostas atividades educativas vinculadas ao xadrez e ao seu desenvolvimento.

As crianças que participaram do estudo conduzido por D'Lucia et al. (2007) estavam matriculadas em quatro instituições de ensino diferentes, que variavam em contextos socioeconômicos.

A primeira escola tinha uma infraestrutura excelente em diversos aspectos. A segunda apresentava uma boa infraestrutura, mas carecia de materiais de consumo essenciais para a realização de suas atividades.

A terceira escola atendia alunos de uma realidade socioeconômica mais desfavorável, embora contasse com uma infraestrutura razoável, precisando apenas de materiais de consumo e de espaços mais adequados para as aulas e outras experiências. A quarta escola, por sua vez, contava com uma infraestrutura bastante precária e atendia crianças de famílias de baixa renda, localizando-se em uma área com escassez de recursos básicos.

Os achados do estudo de D'Lucia (2007) revelaram que as crianças começaram a entender que as peças de xadrez não têm um valor fixo, mas sim que esse valor varia conforme a posição das peças em diferentes momentos e a estratégia utilizada pelo jogador. Assim, o raciocínio lógico e o pensamento estratégico foram estimulados durante as partidas.

Além disso, notou-se uma melhoria na coordenação motora das crianças, resultado do movimento organizado das peças no tabuleiro. Também foi registrado que elas deixaram de agir de maneira impulsiva, passando a refletir antes de tomar suas decisões (D'LUCIA, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As pesquisas apresentadas neste artigo mostram que o xadrez é uma atividade recreativa que promove a criatividade, o raciocínio e o planejamento estratégico, além de contribuir para o aprimoramento das habilidades motoras e do respeito pelas opiniões alheias.

Esse aprendizado acontece por meio da interação da criança com o ambiente ao seu redor, sendo fundamental que se dê por meio das relações entre crianças e adultos. A família desempenha um papel crucial, por meio de demonstrações de carinho, na formação da personalidade, caráter e comportamento da criança, incentivando seu interesse por atividades esportivas, como o xadrez.

O xadrez é uma atividade recreativa que promove o raciocínio, a coordenação motora, o planejamento estratégico e o respeito mútuo.



As investigações científicas realizadas ao longo deste estudo revelaram que o xadrez é fundamental para o crescimento e a aprendizagem das crianças, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Conforme foi observado durante a pesquisa, os benefícios de ver o xadrez como um catalisador da aprendizagem são numerosos e foram documentados por meio de depoimentos de crianças e educadores. As análises feitas pelos pesquisadores mostraram que essa atividade esportiva ajudou as crianças a desenvolverem um pensamento mais crítico e estratégico, além de aprimorarem suas habilidades de raciocínio nas interações do dia a dia e na convivência com seus colegas.

## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA**, M. F. L. de. O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório. 2010. ix, 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

**AMAZONAS**, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8(especial), 11-20, 2003.

**BAPTISTONE**, S.A. O jogo na história – Um estudo sobre o uso do Jogo de Xadrez no processo ensino-aprendizagem, Dissertação (Mestrado) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2000.

**BARROS**, C. S. G. Pontos de psicologia escolar. 5ª ed. – São Paulo: Ática, 2007.

**BISSOLI**, M. de F. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

**BORTOLON**, C. B. Mudanças de comportamentos codependentes dos familiares de usuários de drogas após teleintervenção motivacional. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, 2015.

**BOWLBY**, J. Uma base segura: aplicações, clínica da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

**BRENNER**, C. Noções básicas de Psicanálise: introdução à Psicologia psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

**BROUSSEAU**, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C; C, Saiz, 1. et al. Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**BUJES**, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

**COLL**, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar – V2 – Porto Alegre: Grupo A, 2015.

**DELL'AGLIO**, D. D.; HUTZ, C. S. Estratégias de coping de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e adultos. *Psicologia-USP*, 2002, p. 203- 225.

**D'LUCIA, R. S.;** et. al. O ensino de xadrez como ferramenta no processo de aprendizado infantil. Rev. Ciênc. Ext. v.3, n.2, p.95, 2007.

**GIUSTA, A. da.** Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Educ. rev. vol.29 no.1 Mar. 2013. P. 17-36.

**GONÇALVES, M. A. S.** Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000100007&s\\_cript=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000100007&s_cript=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 29/10/2018.

**GOSSELIN, C.** Fonction des comportements parentaux: révision de la notion de sensibilité maternelle. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6(2), 103-111, 2000.

**HABERMAS, J.** Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

**KLAUS, M. H., KENNEL, J. H. & KLAUS, P. H.** Vínculo – Construindo as bases para um apego seguro e para a independência. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

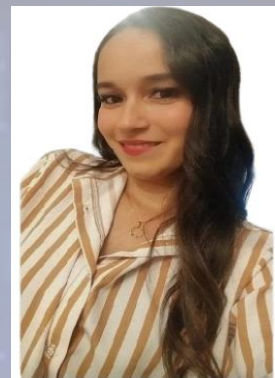
**KREPPNER, K.** The child and the family: Interdependence in developmental pathways. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2000, 16(1), 11-22.

**LA ROSA, J. (Org.).** Psicologia e educação: o significado do aprender. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

**LAKOMY, A. M.** Teorias cognitivas da aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2014.

**MIRANDA, M. I.** **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica.** Ensino em Revista. 13(1) : 7-28, jul.04/jul.05.

# **TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA NAS PEQUENAS AÇÕES: A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS MIUDEZAS**



## **EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN SMALL ACTIONS: THE PERSPECTIVE OF THE PEDAGOGY OF MISCELLANEOUS DETAILS**

**AMANDA RÚBIO MACENA ANGELO**

Graduação em Licenciatura em pedagogia pela Faculdade Unicid (2015); especialista em educação infantil pela Faculdade UniAmérica 2024; Professora de Educação infantil no CEI WALTER DE ANDRADE, PROF.

### **RESUMO**

Este artigo analisa a obra *Pedagogia das Miudezas*, de Nilma Lino Gomes, destacando a importância das pequenas experiências do cotidiano escolar para a aprendizagem e a formação integral dos alunos. A autora evidencia que gestos, falas, memórias e interações afetivas, embora sutis, são elementos fundamentais da prática educativa, capazes de transformar tanto a relação entre professor e aluno quanto a compreensão da educação em sua dimensão social e cultural. Ao valorizar essas “miudezas”, Gomes (2012) propõe que a educação se construa também nas pequenas interações, que carregam significado e potencial formativo. A pesquisa, de caráter bibliográfico, dialoga com autores da educação crítica, como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Bernard Charlot, evidenciando que aprender é uma experiência relacional e que a escola deve ser espaço de escuta, reconhecimento e valorização da diversidade. Freire (1996) enfatiza que educar é um ato de amor e coragem, enquanto Arroyo (2012) destaca a necessidade de respeitar trajetórias individuais. Charlot (2000) reforça que a aprendizagem envolve a troca entre sujeito, saber e outro. O estudo aponta que a pedagogia das miudezas funciona como estratégia de resistência às desigualdades e práticas padronizadas, mostrando que pequenas ações podem ter grande impacto na construção de ambientes escolares mais inclusivos, afetivos e democráticos. Conclui-se que a obra de Gomes oferece subsídios

importantes para repensar a prática pedagógica contemporânea, evidenciando que é nos detalhes do cotidiano que muitas vezes surgem as maiores oportunidades de transformação social e pessoal.

**Palavras-chave:** Educação; Práticas educativas; Subjetividade; Diversidade; Formação humana.

## ABSTRACT

This article analyzes Nilma Lino Gomes's work "Pedagogy of the Little Things," highlighting the importance of small, everyday school experiences for students' learning and comprehensive development. The author highlights that gestures, speech, memories, and affective interactions, though subtle, are fundamental elements of educational practice, capable of transforming both the teacher-student relationship and the understanding of education in its social and cultural dimensions. By valuing these "little things," Gomes (2012) proposes that education is also built on small interactions, which carry meaning and formative potential. The bibliographical research engages with critical education authors such as Paulo Freire, Miguel Arroyo, and Bernard Charlot, highlighting that learning is a relational experience and that schools should be spaces for listening, recognizing, and valuing diversity. Freire (1996) emphasizes that education is an act of love and courage, while Arroyo (2012) emphasizes the need to respect individual trajectories. Charlot (2000) emphasizes that learning involves an exchange between subject, knowledge, and others. The study points out that the pedagogy of details functions as a strategy of resistance to inequalities and standardized practices, demonstrating that small actions can have a significant impact on building more inclusive, caring, and democratic school environments. The conclusion is that Gomes's work offers important insights for rethinking contemporary pedagogical practice, highlighting that it is in the details of everyday life that the greatest opportunities for social and personal transformation often arise.

**Keywords:** Education; Educational Practices; Subjectivity; Diversity; Human Development.

## INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência, não se limita a métodos, teorias ou estruturas rígidas. Ela se constrói diariamente, no encontro entre sujeitos, em experiências que, muitas vezes, parecem pequenas demais para ganhar visibilidade acadêmica, mas que carregam significados profundos. É justamente nesse movimento que Nilma Lino Gomes (2012) nos convida a refletir em sua obra *Pedagogia das Miudezas*, ao destacar que a formação humana acontece também nas sutilezas do cotidiano, nas "miudezas" que constituem o tecido da vida escolar e social. Ao reconhecer a importância desses gestos aparentemente simples, a autora propõe uma nova forma de olhar para o processo educativo, ampliando sua compreensão para além do espaço formal da sala de aula.

De acordo com Gomes (2012), “as miudezas são aquelas experiências, situações, falas e práticas que, embora muitas vezes invisibilizadas, possuem potência formativa e política” (p. 15). Essa afirmação nos leva a refletir sobre a centralidade do cotidiano na constituição dos sujeitos e na produção de conhecimento. Afinal, são nas relações diárias — no diálogo, no olhar atento, na escuta sensível e na valorização da diversidade — que se estabelecem os alicerces de uma educação mais inclusiva e humanizada. Nesse sentido, pensar a pedagogia das miudezas é também pensar em resistência: resistência às lógicas homogeneizadoras, às práticas que reduzem o sujeito a números, índices e estatísticas.

Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), quando defende que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. O amor a que Freire se refere não é algo abstrato, mas se manifesta em pequenos gestos cotidianos, capazes de transformar relações e de criar espaços de pertencimento. Ao lado de Gomes (2012), podemos compreender que o ato educativo não está restrito ao currículo prescrito ou aos conteúdos disciplinares, mas se amplia nas interações e na valorização das histórias que cada sujeito traz consigo.

A relevância dessa discussão ganha força diante dos desafios contemporâneos da educação. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, raciais e culturais, olhar para as “miudezas” significa reconhecer a pluralidade de vozes que habitam os espaços escolares. Charlot (2000) já afirmava que a educação é sempre relação, e que todo aprender supõe um encontro entre o sujeito, o saber e o outro. Assim, ao dar visibilidade às práticas do cotidiano, abre-se a possibilidade de uma pedagogia mais comprometida com a realidade concreta dos estudantes.

Além disso, pensar nas miudezas é também romper com a visão tecnicista que, por vezes, domina o debate educacional. Arroyo (2012) ressalta que os sujeitos da educação não podem ser reduzidos a meros receptores de conteúdo; eles são portadores de histórias, culturas e identidades. Nesse ponto, a proposta de Gomes (2012) contribui para a construção de um olhar pedagógico que valoriza a subjetividade e que reconhece nos detalhes do dia a dia uma oportunidade formativa.

A importância de se debruçar sobre esse tema está, portanto, na possibilidade de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-o como um fenômeno vivo, dinâmico e profundamente humano. O presente artigo tem como objetivo discutir a obra *Pedagogia das Miudezas*, situando-a como uma contribuição relevante para a reflexão pedagógica contemporânea. Para tanto, será desenvolvida uma análise de caráter bibliográfico, com base em Gomes e em autores que dialogam com sua perspectiva, como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Bernard Charlot, entre outros.

Ao longo do texto, buscar-se-á demonstrar que a pedagogia das miudezas não apenas valoriza o que muitas vezes passa despercebido, mas também aponta caminhos para práticas mais inclusivas, democráticas e transformadoras. Afinal, como afirma Gomes (2012), “é nas miudezas que se encontram as marcas da vida e da resistência” (p. 28). Cabe, portanto, ao educador, reconhecer essas marcas e transformá-las em força pedagógica, capaz de contribuir para a formação crítica, afetiva e plural dos sujeitos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão proposta por Nilma Lino Gomes em *Pedagogia das Miudezas* (2012) insere-se em um campo mais amplo de reflexões sobre a importância do cotidiano na prática educativa. A autora destaca que os gestos, falas e experiências que, em muitos contextos, parecem insignificantes, carregam uma potência formativa capaz de transformar relações e de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Ao afirmar que “nas miudezas se encontram as marcas da vida e da resistência” (GOMES, 2012, p. 28), a autora evidencia que a pedagogia não deve se limitar a grandes teorias ou a discursos abstratos, mas precisa reconhecer o valor das interações que ocorrem no dia a dia da escola.

Esse olhar atento ao cotidiano tem sido apontado também por outros estudiosos da educação crítica. Para Paulo Freire (1996), a prática educativa é, antes de tudo, um ato de amor e de coragem, que se realiza no encontro entre sujeitos. Quando o educador se dispõe a ouvir, dialogar e considerar as vivências do estudante, cria-se um espaço pedagógico em que as singularidades são respeitadas. Nesse sentido, a proposta de Gomes (2012) se aproxima da perspectiva freireana, pois ambas reconhecem que os processos de ensino e aprendizagem não podem ser reduzidos a conteúdos formais, mas se constroem também nas trocas, nos gestos e nos vínculos afetivos.

A ênfase nas “miudezas” não significa desprezo pelas grandes teorias educacionais, mas sim a busca de equilíbrio entre o conhecimento formal e as práticas concretas que dão sentido à vida escolar. Miguel Arroyo (2012), ao refletir sobre os sujeitos da educação, lembra que cada aluno carrega consigo histórias, culturas e memórias que atravessam a sala de aula. Ignorar esses elementos é reproduzir uma lógica de exclusão que desconsidera a complexidade da formação humana. Ao valorizar o detalhe, a narrativa pessoal e a experiência cotidiana, a pedagogia das miudezas se coloca como uma alternativa contra-hegemônica, capaz de ampliar a noção de escola como espaço plural.

Bernard Charlot (2000) também contribui para essa reflexão ao afirmar que toda educação é uma relação, e que aprender implica necessariamente um encontro entre o sujeito, o outro e o saber. Essa concepção ajuda a compreender que o aprendizado não acontece apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pelo diálogo e pela construção coletiva de sentidos. Assim, a pedagogia das miudezas dialoga com a noção de “educação relacional”, em que a experiência compartilhada e a escuta atenta assumem papel central.

Outro ponto importante é que, ao evidenciar o valor do detalhe, Gomes (2012) nos convida a repensar a função social da escola. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como a brasileira, a escola muitas vezes reproduz lógicas de silenciamento e invisibilidade. Os pequenos gestos de reconhecimento, no entanto, podem se transformar em práticas de resistência, pois rompem com a lógica que privilegia apenas determinados saberes ou grupos sociais. Como afirma Arroyo (2012), a educação não pode desconsiderar a diversidade, sob pena de reforçar a exclusão e



a

desigualdade.

Nesse sentido, a pedagogia das miudezas também pode ser compreendida como uma pedagogia da diversidade. Ao dar visibilidade às vozes historicamente marginalizadas, a obra de Gomes contribui para ampliar o debate sobre inclusão, equidade e justiça social na educação. Isso reforça a importância de um olhar pedagógico que reconheça os sujeitos em sua pluralidade e que esteja aberto ao diálogo com suas experiências e saberes.

Portanto, a fundamentação teórica deste estudo sustenta-se na compreensão de que a educação é um processo que vai muito além do ensino de conteúdo. Ela é um fenômeno humano, social e político, que se constrói também nos pequenos detalhes do cotidiano. As contribuições de Nilma Lino Gomes, em diálogo com Paulo Freire, Miguel Arroyo e Bernard Charlot, permitem compreender que as miudezas não são elementos marginais, mas constitutivos da prática pedagógica. Reconhecer esse aspecto é fundamental para pensar uma escola mais inclusiva, sensível e transformadora, capaz de valorizar tanto o saber formal quanto a riqueza das experiências vividas pelos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *Pedagogia das Miudezas*, de Nilma Lino Gomes, evidencia que a educação se realiza não apenas por meio de grandes teorias ou práticas estruturadas, mas, sobretudo, através das pequenas experiências do cotidiano escolar. Os gestos, narrativas, afetos e interações que muitas vezes passam despercebidos carregam um poder formativo significativo, capaz de transformar a relação entre educador e educando e de criar espaços de pertencimento, reconhecimento e diálogo. A pedagogia das miudezas, nesse sentido, surge como um convite a valorizar o que está nos detalhes, reforçando a importância de olhar para a singularidade de cada sujeito e de cada experiência.

Ao longo deste artigo, observou-se que a valorização dessas pequenas experiências está diretamente relacionada à construção de uma educação mais inclusiva, sensível e humanizada. Gomes (2012) propõe que os educadores compreendam as miudezas como elementos constitutivos da prática pedagógica, capazes de promover aprendizagens significativas e de fortalecer vínculos afetivos no espaço escolar. Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), que entende a educação como um ato de amor e coragem, e com Bernard Charlot (2000), que ressalta a dimensão relacional do aprendizado. Miguel Arroyo (2012) complementa a reflexão ao enfatizar a importância de respeitar a diversidade de trajetórias, histórias e saberes presentes na escola, reforçando que a educação não pode ser reduzida a conteúdos homogêneos ou às lógicas padronizadas.

A abordagem das miudezas também evidencia um aspecto de resistência frente às desigualdades estruturais e às práticas educativas excludentes. Ao reconhecer e valorizar pequenas experiências, gestos de atenção e formas de expressão individual, a pedagogia das miudezas oferece caminhos para contrapor a invisibilidade de alunos e saberes historicamente marginalizados. Essa perspectiva reforça que a educação, enquanto fenômeno social, deve se constituir como um espaço

de escuta, diálogo e construção coletiva, no qual todos os sujeitos possam se sentir reconhecidos e valorizados.

Do ponto de vista prático, este estudo ressalta a necessidade de os educadores desenvolverem uma postura atenta e sensível ao cotidiano escolar. Pequenos atos — como a valorização de uma narrativa pessoal, a escuta de um questionamento aparentemente simples ou o reconhecimento de um esforço cotidiano — possuem grande potencial de impacto pedagógico. Essas ações, embora sutis, podem gerar mudanças significativas no engajamento, na autoestima e na aprendizagem dos estudantes, demonstrando que a pedagogia não está restrita aos conteúdos formais ou aos grandes métodos, mas também aos vínculos e interações construídos no dia a dia da escola.

Outro ponto importante é que a pedagogia das miudezas contribui para a reflexão sobre a formação de professores e sobre a prática docente. Ao trazer à tona a relevância das pequenas ações, a obra de Gomes (2012) incentiva os educadores a reconhecerem que o ensino é um processo complexo, que exige sensibilidade, empatia e atenção às particularidades de cada estudante. Isso implica, por exemplo, repensar planejamentos, avaliações e estratégias pedagógicas de modo que contemplem não apenas os objetivos formais de aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral e afetivo dos alunos.

Vale destacar que, apesar das contribuições significativas, este estudo também aponta para a necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre a aplicação prática da pedagogia das miudezas. Futuros estudos podem investigar de que maneira professores em diferentes contextos escolares incorporam essas práticas no cotidiano, quais desafios enfrentam e quais estratégias são mais eficazes para promover aprendizagens significativas. A inclusão de relatos de experiências, estudos de caso e observações em sala de aula poderia enriquecer ainda mais a compreensão do potencial transformador dessas pequenas ações.

Em síntese, as considerações apresentadas reafirmam que a pedagogia das miudezas não se limita a pequenos gestos; ela revela um horizonte pedagógico que integra aspectos afetivos, relacionais, éticos e políticos do processo educativo. Ao valorizar o cotidiano, a singularidade e a diversidade, esta abordagem contribui para a construção de uma educação crítica, inclusiva e humanizadora, na qual o ato de ensinar e aprender se torna uma prática plena de significado e de cuidado com os sujeitos envolvidos. Como destaca Gomes (2012), “é nas miudezas que se encontram as marcas da vida e da resistência” (p. 34), lembrando-nos de que a transformação social e educativa, muitas vezes, se constrói nos detalhes, nas pequenas ações que passam despercebidas, mas que possuem poder formativo e político indiscutível.

Portanto, este estudo conclui que a atenção às miudezas representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas uma filosofia educativa, capaz de promover uma escola mais inclusiva, democrática e sensível às necessidades de todos os sujeitos. O desafio, agora, é transformar essa perspectiva teórica em práticas concretas, de modo que as miudezas se tornem efetivamente parte da experiência escolar e da formação integral de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

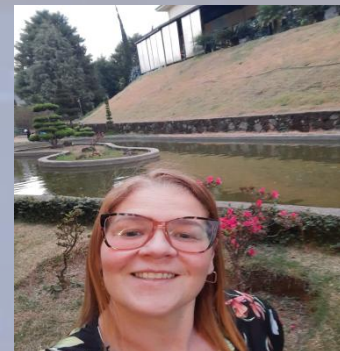
ARROYO, Miguel. *Educação, diversidade e sociedade: reflexões sobre o papel do professor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Aprender e ensinar: a relação com o conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Pedagogia das miudezas: educação, cotidiano e subjetividade*. Brasília: Liber Livro, 2012.

# O AUMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS APÓS A PANDEMIA DE COVID-19: CAUSAS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS



## THE INCREASE IN VIOLENCE IN SCHOOLS AFTER THE COVID-19 PANDEMIC: CAUSES, IMPACTS AND PERSPECTIVES

**ANA BELARA JULIO JUDICE ARAGÃO**

Professora da rede municipal de São Paulo, graduada em Biologia pela Universidade Brás Cubas, graduada em Pedagogia pela Universidade nove de julho. Pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade São Luíz e Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela FALC.

### RESUMO

Este artigo analisa o crescimento da violência nas escolas após o período pandêmico, com base em estudos científicos nacionais e internacionais. São apresentados os principais fatores associados à intensificação dos conflitos nas instituições de ensino, como o impacto do isolamento social, o agravamento de transtornos psicoemocionais e o enfraquecimento dos vínculos escolares. O texto também propõe estratégias de enfrentamento, defendendo a construção de um ambiente escolar mais saudável, seguro e acolhedor.

**Palavra-Chave:** Violência Escolar; Pandemia; Saúde Mental; Pós-covid; Educação Socioemocional.

### ABSTRACT

This article analyzes the rise in violence in schools after the pandemic, based on national and international scientific studies. It presents the main factors associated with the intensification of conflicts in educational institutions, such as the impact of social isolation, the worsening of psycho-emotional disorders, and the weakening of school bonds. The text also proposes coping strategies, advocating for the construction of a healthier, safer, and more welcoming school environment.

**Keywords:** School Violence; Pandemic; Mental Health; Post-COVID; Social-Emotional Education.

## INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, tradicionalmente concebido como espaço de aprendizado, socialização e desenvolvimento humano, tem enfrentado um agravamento significativo nos casos de violência entre estudantes, bem como entre alunos e professores, especialmente após o retorno às atividades presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19. Esse fenômeno tem sido amplamente relatado por instituições de ensino, profissionais da educação e pesquisadores da área. De acordo com Silva (2022), esse aumento expressivo da violência escolar é resultado de uma complexa interação de fatores emocionais, sociais e estruturais, que foram potencializados ao longo do período de isolamento social.

Durante a pandemia, estudantes de diferentes faixas etárias permaneceram longos períodos afastados do convívio presencial, o que impactou profundamente sua saúde mental e sua capacidade de desenvolver habilidades de convivência e resolução de conflitos. O confinamento, aliado à exposição prolongada às telas, à sobrecarga emocional das famílias e à interrupção de atividades extracurriculares, contribuiu para o surgimento ou agravamento de quadros de ansiedade, depressão, irritabilidade e desmotivação. Para muitos, o retorno às aulas presenciais foi marcado por sentimentos de insegurança, frustração e dificuldade de reintegração social.

Além disso, o contexto socioeconômico agravado pela pandemia, com aumento do desemprego, da pobreza e da insegurança alimentar, impactou diretamente o cotidiano de muitos estudantes. O ambiente doméstico, em vários casos, tornou-se um espaço de tensão e sofrimento, refletindo-se nas relações estabelecidas dentro da escola. Segundo estudos recentes, o enfraquecimento dos vínculos escolares – tanto com os colegas quanto com os educadores – contribuiu para a sensação de desengajamento e para o aumento de comportamentos agressivos e disruptivos no espaço educacional.

Outro ponto relevante é o desafio enfrentado pelas escolas no processo de adaptação ao novo contexto. A ausência de políticas públicas robustas e de suporte emocional institucionalizado dificultou a implementação de estratégias preventivas e interventivas voltadas à saúde mental e à cultura de paz. Muitas instituições retomaram as aulas presenciais sem contar com equipes multidisciplinares adequadas ou com protocolos de acolhimento e escuta ativa para estudantes em situação de vulnerabilidade emocional.

Diante dessa realidade, torna-se urgente analisar as múltiplas dimensões que envolvem o crescimento da violência nas escolas, compreendendo-a não apenas como resultado de

comportamentos individuais, mas como expressão de um mal-estar social ampliado pelas condições impostas pela pandemia. Este artigo tem como objetivo central investigar os fatores que contribuíram para a intensificação dos conflitos escolares no período pós-pandêmico, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e baseada em evidências científicas. Além disso, propõe estratégias para o enfrentamento desse fenômeno, com foco na promoção de um ambiente educacional mais seguro, acolhedor e promotor do desenvolvimento integral dos sujeitos.

## **CRESCIMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO PÓS PANDEMIA: FATORES ASSOCIADOS**

Após o retorno às aulas presenciais, muitos ambientes escolares registraram um aumento significativo nos casos de violência física, verbal e simbólica. Esse fenômeno tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas acadêmicas e relatórios institucionais, que apontam uma combinação de fatores interligados como causa desse agravamento. Entre os principais, destacam-se:

### **IMPACTO DO ISOLAMENTO SOCIAL**

Durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia, crianças e adolescentes ficaram afastados do convívio coletivo, o que prejudicou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. A volta ao ambiente escolar revelou dificuldades de readaptação à convivência em grupo, com aumento de comportamentos agressivos e desajustados.

### **AGRAVAMENTO DE TRANSTORNOS PSICOEMOCIONAIS**

A pandemia intensificou quadros de ansiedade, depressão, estresse e outras condições de saúde mental entre estudantes e também entre profissionais da educação. O luto por perdas familiares, a instabilidade financeira e a insegurança social contribuíram para esse cenário. Muitas escolas, no entanto, não estão preparadas para lidar com essas demandas emocionais, o que se reflete em conflitos e episódios de violência.

### **ENFRAQUECIMENTO DOS VÍNCULOS ESCOLARES**

O distanciamento prolongado comprometeu o sentimento de pertencimento dos alunos à escola. Muitos estudantes relataram uma desconexão com os conteúdos, com os professores e com a dinâmica escolar como um todo. A falta de engajamento e a sensação de não serem acolhidos ou ouvidos aumentam o risco de comportamentos disruptivos e agressivos.

## **METODOLOGIA**

Este artigo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentando-se em uma revisão bibliográfica sistemática e na análise de estudos de caso. A proposta metodológica



visa compreender, à luz de dados teóricos e empíricos, os fatores associados ao aumento da violência nas escolas brasileiras no período pós-pandêmico, bem como identificar caminhos para o enfrentamento desse fenômeno.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica abrangeu publicações acadêmicas nacionais e internacionais realizadas entre os anos de 2020 e 2025, com foco em estudos que discutem os impactos da pandemia de COVID-19 na educação, saúde mental de estudantes, clima escolar e dinâmicas de violência dentro do espaço escolar. A busca por material foi conduzida nas seguintes bases de dados:

- SciELO (Scientific Electronic Library Online)
- CAPES Periódicos
- Google Scholar
- PubMed (para literatura internacional sobre saúde mental e educação)

Os critérios de inclusão foram:

- Estudos publicados entre 2020 e 2025;
- Trabalhos com metodologia clara e fundamentação teórica consistente;
- Artigos revisados por pares, dissertações e teses acadêmicas;
- Relatórios técnicos e institucionais de relevância pública.

Como critério de exclusão, foram desconsiderados textos opinativos sem fundamentação científica, fontes jornalísticas sem revisão ou estudos com foco exclusivo em violência urbana fora do contexto escolar.

## DADOS INSTITUCIONAIS

A pesquisa também integrou dados secundários disponibilizados por organismos nacionais e internacionais. As principais fontes foram:

Organização Mundial da Saúde (OMS): dados sobre os impactos da pandemia na saúde mental de crianças e adolescentes;

Ministério da Educação (MEC): informações sobre políticas educacionais e registros de violência escolar;

UNESCO e UNICEF: relatórios sobre o retorno às aulas e seus efeitos sobre o comportamento estudantil;

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP): levantamento de dados sobre violência em ambientes escolares no Brasil.

Essas fontes foram utilizadas para fornecer contextualização estatística e embasamento empírico ao fenômeno estudado.

## ESTUDO DE CASO

Para aprofundar a compreensão do fenômeno em contextos específicos, foram analisados dados qualitativos de estudos de caso. Um dos principais estudos utilizados foi a pesquisa desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Marília-SP, **que investigou as percepções de professores da rede pública sobre o aumento da violência escolar no retorno às atividades presenciais.**

Esse estudo de caso foi selecionado por oferecer dados valiosos sobre a experiência direta de profissionais da educação, destacando os tipos de violência mais recorrentes, as mudanças observadas no comportamento dos estudantes, as estratégias de enfrentamento adotadas nas escolas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

## ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram analisados a partir de uma perspectiva interdisciplinar, articulando fundamentos da educação, psicologia, sociologia e políticas públicas. A análise foi organizada em categorias temáticas que emergiram dos próprios materiais consultados, como:

- Efeitos psicoemocionais da pandemia;
- Fragilidade dos vínculos escolares;
- Violência simbólica, verbal e física no espaço escolar;
- Condições estruturais e ausência de suporte institucional.
- Essa metodologia permitiu uma compreensão aprofundada do problema, respeitando sua complexidade e múltiplas dimensões.

## DESENVOLVIMENTO

A intensificação da violência escolar no período pós-pandêmico tem sido objeto de crescente atenção por parte de pesquisadores, profissionais da educação e órgãos governamentais. Essa conjuntura complexa envolve múltiplos fatores interligados que impactaram diretamente o comportamento dos estudantes, a saúde mental dos profissionais da educação e o clima institucional das escolas. Esta seção analisa os principais elementos que contribuíram para esse cenário, seus efeitos no cotidiano escolar e as estratégias atualmente propostas para o enfrentamento do problema.

## **FATORES QUE INFLUENCIARAM OS CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Diversos fatores atuaram de forma conjunta para agravar os conflitos no ambiente escolar após a pandemia de COVID-19. Dentre os mais significativos, destacam-se:

### **ISOLAMENTO SOCIAL**

A interrupção das atividades presenciais e a consequente ruptura da rotina escolar impactaram negativamente o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Segundo Gomes et al. (2021), a ausência de interações face a face comprometeu a construção de vínculos afetivos e a capacidade de lidar com frustrações, o que favoreceu o surgimento de comportamentos agressivos e de intolerância nas relações interpessoais.

### **TRANSTORNOS MENTAIS**

Relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) apontam um aumento expressivo nos casos de ansiedade, depressão e outros transtornos psicoemocionais entre adolescentes durante e após o período de isolamento. Tais condições, muitas vezes não diagnosticadas ou não tratadas adequadamente, manifestam-se por meio de atitudes agressivas, desinteresse pelas atividades escolares e dificuldades de socialização.

### **SOBRECARGA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

O retorno às aulas presenciais também expôs os educadores a situações de extrema pressão. Conforme Veiga Neto (2020), muitos professores enfrentaram quadros de burnout, sobrecarga emocional, luto por perdas familiares e ausência de suporte institucional. Essa fragilidade comprometeu sua capacidade de mediação de conflitos e acolhimento das demandas emocionais dos estudantes.

### **DESIGUALDADES SOCIAIS**

O agravamento das desigualdades sociais no Brasil durante a pandemia teve reflexos diretos no comportamento dos alunos. De acordo com Carvalho & Silva (2022), famílias em situação de vulnerabilidade foram severamente impactadas por desemprego, insegurança alimentar e acesso precário à educação remota. Esses fatores geraram um ambiente de instabilidade emocional e social, refletido na forma como os estudantes se relacionam no espaço escolar.

### **DEFICIT SOCIOEMOCIONAL**

A aprendizagem remota, apesar de necessária durante o período pandêmico, teve limitações quanto ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Oliveira et al. (2023) afirmam que habilidades

como empatia, autorregulação, escuta ativa e resolução de conflitos não puderam ser plenamente trabalhadas no ambiente virtual, dificultando o retorno à convivência presencial e ampliando os riscos de comportamentos violentos.

## IMPACTOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Os fatores mencionados provocaram uma série de consequências negativas no cotidiano das instituições de ensino. Entre os principais impactos, destacam-se:

**Aumento de casos de bullying e violência física e verbal**, tanto entre estudantes quanto em interações com professores e outros membros da equipe escolar. Episódios de indisciplina e confrontos em sala de aula tornaram-se mais frequentes, exigindo respostas imediatas das instituições.

**Queda no rendimento acadêmico**: A dificuldade de concentração, o desinteresse pelas atividades escolares e a descontinuidade dos estudos durante a pandemia contribuíram para o baixo desempenho dos estudantes. Em muitos casos, isso resultou em **evasão escolar** ou abandono temporário da vida acadêmica.

**Deterioração do clima escolar**: O aumento dos conflitos, aliado ao sofrimento emocional generalizado, comprometeu a construção de um ambiente seguro e acolhedor. Professores relataram sensação de impotência e falta de recursos para lidar com a nova realidade, enquanto alunos manifestaram desmotivação e insegurança no espaço escolar.

## ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Frente a esse cenário, diversas estratégias vêm sendo propostas por especialistas, gestores públicos e organizações educacionais com o objetivo de mitigar os efeitos da violência e promover uma cultura de paz nas escolas. Entre as principais ações sugeridas, destacam-se:

- **Implantação de programas permanentes de educação socioemocional**

O desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole, comunicação não violenta e resolução de conflitos deve ser parte integrante do currículo escolar. Programas como o “Educar para Conviver” e outras iniciativas baseadas em competências socioemocionais têm mostrado bons resultados na prevenção da violência.

- **Oferta de apoio psicológico institucionalizado**

É fundamental que as escolas contem com **equipes multiprofissionais**, incluindo psicólogos e assistentes sociais, para oferecer suporte contínuo a estudantes e educadores. Esse apoio deve ser acessível, sistemático e sensível às especificidades de cada comunidade escolar.

- **Formação continuada de educadores em gestão de conflitos**

Os professores precisam ser capacitados para lidar com os desafios da convivência escolar, por meio de **formações em mediação de conflitos, escuta ativa, primeiros socorros emocionais e práticas restaurativas**. Isso fortalece sua atuação como agentes de transformação do ambiente escolar.

- **Participação ativa das famílias e da comunidade**

Santos & Lima (2024) destacam a importância do envolvimento das famílias nas ações preventivas contra a violência. Projetos de integração entre escola, comunidade e serviços públicos ampliam o alcance das estratégias e promovem maior coesão social em torno do ambiente educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada ao longo deste trabalho permite compreender que o aumento da violência nas escolas, no contexto pós-pandêmico, não se configura como uma simples anomalia comportamental ou como episódios isolados e esporádicos. Trata-se, na verdade, de um fenômeno multifatorial que evidencia fragilidades históricas e estruturais **do** sistema educacional brasileiro, agravadas pelas consequências diretas e indiretas da pandemia de COVID-19.

Os dados e estudos discutidos demonstram que o isolamento social imposto pela pandemia rompeu rotinas, enfraqueceu vínculos e impactou o desenvolvimento emocional de milhões de crianças e adolescentes. A ausência de contato presencial comprometeu práticas essenciais para a convivência democrática, como o diálogo, o respeito mútuo e a capacidade de resolver conflitos de forma não violenta. Além disso, o aumento de transtornos mentais, a sobrecarga emocional dos profissionais da educação e o aprofundamento das desigualdades sociais criaram um ambiente propício à amplificação de tensões e à expressão de violências múltiplas dentro da escola.

Nesse sentido, os episódios de violência escolar devem ser interpretados como **sintomas de um mal-estar coletivo**, que vai além da relação aluno-professor ou da disciplina em sala de aula. Eles expressam a fragilidade das políticas públicas voltadas à proteção da infância e juventude, à valorização da educação e à saúde mental nas instituições escolares. A escola, muitas vezes, tem assumido de forma solitária funções sociais que deveriam ser compartilhadas com outras esferas do poder público, como a saúde, a assistência social e a segurança.

O retorno às aulas presenciais, longe de representar uma retomada da normalidade, revelou a urgência de transformar a escola em um espaço de reconstrução do tecido social. Para isso, é necessário que ela seja compreendida não apenas como um local de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente seguro, acolhedor e formador de sujeitos críticos, empáticos e emocionalmente equilibrados. A reconstrução do senso de pertencimento, da confiança mútua e do cuidado coletivo precisa ser colocada no centro das práticas pedagógicas e institucionais.

Importa destacar que ações pontuais ou superficiais não são capazes de resolver o problema de forma efetiva. A superação da violência escolar exige investimentos contínuos, políticas públicas intersetoriais e compromisso institucional com uma educação integral. Medidas como a implantação de programas permanentes de educação socioemocional, a presença de profissionais especializados em saúde mental nas escolas, a formação continuada de docentes em práticas restaurativas e o envolvimento ativo das famílias e comunidades são essenciais nesse processo.

Por fim, é fundamental reconhecer que a construção de uma escola pacífica e democrática não depende apenas de decisões políticas ou administrativas, mas sim de uma responsabilidade coletiva e compartilhada. Gestores, professores, estudantes, famílias e a sociedade civil precisam caminhar juntos na construção de um espaço educacional que acolha as diferenças, respeite os direitos humanos e contribua para o desenvolvimento integral de todos os seus membros.

O enfrentamento da violência escolar no pós-pandemia é, portanto, uma oportunidade histórica de repensar o papel da educação na sociedade contemporânea — não como instrumento de controle, mas como prática de liberdade, cidadania e reconstrução de vínculos humanos.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M.; SILVA, T. *Impactos Sociais da Pandemia na Juventude Brasileira*. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 75–89, 2022. GOMES, A. P. et al. *Pandemia e Emoções: o efeito do distanciamento social no comportamento infantojuvenil*. Psicologia em Estudo, v. 26, n. 3, p. 301–312, 2021. OLIVEIRA, L. M. et al. *Educação Socioemocional no Pós-pandemia: desafios e caminhos*. Educação & Sociedade, v. 44, e250473, 2023. OMS. Organização Mundial da Saúde. *Relatório Global de Saúde Mental*. Genebra: OMS, 2021. SANTOS, A. F.; LIMA, R. S. *Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar: uma abordagem preventiva*. Revista Educação em Foco, v. 14, n. 2, p. 123–140, 2024. SILVA, D. L. *Violência Escolar e Pandemia: uma análise contextual*. Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 52, n. 2, p. 44–58, 2022. VEIGA NETO, A. *A educação e a reconstrução dos vínculos no retorno presencial*. Educar em Revista, v. 36, n. esp., p. 45–59, 2020.



# **LIBRAS INCLUSÃO ESCOLAR - ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

## **LIBRAS SCHOOL INCLUSION - BETWEEN THEORY AND PRACTICE**



**ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN**

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade SÃO PAULO (2010); especialista em PSICOPEDAGOGIA pela UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (2012); Professora de Fundamental I e Educação Básica no CEI Parque das Paineiras.

### **RESUMO**

Este artigo visa avaliar de forma crítica o papel da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na inclusão escolar de alunos surdos, considerando os progressos legais e os obstáculos que ainda precisam ser superados para se alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva. Apesar de a legislação brasileira, incluindo a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto n.º 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), reconhecer e assegurar os direitos linguísticos da comunidade surda, a realidade educacional ainda enfrenta obstáculos que dificultam a plena realização desses direitos. A pesquisa aborda a discrepância entre a teoria jurídica e a prática pedagógica diária, enfatizando que a inclusão, em muitos casos, é apenas simbólica, com alunos surdos matriculados em escolas regulares sem condições adequadas de comunicação, ao currículo e ao desenvolvimento integral. A análise aborda a importância da LIBRAS como instrumento essencial para assegurar o direito à educação e à cidadania, além da necessidade premente de capacitação contínua dos docentes, disponibilidade de intérpretes competentes, criação de materiais acessíveis e reconhecimento da cultura surda no contexto escolar. O artigo destaca que a inclusão verdadeira vai além da simples matrícula, englobando o reconhecimento da identidade linguística e cultural do aluno surdo, bem como o comprometimento ético, político e pedagógico das instituições de ensino. O estudo conclui que, para superar os obstáculos estruturais e atitudinais, é essencial transformar a escola em um ambiente de convivência democrática, respeito às diferenças e equidade. Isso garante que a LIBRAS seja vista não como um recurso compensatório, mas como um direito linguístico fundamental para a inclusão.

**PALAVRAS-CHAVES LIBRAS.** Inclusão escolar; Educação de surdos; Direitos linguísticos; Cultura surda.

## **ABSTRACT**

This article critically evaluates the role of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) in the school inclusion of deaf students, considering both legal advances and the challenges that still need to be overcome in order to achieve truly inclusive education. Although Brazilian legislation — including Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) — recognizes and guarantees the linguistic rights of the deaf community, the educational reality still faces barriers that hinder the full realization of these rights. The research addresses the gap between legal theory and daily pedagogical practice, emphasizing that inclusion, in many cases, is merely symbolic, with deaf students enrolled in mainstream schools without adequate communication conditions, curricular adaptation, or full development opportunities. The analysis highlights the importance of LIBRAS as an essential tool to ensure the right to education and citizenship, as well as the urgent need for continuous teacher training, availability of qualified interpreters, creation of accessible materials, and recognition of deaf culture within the school context. The article points out that true inclusion goes beyond simple enrollment, encompassing the recognition of the deaf student's linguistic and cultural identity, along with the ethical, political, and pedagogical commitment of educational institutions. The study concludes that, in order to overcome structural and attitudinal barriers, it is essential to transform schools into environments of democratic coexistence, respect for differences, and equity. This ensures that LIBRAS is regarded not as a compensatory resource, but as a fundamental linguistic right for inclusion.

**KEYWORDS** LIBRAS; School inclusion; Deaf education; Linguistic rights; Deaf culture.

## **INTRODUÇÃO**

Uma das questões mais importantes da educação atual é a inclusão escolar, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais, cognitivas e linguísticas existentes nas instituições de ensino. Para as pessoas surdas, a inclusão requer a garantia do direito à comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como um meio legal de expressão e comunicação, e o Decreto n.º 5.626/2005 a torna obrigatória no sistema educacional. Contudo, assegurar esse direito ainda enfrenta obstáculos consideráveis no dia a dia das escolas brasileiras, evidenciando a discrepância entre os progressos legais e sua real implementação na prática pedagógica.

“A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) constitui-se como a primeira língua natural da comunidade surda no Brasil, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social

e cultural dos indivíduos surdos. O reconhecimento legal da LIBRAS, por meio da Lei nº 10.436/2002, é um marco que reafirma a necessidade de assegurar o direito à comunicação e à língua de sinais como meio de acesso à educação, saúde e serviços sociais, garantindo a efetivação da cidadania para a população surda.”(BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 23).

O debate acerca da LIBRAS e da inclusão escolar vai além da simples acessibilidade formal, abrangendo aspectos de equidade, cidadania e justiça social. A educação inclusiva vai além do simples acesso físico às salas de aula: demanda estratégias pedagógicas, políticas públicas eficientes, profissionais qualificados e uma mudança de paradigma que entenda a surdez não como uma deficiência a ser superada, mas como uma diferença linguística e cultural a ser respeitada e valorizada. Nesse contexto, a LIBRAS passa de um instrumento de adaptação a um direito linguístico e identitário essencial, sendo sua presença nas escolas fundamental para promover uma aprendizagem significativa e a participação ativa dos estudantes surdos.

No entanto, mesmo com o arcabouço legal em vigor, a prática educacional ainda enfrenta muitos desafios: falta de professores bilíngues, escassez de intérpretes, falta de conhecimento sobre a cultura surda, materiais pedagógicos inadequados e formação docente insuficiente em relação às necessidades específicas da educação de surdos. Esses fatores afetam a qualidade do processo de ensino e a verdadeira inclusão desses indivíduos no ambiente escolar. Nesse cenário, é urgente realizar uma análise crítica que transcenda o discurso normativo e examine as condições reais para a implementação da educação bilíngue e inclusiva no Brasil.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é examinar a função da LIBRAS na criação de uma escola inclusiva, debatendo as limitações e as oportunidades do sistema educacional brasileiro diante do desafio de garantir o direito à educação integral para os alunos surdos. Ao considerar a interseção entre legislação, formação de professores, práticas pedagógicas e cultura escolar, procura-se ajudar a fortalecer uma educação genuinamente inclusiva, democrática e acessível, fundamentada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade linguística e cultural.

## **DESENVOLVIMENTO**

A elaboração deste artigo está organizada em quatro eixos centrais que possibilitam um entendimento mais profundo sobre o tema LIBRAS e Inclusão Escolar. Primeiramente, será discutido o reconhecimento da LIBRAS como um direito linguístico e cultural, enfatizando seu papel na formação da identidade e na garantia do acesso à educação para os alunos surdos. A seguir, abordaremos a inclusão escolar em si, destacando as diferenças entre os princípios legais e a realidade das práticas pedagógicas nas escolas. O terceiro eixo abordará a formação de professores e as práticas pedagógicas inclusivas necessárias para criar um ambiente escolar acolhedor e eficaz para estudantes surdos. Por último, serão examinados os obstáculos presentes e as expectativas para o futuro da educação de surdos no Brasil, levando em conta progressos, desafios e oportunidades para a transformação social e educacional.

“A inclusão escolar de alunos surdos é um processo complexo que transcende a simples inserção física nas salas de aula regulares. Embora as políticas públicas brasileiras enfatizem a importância da educação inclusiva, na prática, a ausência de intérpretes qualificados, a escassez de materiais didáticos adequados e a falta de formação dos professores compromete a efetiva participação dos alunos surdos. A inclusão verdadeira implica garantir o acesso ao currículo na língua natural do aluno e a valorização de sua identidade cultural, condições ainda negligenciadas em muitas instituições escolares.”(MARCHESI; CASTRO, 2020, p. 45).

## **A LIBRAS COMO DIREITO LINGUÍSTICO E CULTURAL**

A legislação brasileira reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua natural da comunidade surda, considerando-a não só um meio de comunicação, mas também um elemento fundamental da identidade cultural desse grupo social. A Lei n.º 10.436/2002, complementada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta o uso da LIBRAS em instituições públicas e privadas, especialmente nos setores de educação, saúde e assistência social, foi o marco legal que estabeleceu esse reconhecimento. Essa conquista normativa constitui um relevante deslocamento paradigmático, que desafia a perspectiva histórica da surdez como uma simples condição médica ou deficiência a ser corrigida. Em vez disso, enfatiza a surdez como uma diferença linguística e cultural legítima, com direitos assegurados e a necessidade de respeito e valorização.

Nesse contexto, a LIBRAS vai além de ser apenas um código comunicativo e se torna um direito linguístico fundamental, indispensável para garantir a completa inclusão social e educacional das pessoas surdas. O modelo de educação bilíngue é fundamentado no reconhecimento da LIBRAS como a primeira língua do surdo e do português escrito como a segunda língua, o que é amplamente apoiado por estudos internacionais e políticas públicas no Brasil. Além de facilitar o aprendizado cognitivo e acadêmico, esse modelo reforça a construção da identidade pessoal e cultural dos alunos surdos, elevando sua autoestima, senso de pertencimento e engajamento social.

A falta ou descuido na utilização da LIBRAS nas instituições de ensino leva a uma exclusão invisível, na qual os alunos surdos, embora estejam fisicamente presentes, são impedidos de acessar efetivamente o conhecimento, a comunicação e a interação social. Isso não só causa atrasos no progresso acadêmico, mas também afeta negativamente a formação de sua identidade cultural e social. Assim, assegurar o direito ao uso da LIBRAS no contexto escolar é um dever ético, político e pedagógico essencial para que a educação inclusiva vá além de uma política formal e se manifeste em ações concretas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e linguística.

Dessa forma, a LIBRAS se destaca como um pilar fundamental para promover uma educação democrática que valorize as diferenças e garanta a igualdade de oportunidades. Isso reafirma o compromisso com uma sociedade diversa, na qual o direito à língua e à cultura é um componente essencial para a cidadania plena dos surdos.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

A inclusão escolar, reconhecida como um princípio constitucional no Brasil e apoiada por diversas políticas públicas e diretrizes educacionais, é estabelecida como um direito essencial para assegurar o acesso, a permanência e o progresso dos alunos surdos no sistema de ensino regular. Contudo, mesmo com esse sólido arcabouço legal, a concretização desse direito ainda se depara com uma série de desafios de natureza estrutural, institucional e cultural, que dificultam sua aplicação completa e eficaz.

Apenas matricular um aluno surdo em escolas regulares frequentemente resulta em uma inclusão apenas formal ou simbólica, na qual o aluno está fisicamente presente, mas não recebe o apoio necessário para participar de forma ativa e eficaz do processo de aprendizagem. A inclusão vai além da presença física; ela requer o reconhecimento do direito à comunicação completa em sua língua natural, a LIBRAS, e o acesso a um currículo adaptado às suas necessidades particulares. Quando esses aspectos não são assegurados, a inclusão perde sua verdadeira natureza e acaba por criar formas discretas de exclusão invisível, que afetam negativamente o progresso acadêmico, social e emocional do estudante.

Um dos maiores obstáculos à educação inclusiva para surdos é a falta de intérpretes de LIBRAS qualificados nas instituições de ensino, um recurso essencial para garantir a comunicação e o acesso ao currículo. Além disso, a falta de recursos pedagógicos adaptados à realidade bilíngue, que levam em conta a LIBRAS e o português em sua modalidade escrita, torna o aprendizado e a compreensão dos conteúdos mais difíceis. A formação inadequada dos docentes das escolas regulares é outro aspecto importante, pois eles geralmente não têm a preparação necessária para lidar com as particularidades da educação de surdos, que envolvem aspectos culturais, pedagógicos e linguísticos.

Além dessas dificuldades práticas, a falta de conhecimento e de reconhecimento da cultura surda por parte da comunidade escolar — que inclui gestores, professores, alunos e familiares — torna mais difícil criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e celebradas. Essa discrepância entre a lei e a realidade do dia a dia evidencia a continuidade de obstáculos atitudinais e institucionais que impedem o acesso à educação bilíngue e inclusiva. Isso resulta em uma exclusão silenciosa que deve ser combatida por meio de políticas públicas eficientes, capacitação contínua dos professores e conscientização da sociedade.

Assim, para que a inclusão escolar de alunos surdos deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade prática, é fundamental que o sistema educacional reconheça e aplique integralmente os direitos linguísticos e culturais desses estudantes. Isso vai além de simplesmente garantir a matrícula; é necessário investir em recursos humanos, materiais e pedagógicos que assegurem o aprendizado completo e a participação social.

## FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação dos docentes e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam e respeitem a diversidade cultural e linguística dos estudantes surdos, são fundamentais para garantir a qualidade e a eficácia do ensino. A capacitação de professores, tanto na fase inicial quanto na formação continuada, deve ir além do conhecimento técnico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e incluir uma compreensão abrangente da cultura surda, das particularidades comunicativas desse grupo e dos princípios da educação bilíngue. Essa abordagem holística é essencial para capacitar os educadores a atender às necessidades pedagógicas, sociais e emocionais dos alunos surdos, fomentando um ensino que transcenda a simples transmissão de conteúdo.

No contexto das práticas pedagógicas, é essencial implementar metodologias que reconheçam a LIBRAS como a primeira língua do aluno surdo, empregando recursos visuais, tecnológicos e interativos que favoreçam a compreensão e a participação no processo de aprendizagem. Fomentar a interação entre estudantes surdos e ouvintes é uma estratégia importante para o desenvolvimento da convivência multicultural e para a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Ademais, a presença de intérpretes educacionais qualificados no ambiente escolar é fundamental para garantir o acesso completo ao currículo, assegurando que a comunicação não se torne um obstáculo para a participação ativa e o progresso acadêmico dos alunos surdos.

Por outro lado, a gestão escolar tem um papel fundamental na criação e manutenção de condições que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. É responsabilidade dos gestores criar oportunidades para formação continuada, apoiar projetos que valorizem a cultura surda e incentivar a reflexão crítica sobre preconceitos e estigmas que possam estar presentes no ambiente escolar. Essa reflexão é fundamental para superar obstáculos comportamentais que dificultam a inclusão efetiva, como o silenciamento da LIBRAS, a falta de respeito com a identidade surda e a desvalorização das necessidades específicas dos estudantes.

Todavia, a capacitação adequada dos docentes e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis são essenciais para o sucesso da inclusão escolar dos alunos surdos. Investir nesses aspectos representa não só atender a uma exigência legal, mas também materializar uma educação democrática e plural, que valoriza as diferenças e fomenta o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

“A formação de professores para atuar com alunos surdos deve ir além do ensino da LIBRAS, incorporando o entendimento da cultura surda e das especificidades da educação bilíngue. A qualificação docente é imprescindível para que os educadores possam planejar e executar práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem as diferenças linguísticas e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes surdos. Sem uma formação adequada, perpetuam-se práticas excludentes e um ensino deficitário, que não atende às necessidades reais desses alunos.” (SOUZA; VASCONCELOS, 2019, p. 78).



## DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Apesar dos avanços significativos nas leis e normas relacionadas à educação de surdos no Brasil, ainda existem muitos e complexos desafios a serem enfrentados para garantir a inclusão escolar plena. A falta e a desarticulação das políticas públicas destinadas à educação bilíngue tornam mais difícil a aplicação de práticas pedagógicas sólidas e acessíveis em todo o país. A qualidade do ensino destinado aos estudantes surdos é diretamente afetada pela insuficiência da formação docente, que frequentemente não aborda de forma adequada as particularidades da LIBRAS e da cultura surda. Ao mesmo tempo, a falta de recursos materiais adaptados, como livros bilíngues, tecnologias assistivas e materiais audiovisuais, além da escassez de profissionais capacitados, como intérpretes educacionais, intensifica os obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral desses estudantes.

“É fundamental que a educação para surdos se assente no paradigma da diferença, reconhecendo a surdez não como uma deficiência, mas como uma condição linguística e cultural. A valorização da LIBRAS e da cultura surda implica combater preconceitos e práticas assimilacionistas que buscam a conformidade com o modelo oralista. A inclusão só será possível quando a escola aceitar a diversidade linguística como um patrimônio a ser respeitado e promovido.” (KARNOPP, 2006, p. 112).

Além dessas questões estruturais, ainda existem preconceitos culturais e institucionais que impedem a aceitação da surdez como uma condição linguística e cultural, em vez de apenas uma deficiência que precisa ser corrigida. Esses preconceitos fomentam práticas discriminatórias e comportamentos que restringem a inclusão dos alunos surdos na comunidade escolar e na sociedade como um todo, agravando as desigualdades e as violações de direitos.

No entanto, há boas perspectivas para a educação de surdos no Brasil. Os movimentos sociais surdos têm sido essenciais na batalha por direitos culturais e linguísticos, promovendo a criação e a atualização de políticas públicas que priorizem a educação bilíngue. O progresso do conhecimento e a criação de metodologias de ensino inclusivas também são impulsionados por instituições acadêmicas e centros de pesquisa. Além disso, os órgãos governamentais têm expandido as oportunidades de formação em LIBRAS para docentes e outros profissionais da educação, além de incentivarem a criação e a distribuição de recursos pedagógicos acessíveis.

Também, outro ponto positivo é o estímulo à participação ativa da comunidade surda na administração escolar e nos processos decisórios, o que reforça o protagonismo desses indivíduos e ajuda a criar uma educação verdadeiramente democrática e plural. Para que as políticas e práticas educacionais atendam às necessidades e expectativas dos surdos, garantindo uma inclusão efetiva e respeitosa, é fundamental que eles participem ativamente.

Portanto, apesar dos muitos e grandes desafios que ainda existem, a combinação de mobilização social, políticas públicas eficazes, formação qualificada e valorização da cultura surda

representa um caminho viável e essencial para superar as barreiras históricas e garantir que todos os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e bilíngue.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste artigo demonstra que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é essencial para a inclusão efetiva de alunos surdos nas escolas, funcionando não só como um meio de comunicação, mas também como um direito linguístico e cultural que precisa ser assegurado e reconhecido nas instituições de ensino do Brasil. A Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005 reconhecem legalmente a LIBRAS, o que representa um progresso significativo na promoção da equidade e do respeito à diversidade. No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para sua implementação completa.

Apesar de as políticas públicas definirem diretrizes claras para a inclusão e educação bilíngue, a realidade diária das escolas mostra que a teoria e a prática ainda estão distantes. A falta de profissionais qualificados, como docentes bilíngues e intérpretes competentes, aliada à escassez de recursos pedagógicos acessíveis e à baixa conscientização da comunidade escolar em relação à cultura surda, prejudica a qualidade do ensino e restringe a participação ativa dos estudantes surdos. Esse contexto destaca que a inclusão não deve ser vista apenas como uma questão formal ou burocrática, mas como um compromisso ético e político que demanda ações efetivas e constantes.

A formação de professores emerge como um componente fundamental para a super apoiar a formação de educadores para que entendam e apreciem a LIBRAS e a cultura surda é assegurar o garantindo que, e ademais, a administração escolar deve fomentar ambientes inclusivos que abracem a diversidade e incentivem o diálogo intercultural, superando preconceitos e práticas discriminatórias.

Contudo, as perspectivas para a educação de surdos no Brasil dependem da combinação de políticas públicas eficazes, capacitação adequada, engajamento social e compromisso institucional. O fortalecimento da educação bilíngue e inclusiva é um passo importante para criar uma escola democrática, plural e justa, onde a diversidade linguística é valorizada e a inclusão é uma realidade significativa e transformadora. Assim, a LIBRAS não é mais um empecilho para o aprendizado, mas sim um meio para o exercício completo da cidadania e para o desenvolvimento humano integral dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, L. P. S.; SOUZA, M. M. A Educação Bilíngue de Surdos e os Desafios da Inclusão Escolar. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 58, p. 345-362, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e sobre o atendimento às pessoas surdas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAVALCANTI, A. B. A.; CARVALHO, C. P. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos: uma revisão de literatura. Revista Educação e Pesquisa, v. 45, n. 2, e197892, 2019.

GONÇALVES, M. C. S. A formação de professores para a educação de surdos: desafios e perspectivas. Educação em Revista, v. 35, n. 77, p. 113-132, 2019.

KARNOPP, L. B. A Educação Bilíngue para Surdos: um paradigma da diferença. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIBRAS BRASIL. Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos: diretrizes e práticas. São Paulo: Editora da Universidade, 2021.

MARCHESI, A.; CASTRO, R. F. Desafios e práticas da inclusão escolar de alunos surdos: uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 2, p. 40-56, 2020.

MOURA, D. C.; SILVA, R. M. Acessibilidade e inclusão: a importância da LIBRAS na escola. Revista de Educação Inclusiva, v. 13, n. 1, p. 75-89, 2020.

SOUZA, M. R.; VASCONCELOS, A. C. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos: práticas e perspectivas. Educação e Linguagem, v. 22, n. 1, p. 65-82, 2019.

# DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

## DEVELOPMENT AND LEARNING THROUGH ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE EARLY GRADES



**ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Helena.

### RESUMO

A Educação Ambiental é um processo educativo que amplia o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais com o ambiente, ou seja, um processo que insere a vida em seu amplo contexto à rotina educativa. Infelizmente os sistemas educacionais não têm bem compreendido ou bem aceito a Educação Ambiental, o que dificulta a consolidação desta prática multifacetada e interdisciplinar. Para que possa ser inserida nos atuais sistemas educacionais, faz-se necessário o desenvolvimento de novos sistemas educativos que propiciem práticas sensibilizadoras oportunizando um contato com os sentidos para ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos. Com esta pesquisa procurou-se identificar as práticas pedagógicas e as metodologias que têm maior aceitação, no sentido de sensibilizar professores e alunos para as questões ambientais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no intuito de mostrar a importância da Educação Ambiental nas séries iniciais, desenvolvendo nas crianças o senso crítico através da observação do meio em que estão inseridas, dos conceitos abordados em sala de aula, de brincadeiras, dos recursos naturais, entre outros elementos que acompanham a temática em questão.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Séries iniciais; Desenvolvimento; Aprendizagem.

### ABSTRACT

Environmental Education is an educational process that broadens the focus of the educational system to relate cultural actions to the environment, that is, a process that inserts life in its broad context into the educational routine. Unfortunately, educational systems have not fully understood or accepted

Environmental Education, which hinders the consolidation of this multifaceted and interdisciplinary practice. In order for it to be incorporated into current educational systems, it is necessary to develop new educational systems that promote awareness-raising practices, providing opportunities for sensory contact to broaden our perception of the environment in which we live. This research sought to identify the most widely accepted teaching practices and methodologies for raising awareness of environmental issues among teachers and students. This is a qualitative study conducted to show the importance of Environmental Education in the early grades, developing children's critical thinking through observation of their environment, concepts addressed in the classroom, games, natural resources, and other elements related to the topic in question.

**Keywords:** Environmental education; Early grades; Development; Learning.

## INTRODUÇÃO

Para existir concepção e valorização por parte dos alunos em relação ao meio ambiente, é necessário que o professor tenha noção do seu papel social como educador, apontando a formação de alunos reflexivos, em relação às questões ambientais, sociais, econômicas e políticas, que são inerentes e essenciais. Por isso, estudar e analisar estas questões, ainda que não seja algo inédito é sempre relevante se considerarmos a dependência entre ser humano e meio ambiente/natureza. É preciso alertar os alunos de que não haverá vida se não existir uma relação harmônica entre o homem e o meio no qual está inserido.

Assim pergunta-se: Quais as contribuições da educação na formação da consciência ambiental entre crianças?

Fundamentado no contexto atual, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar o processo de inclusão da educação ambiental na educação infantil, apontando suas implicações na prática docente e uma possível reflexão no seu fazer pedagógico. Quanto aos específicos, destacam-se: Investigar se, e como a educação ambiental é trabalhada no ensino infantil; constatar as contribuições da inclusão da educação ambiental como disciplina curricular no ensino infantil; Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais relacionadas no dia a dia escolar.

Baseado nestes levantamentos aspirou-se estudar a questão do meio ambiente, sua preservação e a utilização do tema Educação Ambiental no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental, adicionado à grandeza legal para efetivação do fato.

O tema abrange as séries iniciais numa conjunção geral, tendo como atuante a criança, além de contar com a participação do professor, colaborador no processo ensino-aprendizagem, onde a Educação Ambiental torna o cenário da alfabetização construtora e formadora da personalidade humana, tendo como papel reunir a atenção de alunos, pais de alunos, professores, gestão escolar e comunidade para os problemas enfrentados no meio ambiente,

Sua função é concentrar a atenção de alunos, pais de alunos, professores, equipe escolar e pessoas da comunidade para a questão ambiental, uma vez que o tema corrobora as inter-relações e a interdependência dos elementos da natureza na composição e na conservação da vida no planeta.

Assim, a pesquisa a referenciais teóricos foi significativa, uma vez que se almejou estabelecer os acontecimentos utilizando-se de materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, foram usados obras e materiais distintos que abordavam o objetivo proposto, com auxílio de bibliotecas; a Internet também foi uma formidável aliada para tornar a pesquisa atualizada.

## **IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A Educação Ambiental deve traçar valores que transportem a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, ajudando o aluno a meditar criticamente o princípio antropocêntrico, que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies, com isso reforçar-se a necessidade da inclusão da Educação Ambiental na educação formal e informal.

A importância sobre a educação ambiental, que hoje se procura constituir está aportada em outros referenciais, remotos daqueles da época em que se começou a pensar na mesma, e de lá para cá os determinantes destes referenciais foram se alterando significativamente.

Segundo Oliveira (1989, p.5):

A Educação Ambiental é um estudo científico das características da natureza e sua relação com o ser humano. Podendo ser considerada multidisciplinar, ou seja, pode ser integrada em todas as matérias do currículo escolar. Pode ser também considerada com uma disciplina independente, ensinada em todos os níveis escolares, desde o jardim da infância até a Universidade.

A educação ambiental deve ser ministrada na escola como ação educacional em todos os interesses de formação e disciplinas do currículo, pois independem de datas históricas e comemorativas, etc. Ela se agrega ao processo educacional como um tema transversal que abarca os diferentes conteúdos disciplinares e abrange a assimilação de conteúdos, concepção de conceitos e a obtenção de competências para atuar na realidade de forma transformadora.

Em suma, a educação ambiental tem por princípio acender a sensibilidade, a produção da consciência do meio ambiente em geral e a compreensão crítica das questões ambientais ocasionadas da sua utilização pelas sociedades humanas no seu caminho histórico, permitindo ampliar nos alunos um denso interesse pelo meio ambiente e a pretensão de compartilhar ativamente na sua proteção e melhoramento, bem como contrair os conhecimentos necessários para interferir na resolução dos problemas ambientais, promovendo o valor e a necessidade de colaboração local, nacional e internacional.



Na visão de Oliva (2005, p.02):

A Educação Ambiental é uma prática que só agora começa a ser introduzida de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Isso não quer dizer que alguns temas relacionados com o que nos habituamos designar como as questões ambientais já não estivessem presentes, eventualmente, no corpo programático das disciplinas.

Ao entrar no mundo do ensino formal, a Educação Ambiental tem o poder de ganhar maior espaço para reflexão, expandindo sua contribuição na formação e construção de ideias e também de permitir a ação, que é a prática tradicional da Educação Ambiental, em outras experiências realizadas fora do mundo escolar.

A Educação Ambiental é um dos temas mais debatidos atualmente, em todos os níveis de ensino; pois avaliar os problemas ambientais é imprescindível, pois é dele que depende a qualidade de vida da população. Torna-se urgente que as pessoas se conscientizem de preservar o meio ambiente. A economia pode voltar-se para o incentivo à reciclagem, ao reflorestamento, dando oportunidade às empresas que estão inseridas no contexto do meio ambiente e com isso, gerando mais empregos.

Para Reigota (1994, p.1):

A partir das últimas décadas a questão ambiental tornou-se uma preocupação mundial. A grande maioria dos países do mundo reconhecem a emergência dos problemas ambientais. A destruição da camada de ozônio, acidentes nucleares, alterações climáticas, desertificação, armazenamento e transporte de resíduos perigosos, poluição hídrica, poluição atmosférica, pressão populacional sobre os recursos naturais, perda de biodiversidade são algumas das questões a serem resolvidas por cada uma das nações do mundo, segundo suas respectivas especificidades. Entretanto, a complexidade dos problemas ambientais exige mais do que medidas pontuais que busquem resolver problemas a partir de seus efeitos, ignorando ou desconhecendo suas causas.

A questão ambiental deve ser abordada de forma global, acatando que a degradação ambiental é resultante de um processo social, determinado pelo modo como a sociedade adequa-se e utiliza os recursos naturais.

Resolver os problemas ambientais de forma isolada é impossível. É indispensável introduzir uma nova abordagem proveniente do entendimento de que a existência de certa qualidade ambiental está diretamente dependente do processo de desenvolvimento seguido pelas nações.

Na totalidade, a Educação Ambiental é importantíssima, pois somente com a sua inclusão na educação formal, principalmente no ensino infantil é que se conseguirá sensibilizar e conscientizar a população quanto à questão ambiental.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

É desejável a comunidade escolar refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a sua importância nesse trabalho.

Na escola a educação ambiental pode ser amplamente trabalhada, quanto mais se diversificarem e intensificarem a pesquisa de conhecimento e a construção do caminho coletivo do trabalho, se possível, com interações diversas dentro da escola e desta com outros setores da sociedade.

## **IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

No âmbito das escolas é preciso que fique definido como objetivo pedagógico qual tipo de educação ambiental deve ser seguida, uma educação conservacionista que é aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem, ou uma educação voltada para o meio ambiente que implica em uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o estado conservacionista.

Reigota (1994) comenta o risco que a educação ambiental correu, a ponto de quase se tornar, por decreto, uma disciplina obrigatória no currículo nacional e transformar-se em “banalidade pedagógica”, sem potencial crítico, questionador a respeito das nossas relações cotidianas com a natureza, artes, conhecimento, ciência, instituições, trabalho e pessoas que nos rodeiam.

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é vê-la como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais. O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos. (ibidem, p. 47-48).

Percebe-se que em algumas práticas educativas nas escolas, onde, durante as aulas, o aluno é um simples ouvinte, não tendo, com raras exceções, oportunidade de expor suas ideias, debater a respeito do que lhe está sendo transmitido, opinar sobre outra maneira de se considerar tal assunto.

A escola, uma das principais instituições responsáveis pela educação e formação do homem, deve estar vinculada aos princípios da dignidade, da participação, da responsabilidade, da solidariedade e da equidade. Professores e funcionários das escolas precisam estar capacitados para interagir no processo de construção de cidadãos que saibam exercer sua cidadania.

Segundo Reigota, (1994, p.47-48):

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é tela como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais. O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos.

Percebe-se pequenas situações extrassala de aula e que também reforçam a ideia de as crianças serem apenas aprendizes, como, por exemplo: quando vão à merenda, não lhes é dada a possibilidade de virem a servir-se, o que estaria contribuindo para o exercício de construção moral da criança, quanto à conquista de autonomia.

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Pensamento crítico e inovador requerem espaço para se manifestar, oportunidade de expressão. Numa sala de aula, com certeza, o que se vê, igualmente nas escolas públicas e nas escolas particulares, – embora reconhecendo que muitas estejam mudando – são as mesmas práticas pedagógicas que tivemos a oportunidade de experimentar quando éramos crianças, e que dão sustentação à relação de aprendizagem atual: o enfoque à memorização de datas, tabuadas, fórmulas, etc., a desarticulação dos saberes com a realidade e o não estímulo à troca de experiências.

Faz-se necessário um trabalho onde haja oportunidade de as crianças desenvolverem-se tanto cognitiva quanto moralmente, uma escola que estimule a cooperação e não a disputa, uma escola que permita que as crianças troquem experiências por meio de trabalhos coletivos e que neles

respeitem-se os diferentes pontos de vista, as diferentes maneiras de se chegar a um resultado almejado.

Hoje em dia, muitas redes públicas de educação já focalizam a questão da gestão democrática ou gestão participativa nas escolas. Resumidamente, muitos têm começado esse processo diagnosticando a própria escola: como são os alunos; quem são os pais; por que matriculam os filhos na escola; quem são os professores; qual é a realidade daquela escola. Levantam-se coletivamente quais os problemas escolares e, após essa etapa, somasse a visão da comunidade, inserindo-a também no processo de gestão.

Existem maneiras de estimular a criança e ao adolescente para a redescoberta do mundo natural e para o fascínio de desvendar e solucionar os mistérios da Terra.

Gardner (1995, p.35) considera importante a teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. Nesta visão:

Muitos talentos, se não inteligências, são ignorados hoje em dia; os indivíduos com esses talentos são as principais vítimas de uma abordagem da mente de visão única, limitada. Existem inúmeras posições não preenchidas ou mal preenchidas em nossa sociedade, e seria oportuno orientar os indivíduos com o conjunto certo de capacidades para essas colocações. Finalmente o mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-los.

É de grande importância que a escola saiba transformar uma simples chuva ou uma ventania em aventuras de prospecção pelo pátio da escola ou por arredores.

Professores que, ao presenciar aluno observando um inseto, poderão acrescentar a colocação de problemas, indagando, com o que isso tudo tem a ver, por que isso é importante, com que se relaciona, como isso pode ser captado através da arte ou o que posso fazer a partir disso.

Certamente estimularão a sensibilidade que envolve essa competência, e podem ser incorporados a um projeto naturalista desenvolvido por professores. O aluno ao descobrir a natureza, acaba por comparar, relacionar, deduzir, classificar, analisar, sintetizar.

Cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue aprendizagem a partir da vida cotidiana, espaço privilegiado de aprendizagem. Mediar espaços para promover a aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão e expressão do mundo através de práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, torna possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS**

As práticas de Educação Ambiental são uma busca frequente nas escolas. Cabe esclarecer que estas práticas não podem ser estanques, determinando um período específico para o seu desenvolvimento, mas devem estar inseridas nas diferentes formas de trabalho na rotina escolar. Outro ponto fundamental é o de cada docente inserir a visão ambientalista aos conteúdos e temáticas a serem desenvolvidos durante o período letivo.

Muitos educadores apresentam dificuldades ou, até mesmo, uma certa resistência quanto à inserção da Educação Ambiental em suas práticas educacionais, em suas atividades rotineiras. Isto se deve ao fato de termos poucas referências sobre práticas educativas ambientalistas. Com esta falta de referenciais, os/as professores/as, em geral, sentem-se “perdidos/as” em relação à Educação Ambiental.

Este item procura mostrar a importância de trabalhar na Educação Infantil a Educação Ambiental, e como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica neste meio.

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS**

Para que os alunos possam compreender a complexidade e amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e sociais com o qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca.

Segundo os PCNs (1998, p.187):

A principal função do trabalho do tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Os trabalhos relacionados à Educação Ambiental nas séries iniciais possibilitam aos alunos desenvolver um senso crítico em relação às suas práticas de consumo e também desenvolverem o senso de responsabilidade e solidariedade em relação à utilização, conservação e preservação dos recursos naturais. Desta maneira, a Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da problemática ambiental, capacitando-os para entenderem os processos, a fim de que possam intervir na realidade.

Assim a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

Realmente, a natureza e a sociedade são o elo da interação com o aluno, cabendo ao professor administrar e fortalecer criticamente essa relação. Desenvolver uma postura crítica é muito importante para os alunos, pois isso lhes permite reavaliar essas mesmas informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade que vive.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos que atualmente a problemática ambiental está cada vez mais em evidência nos meios de comunicações e no cotidiano, cabe ao educador ambiental a desenvolver na educação formal um trabalho permanente de conscientização e sensibilização das questões ambientais.

É preciso, portanto, procurar uma abertura para outra dimensão nos campos do saber baseado na eco pedagogia, com o objetivo de desenvolver uma metodologia através do qual professores e alunos possam construir o conhecimento voltado para uma educação ambiental que permita transformar a escola em um local onde exerça a cidadania.

A educação para o meio ambiente numa visão holística proporciona uma conectividade centrada na consciência ambiental e a escola terá que encontrar formas de trabalhar conteúdos e metodologias adequadas a este propósito. Nas aulas de Geografia a Educação Ambiental é inserida e desenvolvida por meio de módulos temáticos, onde são tratados os assuntos como cultura, modos de produção, estudo do espaço geográfico, do lugar, flora, sexualidade, saúde, qualidade de vida, desenvolvimento socioeconômico, população, e política, buscando relacionar estes temas com a realidade ambiental, bem como, contextualizando a nível local e global.

Como educadores temos a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça as exigências presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.



Propõe-se que a Educação Ambiental seja incluída no currículo da escola. A prática de Educação Ambiental a ser trabalhada deve ser através de módulos, com diferentes assuntos, como a flora, fauna, resíduos sólidos, água, política, cidadania, cultura, economia, sexualidade.

Propõe-se também que sejam desenvolvidas dinâmicas de Educação Ambiental com os estudantes como: palestras sobre determinados temas ambientais; seminários; jogos educacionais; aulas de campo.

E é por isso que os professores também devem conhecer os aspectos legais que envolvam a questão ambiental e os órgãos que são responsáveis pela manutenção e vigilância do tema, pois podem se tornar parceiros na construção do conhecimento e no planejamento de ações educativas tanto a escola como na comunidade. No entanto, se faz necessário que as professoras conheçam essas questões para que possam desenvolver a cada dia melhor seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Alessandra. **A percepção da variável ambiental de algumas agroindústrias catarinenses**. [Dissertação de mestrado]. Florianópolis: UFSC, 1999.

BIRCK, B. O. **Ética e Meio Ambiente**. Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n.253, p.6, julho de 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde**. Vol.9. Brasília.1997.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Renata de Sá Osborne. **A questão social e humana do lixo em um contexto de educação ambiental**. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Global, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.  
JACOBI, P. **Educação Ambiental e Cidadania** in CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.) **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências**. São Paulo, Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.

LERÍPIO, Alexandre de Avila. **Gaia - um método de gerenciamento de aspectos e impactos ambientais**. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º semestre, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, Valdir. **Educação Ambiental, subsídios para uma proposta curricular.** Florianópolis: Eletrosul, 1989.

PEREIRA, Antônio Batista. **Aprendendo Ecologia através da educação ambiental.** Porto Alegre: Sagra-Dc Luzzato, 1993.

PORTO, M. de F. M. M. **Educação Ambiental:** conceitos básicos e instrumentos de ação. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente; DESA/UFMG, 1996.

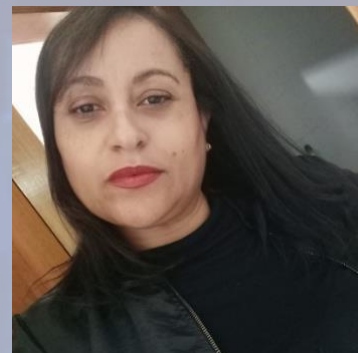
REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** Ed. Cortez, Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_, Marcos. **A Floresta e a Escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, F.D.C. **Educação Ambiental em busca de vida digna.** Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, n.265, p.14, outubro de 1995.

# CULTURA AFRO BRASILEIRA

## AFRO-BRAZILIAN CULTURE



**ANAILZA LIMA ALENCAR**

Professora na Rede Pública de São Paulo.

### RESUMO

A Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um avanço importante na promoção da igualdade e da justiça social. Ela não apenas corrige a omissão histórica de contribuições afrodescendentes na educação, mas também proporciona um espaço para o reconhecimento e a valorização das diversas culturas que formam o Brasil. Ao incluir esses conteúdos no currículo, a lei ajuda a combater estereótipos e preconceitos, fomentando uma maior compreensão e respeito entre os alunos de diferentes origens. Assim, ela contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade cultural é celebrada e todos os indivíduos têm a oportunidade de se ver refletidos na história e na cultura nacional.

**Palavras-chave:** Diversidade; Aprendizagem; Cultura Afro; Professor; Escola.

### SUMMARY

Law 10.639/03, by making the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory in schools, represents an important step forward in promoting equality and social justice. It not only corrects the historical omission of Afro-descendant contributions in education, but also provides a space for the recognition and appreciation of the diverse cultures that make up Brazil. By including this content in the curriculum, the law helps combat stereotypes and prejudices, fostering greater understanding and respect among students from different backgrounds. Thus, it contributes to the construction of a more inclusive society, where cultural diversity is celebrated and all individuals have the opportunity to see themselves reflected in national history and culture.

**Keywords:** Diversity; Learning; Afro Culture; Teacher; School.

## INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a grande massificação do ensino, a escola se depara com uma nova realidade: a multiculturalidade no seio dela. Nesse sentido, não é mais possível primar pela uniformidade, pela homogeneidade uma vez que a pluralidade, a heterogeneidade se torna uma realidade concreta, sendo assim necessária uma maior diversificação e flexibilidade de modo a dar resposta ao público também diversificado.

De acordo com Leite (2003: 12), “refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”.

A cultura afro-brasileira é um tesouro de diversidade que enriquece profundamente o tecido social do Brasil, refletindo a resistência, a criatividade e a resiliência de milhões de africanos e seus descendentes ao longo dos séculos. Desde o período colonial, quando os africanos foram trazidos à força para o Brasil, suas tradições e conhecimentos começaram a se misturar com as culturas indígena e europeia, dando origem a manifestações culturais únicas que hoje fazem parte do patrimônio nacional.

## DESENVOLVIMENTO

A cultura afro-brasileira é uma parte fundamental da identidade do Brasil, resultante da influência dos africanos trazidos para o país durante o período colonial, principalmente como escravizados. Essa cultura se manifesta em diversas áreas, como a religião, a música, a dança, a culinária, as artes visuais, e a linguagem, entre outras.

### 1. Religião

- Candomblé e Umbanda: Essas são as religiões afro-brasileiras mais conhecidas, que combinam elementos das religiões tradicionais africanas com o catolicismo e, em menor grau, com o espiritismo. As divindades africanas, conhecidas como Orixás, são adoradas nesses cultos.
- Sincretismo religioso: No Brasil, muitas vezes, os Orixás foram associados a santos católicos, criando uma forma única de expressão religiosa.

### 2. Música e Dança

- Samba: Originário das rodas de samba da Bahia, o samba tornou-se um dos gêneros musicais mais emblemáticos do Brasil, especialmente durante o Carnaval.

- Capoeira: Uma mistura de luta, dança e música, a capoeira foi criada por africanos escravizados como uma forma de resistência e é acompanhada pelo toque do berimbau.
- Axé e Afoxé: Ritmos afro-brasileiros que também se destacam, principalmente no Carnaval de Salvador.

### 3. Culinária

- Feijoada: Um dos pratos mais famosos do Brasil, que tem suas raízes nas senzalas, onde os escravizados usavam restos de carne de porco para criar essa iguaria.
- Acarajé: Um bolinho de feijão-fradinho frito em azeite de dendê, típico da culinária baiana, com fortes influências africanas.
- Vatapá e Moqueca: Pratos que utilizam ingredientes como dendê, leite de coco, e frutos do mar, refletindo as tradições africanas.

### 4. Artes Visuais e Literatura

- Arte popular e folclore: As influências africanas são visíveis em várias formas de arte popular, como o artesanato, os bonecos de barro, e as máscaras usadas em festivais.
- Literatura: Escritores como Jorge Amado retrataram aspectos da cultura afro-brasileira em suas obras, trazendo à tona as narrativas das comunidades afrodescendentes.

### 5. Festividades

- Carnaval: As escolas de samba, que têm suas raízes nas tradições afro-brasileiras, são um exemplo vivo de como essa cultura é celebrada.
- Festas de Iemanjá: Celebrada no dia 2 de fevereiro, especialmente na Bahia, essa festa em homenagem à Orixá das águas demonstra a forte ligação entre cultura, religião e identidade afro-brasileira.

### 6. Lutas e Resistência

- Quilombos: Comunidades formadas por escravizados que fugiam das fazendas e engenhos. Um dos mais famosos é o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi.
- Movimento Negro: Ao longo dos anos, a luta por direitos e igualdade foi se fortalecendo, com figuras importantes como Abdias do Nascimento e o surgimento de organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU).

A cultura afro-brasileira é rica, diversa e fundamental para a formação da identidade nacional brasileira, representando uma resistência histórica e uma celebração contínua das raízes africanas no Brasil.

## A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra *Intercultural*, verificarmos que o prefixo *Inter* aponta para a idéia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003: 96), o interculturalismo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999: 78), salienta que o interculturalismo implica, “reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalismo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua”. Nesta perspectiva nós entendemos que este contato entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural. Por seu turno Candau (2006: 80), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à “interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos”.

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalismo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002: 40) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995: 143), o interculturalismo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;

Promover o diálogo entre as culturas;



Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados através de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, “a educação intercultural propõe que a prática educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica”. Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos crie dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Onde o exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas

## O PAPEL DO PROFESSOR EM FACE DE DIVERSIDADE CULTURAL

Em um mundo cada vez mais globalizado e diverso, a educação multicultural se torna essencial para formar cidadãos conscientes, críticos e empáticos. O professor, como facilitador do aprendizado, deve reconhecer que cada aluno traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, valores, e experiências que não podem ser ignorados. Essa bagagem é composta por aspectos culturais, linguísticos, sociais, e familiares que moldam a identidade do estudante e influenciam a sua forma de ver o mundo.

Ao adotar uma visão multicultural, o professor não apenas reconhece essa diversidade, mas também a valoriza e a integra no processo educacional. Isso significa ir além dos conteúdos programáticos tradicionais e criar um ambiente de sala de aula que seja inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e representados. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço onde diferentes perspectivas culturais são não apenas toleradas, mas celebradas e utilizadas como ferramentas de ensino.

Para que isso aconteça, o professor precisa estar atento e disposto a aprender continuamente. A educação multicultural exige que os docentes desafiem seus próprios preconceitos e estereótipos, questionem as normas estabelecidas e estejam abertos a novas formas de entender o mundo. Essa postura crítica é fundamental para que eles possam guiar seus alunos a fazerem o mesmo, promovendo uma aprendizagem que vai além dos livros e que se conecta com as realidades vividas por cada estudante.

Incorporar uma perspectiva multicultural na sala de aula também significa utilizar métodos de ensino que reconheçam e integrem a diversidade cultural. Isso pode incluir a utilização de materiais didáticos que representem diferentes culturas, a inclusão de conteúdos que abordem questões de diversidade e igualdade, e a promoção de atividades que incentivem os alunos a compartilhar suas próprias culturas e experiências. Por exemplo, ao estudar literatura, o professor pode incluir obras de autores de diferentes origens étnicas e culturais, permitindo que os alunos vejam refletidas nas leituras suas próprias histórias e aquelas de seus colegas.

Além disso, o professor deve estar atento às diferentes formas de aprender que os alunos trazem consigo. As competências e habilidades que eles já possuem podem ser aproveitadas para enriquecer o aprendizado de todos na sala de aula. Um aluno que vem de uma família com forte tradição oral, por exemplo, pode ter uma habilidade especial para contar histórias ou para se expressar verbalmente, algo que pode ser incentivado e valorizado. Da mesma forma, estudantes com experiências de vida diferentes podem oferecer perspectivas únicas sobre temas discutidos em sala, contribuindo para uma aprendizagem mais rica e diversificada.

A escola, enquanto instituição, tem a responsabilidade de criar um ambiente que suporte e promova essa diversidade. Isso envolve a formação contínua dos professores em temas relacionados à multiculturalidade, a revisão dos currículos para que incluam e respeitem a diversidade cultural, e a criação de políticas que promovam a igualdade e o respeito entre todos os membros da comunidade escolar. Também é crucial que a escola mantenha um diálogo aberto e constante com as famílias, reconhecendo o papel fundamental que elas desempenham na formação dos estudantes.

A valorização da diversidade cultural na escola não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade educacional. Estudos têm mostrado que alunos que se sentem respeitados e valorizados em sua identidade cultural tendem a ter melhor desempenho acadêmico e a se envolver mais nas atividades escolares. Além disso, uma educação que integra diferentes perspectivas culturais prepara os estudantes para a vida em uma sociedade plural, onde a capacidade de conviver e colaborar com pessoas de diferentes origens é cada vez mais importante.

Por fim, a educação multicultural é um processo contínuo e dinâmico. Não se trata de alcançar um estado final de "conhecimento multicultural", mas de estar sempre aprendendo, questionando e se adaptando às mudanças na sociedade e nas necessidades dos alunos. Para o professor, isso significa estar sempre em evolução, buscando novas formas de integrar a diversidade no ensino e criando oportunidades para que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados.

Em suma, o papel do professor na construção de uma sala de aula multicultural é fundamental. Ele deve ser um modelo de respeito, curiosidade e abertura, incentivando seus alunos a fazerem o mesmo. Ao valorizar e aproveitar os saberes e experiências que os alunos trazem consigo, o professor não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para viver em um mundo diverso e interconectado. A escola, como um todo, deve apoiar essa visão, garantindo que todos os seus membros se sintam parte de uma comunidade que valoriza e celebra a diversidade. O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar os seus conhecimentos numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

Os professores terão de estar consciente, de que a escola reflecte a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente.

O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

Falar sobre a cultura afro-brasileira na escola é uma oportunidade essencial para promover a diversidade, o respeito e o reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira. Abordar esse tema de forma adequada e inclusiva ajuda a construir um ambiente escolar mais consciente e comprometido com a igualdade. A seguir, algumas estratégias para abordar a cultura afro-brasileira na escola:

### 1. Integração no Currículo Escolar

**História e Cultura Afro-brasileira:** Incorpore no currículo o estudo da história e da cultura afro-brasileira, seguindo a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Isso inclui a análise crítica do período da escravidão, a resistência dos quilombos, a abolição e as contribuições culturais, sociais e econômicas dos afrodescendentes.

**Literatura Afro-brasileira:** Inclua obras de autores afro-brasileiros no programa de literatura. Explore temas relacionados à identidade negra, racismo e a luta por igualdade, e promova debates e discussões em sala de aula.

### 2. Atividades Interativas e Experienciais

**Oficinas Culturais:** Realize oficinas de dança, música e culinária afro-brasileira, permitindo que os alunos experimentem e aprendam de forma prática sobre a cultura afro-brasileira. A capoeira, o samba, o maracatu, o afoxé e a feijoada são exemplos de temas que podem ser abordados.

**Rodas de Conversa:** Promova rodas de conversa com líderes comunitários, artistas, e especialistas em cultura afro-brasileira. Esses encontros permitem que os alunos tenham contato direto com as histórias e experiências de vida de pessoas que vivenciam a cultura afro-brasileira em seu cotidiano.

### 3. Comemoração de Datas e Festividades

**Dia da Consciência Negra (20 de Novembro):** Organize eventos e atividades para celebrar o Dia da

Consciência Negra. Utilize essa data para promover palestras, apresentações culturais, exposições de arte, e debates sobre a importância da resistência e da contribuição afro-brasileira para a sociedade.

Semana da Cultura Afro-brasileira: Dedique uma semana no calendário escolar para celebrar a cultura afro-brasileira. Durante essa semana, os alunos podem participar de diversas atividades educativas que abordem a música, a dança, a culinária, a literatura e as artes visuais afro-brasileiras.

#### 4. Material Didático Inclusivo

Revisão dos Materiais: Revise os materiais didáticos utilizados na escola para garantir que eles representem de maneira justa e equilibrada a história e a cultura afro-brasileira. Evite estereótipos e promova uma representação positiva e realista dos afrodescendentes.

Produção de Conteúdo: Incentive a criação de conteúdos pelos próprios alunos, como projetos de pesquisa, apresentações, documentários e exposições, que abordem temas relacionados à cultura afro-brasileira.

#### 5. Educação Antirracista

Formação Continuada dos Professores: Ofereça cursos e formações para professores sobre educação antirracista e a importância de abordar a cultura afro-brasileira na sala de aula. Isso inclui estratégias para identificar e combater o racismo e os preconceitos no ambiente escolar.

Discussões Sobre Racismo: Aborde o tema do racismo de forma aberta e direta, promovendo discussões que ajudem os alunos a entender o impacto do racismo na sociedade e a importância de combatê-lo.

#### 6. Projetos Interdisciplinares

Projetos Temáticos: Desenvolva projetos interdisciplinares que integrem a cultura afro-brasileira em diferentes disciplinas. Por exemplo, em Geografia, estude a diáspora africana; em Artes, explore a estética e os símbolos da arte afro-brasileira; em Música, analise os ritmos de origem africana e sua evolução no Brasil.

Visitas Culturais: Organize visitas a museus, centros culturais e quilombos que preservam e promovem a cultura afro-brasileira. Essas visitas oferecem aos alunos uma visão mais profunda e contextualizada da cultura afro-brasileira.

#### 7. Incentivo à Representatividade

Incorporação de Líderes e Modelos Afro-brasileiros: Inclua nas aulas e nas atividades escolares a

biografia e os feitos de líderes e figuras históricas afro-brasileiras, como Zumbi dos Palmares, Dandara, Machado de Assis, e Marielle Franco. Isso ajuda a promover a representatividade e a inspirar os alunos negros.

Diversidade no Corpo Docente: Promova a diversidade no corpo docente e na administração escolar, contratando e valorizando profissionais afro-brasileiros. Isso contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e representativo.

#### 8. Incentivo ao Diálogo e Reflexão

Debates e Reflexões: Incentive debates e reflexões sobre a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional. Use temas atuais para contextualizar a discussão, como a questão do racismo estrutural, a representatividade na mídia, e os movimentos sociais em defesa dos direitos dos afrodescendentes.

Projeto de Vida e Identidade: Ajude os alunos a refletir sobre sua identidade e origem, promovendo atividades que valorizem a autoexpressão e o orgulho de suas raízes culturais. Isso é especialmente importante para alunos negros, que podem se beneficiar de um ambiente que os apoie na construção de uma identidade positiva.

Ao falar da cultura afro-brasileira na escola, é importante que essa abordagem seja contínua e integrada ao dia a dia escolar, e não restrita a datas comemorativas ou eventos isolados. Uma educação que valoriza a diversidade cultural contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para viver em uma sociedade plural.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura afro-brasileira não apenas sobreviveu às adversidades, mas floresceu e se entrelaçou de maneira indissociável com a identidade nacional. Esse fenômeno é evidente em todos os aspectos da vida brasileira, desde a religião e a música até a gastronomia, as tradições populares e o modo de ser do brasileiro. Cada uma dessas manifestações é uma prova da vitalidade e da criatividade dos descendentes de africanos, que conseguiram transformar sua herança cultural em uma das bases mais sólidas da cultura brasileira.

Nos últimos anos, tem havido um esforço crescente para reconhecer a importância da cultura afro-brasileira na educação. A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um passo significativo nesse sentido. A educação é fundamental para que as novas gerações conheçam e valorizem a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Mais do que ensinar sobre o passado, essa lei busca criar uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham seu valor e sua história reconhecidos.



Em conclusão, a cultura afro-brasileira é, sem dúvida, uma força vital que não só molda a identidade do Brasil, mas também enriquece todos os aspectos da vida no país. Ela é uma celebração da resistência, da criatividade e da resiliência de um povo que, apesar de todas as adversidades, deixou uma marca indelével na história e na cultura brasileira. Reconhecer e valorizar essa cultura é essencial para a construção de um Brasil mais inclusivo e consciente de suas raízes. Ao celebrar a cultura afro-brasileira, celebramos também a diversidade e a riqueza que fazem do Brasil uma nação única e vibrante.

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2006). **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Editora Moderna.
- Aguado, M. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). **Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Barroso, J. (1999). **Fatores organizacionais da Exclusão Escolar: Perspectivas sobre a inclusão**. Porto: Porto Editora - Coleção educação especial. B.O. 526, I Série – Nº 29, da República de Cabo Verde de 8 de Dezembro de 2003.
- Branco, M. L. (2006). **A educação democrática face aos desafios do Multiculturalismo**. Coimbra: Edições pedagógicas.
- Brandão, C. R. (2002). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Candau, V. M. (2006). **Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo**. vol. 27. Campinas: Editora Vozes.
- Cardoso, C. (2001). Gestão Intercultural do Currículo. 2º ciclo Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.
- Costa, M. V. (2008). **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: Trajetórias e processos de ensinar e aprender**. Porto Alegre: Edipucrs.
- Cuche, D. (2003) A noção de cultura nas Ciências Sociais. 2ª Edição Lisboa: Editora Fim de Século.
- Dayrell, J. (2007). **Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana**.
- Diogo, F. (2006). **O currículo escolar face à diversidade: Currículo e Multiculturalismo**.(2006). Coimbra: Edições pedagógico.
- Dicionário. (2001). Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, I Volume, p. 1289.
- Ferreira, F. I. (2005). Educação Intercultural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2003).  **Animação, Gestão e Parceria**. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontoura, M. (2005). Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania. Lisboa: universidade aberta.
- Formosinho, J. (1992).

# SAÚDE E BEM-ESTAR DO PROFESSOR: É PRIORIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS?

## TEACHER HEALTH AND WELL-BEING: IS IT A PRIORITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS?



**ANDRÉA GOMES MALTA DOS SANTOS**

Licenciatura em Português e Inglês, Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional.

### RESUMO

A saúde e o bem-estar dos professores são elementos cruciais para garantir um ambiente educacional produtivo e positivo. Este artigo explora a importância da saúde e do bem-estar dos professores e avalia se as instituições educacionais priorizam essas questões em suas práticas e políticas. A análise é baseada em uma revisão da literatura existente, dados de pesquisas recentes e estudos de caso. O objetivo é identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, avaliar as estratégias adotadas pelas instituições para promover o bem-estar e propor recomendações para melhorar o suporte oferecido aos profissionais da educação. Este artigo examina se as instituições educacionais estão efetivamente priorizando a saúde e o bem-estar dos professores e quais medidas são necessárias para garantir que esses profissionais recebam o apoio adequado.

**Palavras-Chave:** Saúde; Instituições Educacionais; Desafios Docentes.

### ABSTRACT

The health and well-being of teachers are crucial elements in ensuring a productive and positive educational environment. This article explores the importance of teacher health and well-being and assesses whether educational institutions prioritize these issues in their practices and policies. The analysis is based on a review of existing literature, recent research data, and case studies. The objective is to identify the main challenges faced by teachers, evaluate the strategies adopted by institutions to promote well-being, and propose recommendations to improve the support offered to education professionals. This article examines whether educational institutions are effectively prioritizing teacher health and well-being and what measures are necessary to ensure that these professionals receive adequate support.

**Keywords:** Health; Educational Institutions; Teaching Challenges.

### INTRODUÇÃO

A saúde e o bem-estar dos professores desempenham um papel fundamental na qualidade da educação oferecida nas instituições educacionais. Professores saudáveis e bem preparados são

essenciais para um ambiente de aprendizado eficaz, influenciando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também a criação de um clima escolar positivo. No entanto, questões como estresse, sobrecarga de trabalho e falta de suporte podem impactar negativamente o bem-estar dos professores. Este artigo examina se as instituições educacionais estão efetivamente priorizando a saúde e o bem-estar dos professores e quais medidas são necessárias para garantir que esses profissionais recebam o apoio adequado.

## **IMPORTÂNCIA DA SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES**

### **IMPACTO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A saúde e o bem-estar dos professores estão diretamente relacionados à qualidade da educação. Quando os professores enfrentam altos níveis de estresse ou problemas de saúde, suas capacidades de manter a energia e o entusiasmo necessários para um ensino eficaz podem ser significativamente comprometidas. O estresse crônico pode levar a uma diminuição na motivação e na eficácia do ensino, resultando em um impacto negativo tanto no desempenho acadêmico dos alunos quanto no ambiente de aprendizado. Professores que estão constantemente exaustos ou sobrecarregados têm menos paciência, menos criatividade na sala de aula e uma capacidade reduzida de se engajar de maneira positiva com seus alunos.

Além disso, o bem-estar dos professores também afeta diretamente sua capacidade de criar um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor. Um ambiente escolar positivo é crucial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, pois influencia a maneira como eles percebem a escola e o aprendizado. Professores que estão saudáveis e felizes são mais propensos a construir relações positivas com seus alunos, estabelecer uma comunicação eficaz e oferecer suporte emocional. Essas relações são fundamentais para o engajamento dos alunos e para a criação de um clima escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Por outro lado, professores que lutam contra problemas de saúde ou altos níveis de estresse podem ter dificuldades em estabelecer essas conexões vitais. A falta de um ambiente de aprendizado positivo pode levar a um aumento do comportamento disruptivo entre os alunos, maior desmotivação e, em última análise, menor desempenho acadêmico. A capacidade de um professor de ser um modelo positivo e um mentor confiável é prejudicada quando seu próprio bem-estar está comprometido.

Estudos mostram que professores que estão bem fisicamente e mentalmente são mais eficazes na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e na adaptação às necessidades individuais dos alunos. Eles são mais capazes de criar currículos dinâmicos, utilizar métodos de ensino diferenciados e responder de maneira flexível às diversas demandas de suas turmas. O bem-estar dos professores, portanto, não é apenas uma questão de saúde pessoal, mas um componente essencial da qualidade educacional e do sucesso dos alunos.

Em resumo, a saúde e o bem-estar dos professores são pilares fundamentais para a manutenção de um ambiente de aprendizado eficaz e positivo. Instituições educacionais que

priorizam o bem-estar de seus educadores, através de programas de suporte, ambientes de trabalho saudáveis e oportunidades de desenvolvimento profissional, não só melhoram a vida de seus professores, mas também promovem um ambiente mais rico e produtivo para seus alunos. A promoção do bem-estar dos professores deve ser vista como uma estratégia integral para melhorar a qualidade da educação e o sucesso acadêmico dos alunos.

## **RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR**

O clima escolar, que inclui a relação entre professores, alunos e a comunidade escolar, pode ser profundamente influenciado pelo bem-estar dos professores. Um ambiente escolar que promove o bem-estar dos professores tende a ser mais colaborativo e positivo, favorecendo um clima escolar saudável e produtivo. Quando os professores se sentem valorizados, apoiados e saudáveis, eles estão mais inclinados a investir em relações positivas e construtivas com seus alunos e colegas. Essa sensação de bem-estar gera uma atmosfera de confiança e respeito mútuo, onde a comunicação aberta e a cooperação são a norma.

Um clima escolar positivo e colaborativo tem inúmeros benefícios. Por exemplo, professores que trabalham em um ambiente de apoio são mais propensos a compartilhar recursos e estratégias de ensino, a colaborar em projetos interdisciplinares e a buscar ajuda uns aos outros em momentos de necessidade. Isso não só melhora a prática pedagógica individual, mas também eleva o padrão de ensino em toda a escola. Os alunos, por sua vez, percebem e respondem a essa atmosfera de colaboração e suporte, o que pode aumentar seu próprio engajamento e motivação para aprender.

Além disso, um clima escolar positivo encoraja a inovação e a criatividade. Professores que se sentem bem e apoiados estão mais dispostos a experimentar novas abordagens pedagógicas, integrar tecnologias educacionais e desenvolver atividades de aprendizado mais interativas e envolventes. A disposição para inovar e adaptar-se às necessidades dos alunos contribui para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Em contrapartida, ambientes estressantes e insustentáveis podem levar a conflitos e a um ambiente de aprendizado menos eficiente. Quando os professores estão sobrecarregados, estressados ou se sentem desvalorizados, a comunicação e a cooperação tendem a deteriorar-se. O estresse e a frustração podem manifestar-se através de interações negativas entre professores e alunos, levando a um aumento da indisciplina e a uma atmosfera de tensão na sala de aula. Os alunos podem sentir-se menos motivados e menos seguros, o que impacta negativamente seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento emocional.

Ambientes de trabalho insustentáveis também podem resultar em alta rotatividade de professores, o que é prejudicial para a continuidade e estabilidade do ensino. A constante entrada e saída de professores impede o desenvolvimento de relações sólidas entre alunos e educadores, dificultando a criação de um ambiente de aprendizado consistente e de confiança. Além disso, a alta rotatividade aumenta a carga administrativa e os custos para a escola, que precisa constantemente recrutar e formar novos professores.

Para promover um clima escolar saudável e produtivo, é essencial que as instituições educacionais invistam no bem-estar dos professores. Isso inclui oferecer programas de apoio psicológico, oportunidades para desenvolvimento profissional contínuo, políticas que promovam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e um ambiente físico adequado e seguro. Ao priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, as escolas não apenas melhoram a qualidade de vida de seus educadores, mas também criam um ambiente de aprendizado mais positivo, colaborativo e eficaz para todos os envolvidos.

## **DESAFIOS PARA A SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES**

### **ESTRESSE E SOBRECARGA DE TRABALHO**

Os professores frequentemente enfrentam altos níveis de estresse devido à sobrecarga de trabalho, longas horas de preparação e avaliação, e a pressão para alcançar metas acadêmicas. Esses fatores criam um ambiente onde a demanda constante e a falta de tempo para recuperação podem levar a uma série de problemas de saúde mental e física, impactando negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho.

A sobrecarga de trabalho é um problema recorrente na profissão docente. Além de ministrar aulas, os professores têm que preparar materiais didáticos, corrigir provas e trabalhos, planejar atividades extracurriculares, participar de reuniões e ainda lidar com questões administrativas. Essa carga de trabalho pode se tornar esmagadora, especialmente durante períodos de exames ou avaliações finais, onde a pressão para corrigir e dar feedback em um curto espaço de tempo aumenta consideravelmente.

As longas horas dedicadas à preparação de aulas e avaliação de trabalhos são outro fator significativo de estresse. Muitas vezes, os professores trabalham além do horário escolar, dedicando noites e fins de semana para garantir que estejam prontos para suas aulas. Essa falta de equilíbrio entre vida pessoal e profissional pode levar ao esgotamento. A preparação envolve não apenas a criação de planos de aula detalhados, mas também a adaptação de materiais para atender às diversas necessidades dos alunos, o que exige tempo e esforço consideráveis.

A pressão para alcançar metas acadêmicas estabelecidas por políticas educacionais, administradores escolares e até mesmo por expectativas sociais é intensa. Os professores são frequentemente avaliados com base no desempenho dos seus alunos, o que adiciona uma camada extra de pressão para garantir que todos os estudantes atinjam determinados padrões de sucesso acadêmico. Essa pressão pode ser exacerbada em contextos em que recursos são escassos ou onde há uma falta de apoio adequado para atender às necessidades individuais dos alunos.

O estresse contínuo e a pressão associada à profissão podem levar a uma série de problemas de saúde mental, incluindo ansiedade, depressão e burnout. O burnout é particularmente prevalente entre professores e é caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e uma sensação de realização reduzida. Professores que experienciam burnout podem achar difícil se envolver de forma significativa com seus alunos, perder a paixão pelo ensino e até considerar deixar a profissão.

Além dos problemas de saúde mental, o estresse crônico pode ter efeitos físicos adversos. Os professores podem sofrer de insônia, dores de cabeça, problemas gastrointestinais e condições cardiovasculares, entre outros problemas de saúde. A falta de tempo para exercícios físicos e uma alimentação adequada devido às longas horas de trabalho podem agravar esses problemas, criando um ciclo vicioso onde a saúde deteriorada aumenta ainda mais o estresse e a incapacidade de desempenhar de forma eficaz suas funções.

Todos esses fatores combinados impactam negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho dos professores. O esgotamento físico e mental pode levar a uma diminuição na qualidade do ensino, menos inovação na sala de aula e uma menor capacidade de responder às necessidades dos alunos. A insatisfação no trabalho também pode resultar em uma maior rotatividade de professores, o que prejudica a continuidade do aprendizado dos alunos e cria desafios adicionais para as instituições educacionais.

Para mitigar esses problemas, é crucial que as instituições educacionais reconheçam a importância de apoiar o bem-estar dos professores. Isso pode incluir a implementação de programas de bem-estar no local de trabalho, oferecendo apoio psicológico, promovendo um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal e fornecendo recursos e tempo adequados para preparação e avaliação. Além disso, a promoção de uma cultura escolar que valorize e respeite o trabalho dos professores pode contribuir significativamente para reduzir o estresse e melhorar a satisfação no trabalho.

Em suma, abordar as causas do estresse e proporcionar o suporte necessário é essencial para garantir que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e sustentável, beneficiando não apenas os próprios educadores, mas também os alunos e toda a comunidade escolar.

## **FATORES ORGANIZACIONAIS E INSTITUCIONAIS**

Fatores organizacionais, como a falta de suporte administrativo e recursos insuficientes, também contribuem significativamente para o estresse dos professores. Em muitas instituições educacionais, os professores se deparam com um ambiente de trabalho onde o apoio administrativo é mínimo, o que pode gerar uma sensação de isolamento e sobrecarga. A ausência de um suporte eficaz e proativo da administração escolar resulta em uma série de desafios que afetam tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade do ensino.

A falta de suporte administrativo é um problema crítico que muitos professores enfrentam. Sem uma liderança escolar que reconheça e responda às suas necessidades, os professores podem sentir-se desvalorizados e abandonados. O suporte administrativo inadequado pode se manifestar de várias formas, como a falta de feedback construtivo, a inexistência de programas de desenvolvimento profissional, e a ausência de estratégias claras para lidar com problemas disciplinares na sala de aula. Esse cenário pode aumentar a carga emocional e o estresse dos professores, que frequentemente têm que resolver esses problemas por conta própria, sem orientação ou assistência adequada.



A escassez de recursos é outra fonte significativa de estresse. Muitos professores trabalham em escolas onde faltam materiais didáticos essenciais, tecnologia adequada e até mesmo infraestrutura básica. A necessidade de improvisar com recursos limitados não só aumenta a carga de trabalho dos professores, mas também pode comprometer a qualidade do ensino. Por exemplo, sem acesso a ferramentas modernas e materiais de apoio, os professores podem achar difícil envolver os alunos e adaptar suas aulas às diferentes necessidades de aprendizado. Além disso, a falta de recursos financeiros para investir em materiais de ensino e programas extracurriculares pode limitar a capacidade dos professores de proporcionar uma educação completa e enriquecedora.

A falta de políticas claras para apoiar a saúde mental e o bem-estar dos professores é um problema profundo. Muitas instituições educacionais não possuem programas estruturados para ajudar os professores a gerenciar o estresse e cuidar de sua saúde mental. Sem essas políticas, os professores podem sentir-se desamparados e sem os recursos necessários para manter seu bem-estar. Isso pode levar a um aumento do absenteísmo, diminuição da produtividade e, em casos extremos, abandono da profissão. Políticas de bem-estar que incluam acesso a serviços de aconselhamento, programas de gestão do estresse, e iniciativas de promoção de saúde podem fazer uma diferença significativa na vida dos educadores.

A dificuldade de encontrar um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal é um desafio constante para muitos professores. A sobrecarga de trabalho, combinada com a falta de suporte administrativo e recursos, pode fazer com que os educadores levem trabalho para casa, estendendo suas jornadas de trabalho para além do horário escolar. Esse desequilíbrio pode resultar em esgotamento físico e mental, afetando a capacidade dos professores de se recuperar e se preparar adequadamente para suas responsabilidades diárias. A falta de tempo para atividades pessoais, lazer e descanso pode levar ao burnout, impactando negativamente a eficácia do ensino e a satisfação no trabalho.

As consequências de longo prazo da falta de suporte e recursos podem ser devastadoras. Professores que trabalham em ambientes onde se sentem constantemente estressados e desvalorizados são mais propensos a sofrer de problemas de saúde física e mental, como ansiedade, depressão e doenças relacionadas ao estresse. Além disso, a alta rotatividade de professores, resultante do desgaste e da insatisfação, pode criar um ciclo vicioso onde a continuidade e a qualidade do ensino são prejudicadas, afetando negativamente os alunos e a comunidade escolar como um todo.

Para mitigar esses problemas, é essencial que as instituições educacionais implementem políticas e práticas que promovam o bem-estar dos professores. Isso inclui fornecer suporte administrativo robusto, garantir acesso a recursos adequados, e desenvolver políticas claras de apoio à saúde mental e ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A criação de um ambiente de trabalho positivo e sustentável não só melhora a satisfação e o bem-estar dos professores, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais eficaz e produtivo para os alunos.

Em resumo, fatores organizacionais desempenham um papel crucial no bem-estar dos

professores. Abordar essas questões através de políticas de suporte e recursos adequados é fundamental para garantir que os educadores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e sustentável, promovendo assim uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo.

## **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

A formação e o desenvolvimento profissional inadequados podem ser uma barreira significativa para o bem-estar dos professores. A falta de capacitação em áreas essenciais como gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento pode deixar os professores mal preparados para lidar com os desafios diários da profissão.

A gestão do estresse é uma habilidade crucial para qualquer profissão, mas especialmente para os professores, que enfrentam uma série de demandas emocionais e psicológicas. Sem treinamento adequado, os professores podem não reconhecer os sinais de estresse ou saber como mitigá-los efetivamente. Programas de formação que incluem técnicas de mindfulness, estratégias de relaxamento e métodos de priorização de tarefas podem equipar os professores com as ferramentas necessárias para manter a calma e a eficiência, mesmo em situações de alta pressão.

As práticas de autocuidado são essenciais para o bem-estar geral. No entanto, muitos professores não recebem treinamento ou incentivo para implementar essas práticas em suas rotinas diárias. O autocuidado abrange uma série de atividades, desde a manutenção de uma dieta saudável e exercício regular até encontrar tempo para hobbies e atividades relaxantes. Sem orientação sobre a importância do autocuidado e como incorporá-lo na vida cotidiana, os professores podem negligenciar essas necessidades básicas, levando a um esgotamento físico e emocional.

As habilidades de enfrentamento são técnicas específicas que ajudam os indivíduos a lidar com situações estressantes de maneira saudável e produtiva. Para os professores, isso pode incluir estratégias para lidar com comportamentos desafiadores em sala de aula, técnicas de comunicação assertiva para interações com pais e colegas, e métodos para equilibrar múltiplas demandas concorrentes. A falta de formação nessas áreas pode resultar em respostas ineficazes ou prejudiciais ao estresse, aumentando a frustração e diminuindo a satisfação no trabalho.

A educação é uma área em constante evolução, e a formação contínua é essencial para que os professores permaneçam atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas descobertas na ciência educacional. No entanto, muitas vezes, os programas de desenvolvimento profissional são inadequados ou inexistentes. Sem acesso a formação contínua, os professores podem sentir-se desatualizados e despreparados para implementar novas estratégias de ensino ou utilizar tecnologias emergentes, aumentando o estresse e a sensação de incompetência.

A falta de formação e desenvolvimento profissional não só impacta a eficácia do ensino, mas também o bem-estar geral dos professores. Quando os professores se sentem despreparados para enfrentar os desafios da sala de aula, sua autoeficácia e confiança podem diminuir, levando a níveis mais elevados de ansiedade e estresse. Isso, por sua vez, pode afetar negativamente o clima da sala de aula e a experiência de aprendizado dos alunos.

Para abordar essas lacunas, é crucial que as instituições educacionais invistam em programas de desenvolvimento profissional abrangentes. Esses programas devem incluir treinamento específico em gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento, além de oportunidades contínuas para atualização pedagógica e profissional. Ao equipar os professores com essas habilidades, as escolas podem não só melhorar o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizado para os alunos.

Além da formação técnica, é importante criar uma cultura de apoio dentro das instituições educacionais. Isso pode incluir mentoria entre colegas, grupos de apoio e workshops regulares focados no bem-estar. Quando os professores sabem que têm uma rede de suporte e que suas preocupações são levadas a sério, isso pode reduzir significativamente os níveis de estresse e aumentar a satisfação no trabalho.

Em resumo, a formação e o desenvolvimento profissional são componentes essenciais para o bem-estar dos professores. Investir em capacitação adequada e contínua pode capacitar os educadores a lidarem eficazmente com os desafios da profissão, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e um ensino de qualidade.

## **ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES**

### **PROGRAMAS DE SUPORTE E SAÚDE MENTAL**

A implementação de programas de suporte e saúde mental pode ajudar os professores a gerenciarem o estresse e melhorar seu bem-estar geral. Programas que oferecem aconselhamento, suporte psicológico e oportunidades de autocuidado são essenciais para ajudar os professores a manterem sua saúde mental e emocional.

### **AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL**

Criar um ambiente de trabalho saudável envolve promover uma cultura de apoio e reconhecimento, oferecendo condições de trabalho adequadas e recursos suficientes. Instituições educacionais podem implementar políticas que promovam o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, como horários flexíveis e oportunidades para o desenvolvimento profissional.

### **FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

A formação contínua em gestão do estresse, habilidades de enfrentamento e técnicas de autocuidado é fundamental para preparar os professores para enfrentar os desafios da profissão. Instituições educacionais devem oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional que incluam aspectos relacionados ao bem-estar dos professores.

### **PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO**

Envolver os professores na criação e implementação de políticas e práticas de bem-estar pode aumentar a eficácia das medidas adotadas. A participação ativa dos professores na elaboração de

estratégias para promover um ambiente de trabalho saudável garante que as soluções sejam relevantes e adaptadas às necessidades reais dos educadores.

## **ESTUDOS DE CASO**

### **EXEMPLO DE INSTITUIÇÃO COM SUPORTE EFICAZ**

Estudos de caso de instituições que implementaram com sucesso estratégias para promover o bem-estar dos professores fornecem insights valiosos. Por exemplo, algumas escolas têm programas de apoio psicológico, mentorias para novos professores e práticas de gestão que priorizam a saúde mental dos educadores. Esses casos exemplificam como a implementação efetiva de políticas pode levar a melhorias significativas no ambiente de trabalho e na satisfação dos professores.

### **DESAFIOS ENCONTRADOS EM INSTITUIÇÕES COM BAIXO SUPORTE**

Outros estudos de caso revelam os desafios enfrentados por instituições que não priorizam o bem-estar dos professores. Esses desafios incluem altos níveis de estresse, turnover elevado e um ambiente de trabalho tóxico. Compreender essas dificuldades é essencial para desenvolver intervenções direcionadas e eficazes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A saúde e o bem-estar dos professores são aspectos fundamentais para o sucesso do ambiente educacional. Professores saudáveis e bem apoiados são mais capazes de criar ambientes de aprendizado positivos, engajar os alunos de maneira eficaz e promover o desenvolvimento acadêmico e emocional. Embora a importância desse tema seja amplamente reconhecida, a implementação de práticas e políticas eficazes para promover o bem-estar dos professores ainda enfrenta desafios significativos.

O bem-estar dos professores é crucial não apenas para a sua saúde pessoal, mas também para a qualidade da educação que oferecem. Professores que estão fisicamente e emocionalmente saudáveis são mais propensos a estar motivados, engajados e capazes de lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula. Além disso, seu bem-estar afeta diretamente o clima escolar, influenciando positivamente o ambiente de aprendizado dos alunos.

Apesar do reconhecimento da importância do bem-estar dos professores, a implementação de políticas e práticas eficazes ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitas instituições educacionais operam com recursos limitados, o que dificulta a criação e manutenção de programas de suporte abrangentes. Além disso, a cultura organizacional pode não priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, focando mais em resultados acadêmicos imediatos do que no desenvolvimento sustentável de um corpo docente saudável.

Para superar esses desafios, as instituições educacionais devem adotar uma abordagem holística que inclua uma variedade de estratégias interconectadas:

- **Programas de Suporte:** Instituições devem implementar programas que ofereçam suporte emocional e psicológico aos professores. Isso pode incluir acesso a serviços de aconselhamento, grupos de apoio e programas de bem-estar que promovam a saúde mental e física. Tais programas ajudam a criar um ambiente onde os professores se sentem valorizados e apoiados.

- **Ambiente de Trabalho Saudável:** A criação de um ambiente de trabalho saudável é essencial. Isso envolve garantir que a carga de trabalho dos professores seja gerenciável, fornecendo os recursos necessários para o ensino eficaz e promovendo um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal. Políticas de flexibilidade de horário e pausas regulares podem contribuir significativamente para o bem-estar dos professores.

- **Formação Contínua:** Oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo são vitais. Programas de formação que incluam gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento podem capacitar os professores a lidarem melhor com os desafios diários. Além disso, formação contínua em metodologias pedagógicas modernas e uso de tecnologias educativas pode manter os professores atualizados e engajados.

Trabalhar em conjunto para garantir que os professores recebam o apoio necessário é essencial. A colaboração entre administradores escolares, professores, pais e a comunidade é fundamental para criar uma cultura de suporte. Quando todos os stakeholders estão alinhados e comprometidos com o bem-estar dos professores, é mais provável que se desenvolva um ambiente escolar positivo e produtivo.

A promoção do bem-estar dos professores não é apenas uma questão de saúde individual, mas um investimento na qualidade da educação. Professores saudáveis são mais eficazes em suas práticas pedagógicas, mais resilientes diante dos desafios e mais capazes de inovar e adaptar suas abordagens de ensino. Isso, por sua vez, beneficia diretamente os alunos, que se encontram em um ambiente de aprendizado mais positivo e acolhedor.

Para melhorar o suporte oferecido aos professores, algumas recomendações práticas incluem:

- **Políticas de Bem-Estar:** Desenvolver e implementar políticas claras de bem-estar que abranjam desde a saúde física e mental até o desenvolvimento profissional contínuo.

- **Recursos Adequados:** Garantir que os professores tenham acesso aos recursos necessários, como materiais didáticos, tecnologia adequada e suporte administrativo.

- **Feedback e Reconhecimento:** Criar sistemas de feedback construtivo e reconhecimento do trabalho dos professores, promovendo uma cultura de valorização e apoio.

- **Equilíbrio Trabalho-Vida:** Promover políticas que incentivem um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal, incluindo horários de trabalho flexíveis e pausas regulares.

Em resumo, a saúde e o bem-estar dos professores são elementos essenciais para promover uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo. Abordar os desafios na implementação de práticas e políticas eficazes requer uma abordagem holística e colaborativa, onde todos os stakeholders trabalham juntos para garantir que os professores recebam o suporte necessário para

desempenhar suas funções de maneira eficaz e sustentável.

## REFERÊNCIAS

- BASSETT, Deborah. **Teacher Well-Being: Looking after yourself and your pupils**. London: Bloomsbury Education, 2021.
- DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; STOBART, Gordon; KINGTON, Alison; GU, Qing. **Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness**. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- GU, Qing; DAY, Christopher. **Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness**. Teaching and Teacher Education, v. 23, n. 8, p. 1302-1316, 2007.
- HOBSON, Andrew J.; MALDEREZ, Angi. **Mentoring and Coaching for New Teachers in Schools: A Guide for Practitioners. Cambridge**. Cambridge University Press, 2013.
- JOHNSON, Susan; STEVENS, Susan. **Exploring the impact of workload on teachers' health and well-being**. Educational Research, v. 50, n. 1, p. 1-13, 2008.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. **Maslach Burnout Inventory**. 3. ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.
- MCEWAN, Elaine K. **Seven Steps to Effective Instructional Leadership**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.
- SCHLEICHER, Andreas. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Paris: OECD Publishing, 2005.
- SHEN, Jianping; XIA, Jun. **Teacher autonomy support in the classroom: How teachers respond to students' needs for autonomy, competence, and relatedness**. Journal of Educational Psychology, v. 100, n. 4, p. 835-847, 2008.



# EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA SALA DE AULA

## FINANCIAL EDUCATION IN THE CLASSROOM



**ANDREIA MARIA LUIZ DA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004); Especialista em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2011); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Armando de Salles Oliveira – Professora de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF Armando de Salles Oliveira

### RESUMO

Este artigo apresenta considerações sobre ensinar educação financeira de forma simples e objetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo da vivência que nossos estudantes já trazem de sua casa, realidade familiar, onde cada um tem a sua experiência, particularidades financeiras e de que recursos diversos. Informações que podemos utilizar como conhecimentos prévios. Sim, as crianças desde muito cedo já tem contato com as cédulas da nossa moeda brasileira, o Real (que inclusive neste ano faz trinta anos, o Plano Real). Possibilitando assim, a efetivação dos conhecimentos matemáticos das quatro operações para contribuir com uma formação mais significativa aos estudantes podendo colocar em prática em suas vivências numa realidade de capitalista que vivemos. A pesquisa busca refletir a importância do ensinar sobre Educação Financeira na escola. Se este objetivo alcançar além das paredes da sala de aula, teremos famílias de diversas realidades, sabendo lidar com as suas rendas, seja ela, de um trabalho formal, informal ou empreendedor. Além de estudantes crescendo sabendo refletir, calcular, interpretar as melhores escolhas numa situação em que precisar lidar com valores financeiros no seu cotidiano.

A educação financeira é um tema crucial no mundo contemporâneo, especialmente em uma sociedade cada vez mais consumista e globalizada. A introdução dessa temática nas séries iniciais da educação básica tem se mostrado uma prática fundamental para preparar as crianças para um futuro mais consciente sobre suas escolhas financeiras, seus direitos e suas responsabilidades. Este artigo visa discutir a importância da educação financeira nas séries iniciais, abordando os benefícios dessa abordagem e algumas estratégias que podem ser aplicadas no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Financeira; Cotidiano; Escola.

## **ABSTRACT**

This article presents considerations on teaching financial education in a simple and objective way in the early years of elementary school. It draws on the experiences our students already bring from their homes and families, where each has their own experience, financial particularities, and diverse resources. This information can be used as prior knowledge. Yes, children from a very young age have contact with the banknotes of our Brazilian currency, the Real (which also celebrates its thirtieth anniversary this year, the Plano Real). This enables the effective application of mathematical knowledge of the four operations to contribute to a more meaningful education for students, enabling them to put it into practice in their experiences in the capitalist reality we live in. The research seeks to reflect on the importance of teaching Financial Education in schools. If this objective reaches beyond the classroom walls, we will have families from diverse backgrounds knowing how to manage their income, whether from formal, informal, or entrepreneurial work. In addition, students will grow up knowing how to reflect, calculate, and interpret the best choices in situations where they need to deal with financial values in their daily lives. Financial education is a crucial topic in the contemporary world, especially in an increasingly consumerist and globalized society. Introducing this topic in the early grades of basic education has proven to be a fundamental practice in preparing children for a future with greater awareness of their financial choices, rights, and responsibilities. This article discusses the importance of financial education in the early grades, addressing the benefits of this approach and some strategies that can be applied in the school context.

**KEYWORDS:** Financial Education; Daily Life; School.

## **INTRODUÇÃO**

Com a grande oferta de produtos e serviços, sejam eles perfumaria, carros, roupas, eletrônicos, decoração, em algum momento fica difícil o controle em relação ao consumo, além da necessidade de compras com produtos essenciais existe o desejo de aquisição sendo esse o mais atrativo, ocasionando a compra sem controle. Por isso é muito importante um planejamento financeiro evitando o comprometimento da renda para pagamento de compras com alto valor e rápida desvalorização (CAMPOS, 2015). Para Cerbasi (2014), o ato de planejar e controlar as finanças é adquirido por meio de mudança de hábitos dos indivíduos, mudança necessária para se obter disciplina e princípios que ajudam no desenvolvimento pessoal.

Esse controle não depende apenas de um momento de aprendizado, mas de um constante aperfeiçoamento e adequação para as diferentes fases vivenciadas. Onde os erros cometidos no presente causam consequências futuras, comprometendo a qualidade de vida familiar.

Atualmente a escola é responsável pela transmissão do conhecimento, porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de

nível elevado para preparar o estudante a ser reflexivo, dinâmico, proativo, e pensante com objetivo de formar cidadãos críticos e que saibam refletir sobre suas escolhas, ativando seus interesses para mudar a sua realidade de vida e ajudar a melhorar a comunidade em que vive. A escola é a oportunidade dos estudantes adquirir conhecimentos científicos, aprimorar seus conhecimentos prévios e colocá-los em prática no seu cotidiano. Principalmente, instigar sonhos, realizações, que tenham objetivos e que cada ser humano possa traçar sua trajetória. Tendo em vista uma educação para a vida.

Diante dessa constatação, o educador necessita criar situações para romper barreiras entre teoria e prática, repensar sua prática, que exige do professor conhecimento da realidade da escola, assim, poderá coordenar e dirigir ações que possam planejar atividades do ensino da matemática para a

sala de aula, com situações reais do nosso cotidiano, como compras em supermercado, feira livre, barraquinhas de camelô, padaria, papelaria, lojas de eletrodomésticos, entre outros.

### **PENSANDO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS:**

Como professora da Prefeitura de São Paulo, atuando nas séries iniciais, temos como base do planejamento escolar, três conceitos orientadores:

**Educação Integral:** Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

**Equidade:** Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contando que os processos educativos a eles destinados consideram suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

**Educação Inclusiva:** Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

Diante disso, defendo, que a educação financeira na sala de aula pode contemplar esses três conceitos orientadores citados acima, pois ao ensinar as quatro operações da matemática, utilizando de exemplos reais da vida cotidiana em sequências didáticas que sejam significativas para os estudantes, eles poderão aprender além dos livros didáticos, estarão também levando para

pôr em prática nas suas casas, com suas famílias e posteriormente em suas vidas como cidadãos que já são.

A educação dos indivíduos desde pequenos em relação aos seus gastos, pode ser um aliado para que se tenha controle sobre as finanças. Dessa maneira, adquire-se maior maturidade para lidar com as questões financeiras ao longo da vida adulta. A família também deve estar envolvida com a educação financeira das crianças. Esses ensinamentos não estão restritos às salas de aula, devem também estar inseridos no ambiente familiar (SILVA, 2020).

## **A NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS SÉRIES INICIAIS**

As séries iniciais, que compreendem os primeiros anos do ensino fundamental, são uma fase de grandes descobertas e desenvolvimento cognitivo. É nesse período que as crianças começam a compreender conceitos mais abstratos, como valores numéricos, que são essenciais para o entendimento básico de finanças. Além disso, as crianças estão mais abertas a aprender sobre o mundo ao seu redor, incluindo questões econômicas e financeiras, se o conteúdo for apresentado de maneira lúdica e prática.

Estudos demonstram que uma educação financeira bem estruturada pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como planejamento, tomada de decisão, autocontrole e responsabilidade. Esses são conceitos fundamentais que podem ser aprendidos desde cedo, e as escolas têm um papel fundamental na introdução desses temas.

### **EDUCAÇÃO FINANCEIRA:**

Se é na escola o lugar que podemos unir o conhecimento científico e o senso comum, porque não falarmos, estudarmos e refletirmos sobre a importância da educação financeira nas casas das famílias brasileiras,

segundo o site de economia da UOL (junho de 2024), 90% dos brasileiros

ganham uma renda inferior a R\$ 3.400,00 e 70% recebem até dois salários-mínimos. E diante de tantas famílias endividadas e pessoas que não sabem lidar com seus ganhos, gastam mais do que recebem, com valores e princípios distorcidos sobre o ter e o ser, passam anos e anos sem perspectiva de uma vida tranquila, com saúde mental, qualidade de vida, mesmo fazendo parte desta grande maioria de brasileiros que ganham menos de três mil reais mensais, essas pessoas podem viver com uma boa educação financeira ter uma vida muito melhor e digna.

Educação financeira nada mais é do que a capacidade de lidar e administrar seu dinheiro, saber controlar suas emoções e acabar gastando sem limites, por impulsividade e descontrole emocional, saber lidar e controlar nossos desejos é fundamental no desenvolvimento de nossa inteligência financeira e assim poder ter uma qualidade de vida melhor mais voltada para o ser e não

o ter. Podem questionar o porquê deste assunto na sala de aula das séries iniciais? E eu digo: reforço que para os estudantes gostarem mais da matemática, achar as aulas mais interessantes, prazerosas, levá-los a transferir os conceitos matemáticos para suas vidas, pois a maioria vai numa padaria comprar pão, comprar balas na vendinha da rua, comprar ovos, acompanha os pais no mercado, feira, açougue ou até quando vão realizar um sonho em família de comprar uma TV nova, maior, todas essas vivências são comuns na vida dos nossos alunos e assim podemos unir o útil ao agradável, que é ensinar o que propõe o currículo e tornar significativo para o estudante no seu contexto de vida dentro e fora da escola.

É com os anos de frequência as aulas, que começam a serem formados os profissionais do amanhã, nessa fase importante da vida a criança receberá todos os conceitos educacionais, nesse período, ela é preparada para ser um cidadão ético e um profissional competente. Esses estudantes serão os responsáveis pelo desenvolvimento social e crescimento econômico do país no futuro, se tiver isso desde a base, vai longe e será um grande profissional com destaque entre os demais (GOLDEMBERG, 1993).

## AS CONTRIBUIÇÕES DE APLICAR A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS SÉRIES INICIAIS

**Desenvolvimento de Habilidades de Planejamento:** As crianças que aprendem sobre finanças desde cedo têm mais facilidade em entender a importância do planejamento. Elas podem ser ensinadas a economizar uma parte de sua mesada, a comparar preços, a aprender o valor do dinheiro e a estabelecer metas financeiras. Essas habilidades serão valiosas ao longo de toda a sua vida.

**Consciência do Consumo:** Com a educação financeira, as crianças começam a compreender a importância de consumir de forma responsável. Elas aprendem a distinguir entre necessidades e desejos, o que pode ajudar a evitar o consumismo desenfreado e a criar um comportamento mais sustentável e consciente.

**Prevenção de Problemas Financeiros no Futuro:** Ao aprenderem sobre orçamento, dívidas e poupança, as crianças têm mais chances de evitar erros financeiros graves na vida adulta, como o endividamento excessivo e a falta de planejamento para o futuro.

**Estímulo à Autonomia e Responsabilidade:** Ao serem envolvidas em decisões financeiras desde cedo, as crianças desenvolvem maior autonomia e senso de responsabilidade. Isso também pode contribuir para o aumento da autoestima e da confiança nas suas capacidades de tomar decisões.

## COMO INTEGRAR A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS SÉRIES INICIAIS

A educação financeira não precisa ser um conteúdo isolado, mas pode ser integrada ao currículo escolar de forma transversal. Aqui estão algumas estratégias para introduzir o tema de maneira eficaz:

**Ludicidade e Jogos:** Crianças pequenas aprendem melhor por meio de jogos e atividades práticas. Jogos de tabuleiro, como "Banco Imobiliário" ou "Jogo da Vida", podem ser adaptados para ensinar conceitos de economia, como investimento, poupança e administração de recursos. Atividades como criar uma "loja de brinquedos" na sala de aula, onde as crianças fazem escolhas sobre o que comprar ou vender, também podem ser eficazes.

**Histórias e Contos:** Livros e histórias sobre o valor do dinheiro, poupança e consumo responsável são ferramentas poderosas. Histórias envolventes permitem que as crianças se conectem emocionalmente com os conceitos financeiros, tornando o aprendizado mais significativo.

**Projetos Práticos:** Projetos como "economizar para algo que deseja", onde as crianças guardam uma parte de sua mesada ou ganham "dinheiro fictício" por suas tarefas, ajudam a colocar em prática o que estão aprendendo.

**Aulas Interativas:** Professores podem utilizar tecnologias, como aplicativos e sites educativos, que simulam orçamentos, compras e investimentos, para ensinar as crianças sobre as vantagens e desvantagens de diferentes escolhas financeiras.

**Parcerias com Pais e Comunidade:** O engajamento dos pais e da comunidade escolar é essencial. Realizar workshops ou reuniões sobre como apoiar as crianças no desenvolvimento de habilidades financeiras pode fortalecer o aprendizado. A interação entre o que é ensinado na escola e o que ocorre no ambiente familiar cria um ciclo de aprendizado.

Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiros graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julgar importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor. Essa prática revela a concepção de que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento. Mais ainda, de que a resolução de problemas reduz-se a procedimentos determinados pelo professor. (D'AMBRÓSIO, 1989, p. 15).

Toda aprendizagem tem relação direta com o trabalho docente realizado em sala de aula, mesmo que essa não seja significativa para o aluno, a metodologia do professor é o fator primordial para que esse tenha êxito ao ensinar, sendo que este "trata-se de um saber ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aluno". (MACHADO, 2002, p. 23). O conhecimento



pedagógico dos conteúdos é, nessa perspectiva, a maneira de como o professor vai conduzir, os conhecimentos para que o aluno compreenda. No Ensino de Matemática é fundamental que haja uma ligação entre a matemática da realidade e matemática escolar, em que o aluno tenha conhecimento do que, como e o porquê está aprendendo determinado conteúdo, e que ele possa enxergar o uso dela em seu cotidiano. Para que possa utilizar esses conhecimentos matemáticos como meios para compreender o mundo à sua volta, fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos, resolver situações-problema, que tenha uma comunicação matemática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância principal de escrever sobre esse assunto, foi verificar a ausência dele na minha própria vivência, e como hoje busco muito conhecimento com livros, vídeos, artigos e experiências de pessoas que são referências de como saber ter uma boa educação financeira. Entendo cada vez mais que devemos abordar, inserir em nossas práticas da sala de aula, um ensino contextualizado para que os nossos estudantes saiam da escola sabendo definitivamente a importância de aprender o que o currículo do ensino da matemática propõe e de como ele interfere e segue durante toda a nossa vida.

Saber lidar com o dinheiro como aliado norteador para conquistar pequenos e grandes sonhos, mesmo não tendo uma renda muito alta, mas sim um pensamento reflexivo que o faça interpretar quais são os benefícios de comprar a prazo ou esperar para comprar algo a vista e obter um desconto do que pagar em parcelas, onde no final do contrato pode estar pagando quase três vezes mais que o real valor do produto. É claro, que esta experiência é para uma fase mais adulta mas é desde criança podemos aprender de forma lúdica, acessível a idade, para usar futuramente fazendo parte de como sujeito e cidadão de uma sociedade onde prevalece o capitalismo, e só vão saber fazer boas escolhas e tiveram bons aprendizados durante sua vida escolar.

A educação financeira nas séries iniciais é um investimento no futuro das crianças, pois fornece as bases para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida adulta. Ao ensinar as crianças a entenderem o valor do dinheiro, a planejar suas finanças e a tomar decisões responsáveis, a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios econômicos da vida.

Assim, é imperativo que a educação financeira seja tratada como uma prioridade, com o devido apoio pedagógico e recursos, para que as futuras gerações possam viver de forma mais equilibrada e sustentável em relação às suas finanças.

## **REFERÊNCIAS**

CERBASI, G. Casais inteligentes enriquecem juntos: finanças para casais. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

ENEF. Estratégia Nacional de Educação Financeira. Para Crianças e Jovens. 2020. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/para-criancas-e-jovens/>. Acesso em: 06/09/2020

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. Scielo, São Paulo, 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S0103-40141993000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-40141993000200004). Acesso 31 mar. 2020.

SILVA, G. Educação financeira para crianças: de quem é essa responsabilidade? Educa + brasil, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/educacao-financeira-para-criancas-de1quem-e-essa-responsabilidade>. Acesso 16 mar. /2020.

SILVA, R.A. O caos financeiro e seu fator desagregador nas famílias. São Paulo: Financexperto, 2020.  
STUMPF, K. Principais causas do endividamento das famílias. Topinvest, 2019. Disponível em: <https://www.topinvest.com.br/principais-causas-do-endividamento-das1familias/>. Acesso 29 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013

FELDBERG, Eduardo Deixe de ser pobre: os segredos para você sair da pindaíba e conquistar sua independência financeira / Eduardo Feldberg. SP 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Disponível em: <http://etnomatematica.org/articulos/boletin.pdf>. Acesso 28 jul. 2017

# TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



## TECHNOLOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LIMITS, POSSIBILITIES, AND IMPACTS ON CHILD DEVELOPMENT

**ARIANA RAFAELA DA SILVA TIEZZI ROCHA**

Formações: Curso de Pedagogia concluído em 01/2016 pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em especialização Alfabetização e Letramento concluído em 05/2021 pelo Centro Universitário de Jales.

### RESUMO

O uso de tecnologias digitais tem se tornado cada vez mais presente na vida cotidiana das crianças, impactando diretamente suas formas de brincar, interagir, comunicar e aprender. Na Educação Infantil, essa presença crescente suscita debates sobre os limites, possibilidades e impactos no desenvolvimento integral infantil. Este trabalho analisa criticamente a inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas, com base em aportes teóricos de autores como Vygotsky, Papert e Lévy, além de diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, evidencia que as tecnologias digitais, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica e mediação adequada, podem ampliar experiências de aprendizagem, estimular a criatividade e favorecer a inclusão. No entanto, também impõem desafios significativos, especialmente relacionados ao uso excessivo de telas, à diminuição das interações presenciais e ao empobrecimento das experiências sensoriais e motoras, essenciais nessa etapa do desenvolvimento. O papel do educador é central nesse processo, atuando como mediador crítico e responsável na seleção, planejamento e acompanhamento das práticas que envolvem o uso da tecnologia com crianças. Dessa forma, destaca-se a importância de um uso equilibrado, ético e consciente dos recursos digitais na Educação Infantil, assegurando que os direitos da criança à brincadeira, à convivência e à expressão sejam respeitados e garantidos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Tecnologia; Desenvolvimento Infantil; Mediação Pedagógica; Infância Digital.

### ABSTRACT

The use of digital technologies has become increasingly present in children's daily lives, directly impacting their ways of playing, interacting, communicating, and learning. In Early Childhood Education, this growing presence sparks debates about the limits, possibilities, and impacts on children's comprehensive development. This paper critically analyzes the inclusion of technology in pedagogical practices aimed at young children, based on theoretical contributions from authors such as Vygotsky, Papert, and Lévy, as well as guidelines such as the National Common Curricular Base (BNCC) and guidelines from the Brazilian Society of Pediatrics (SBP). This qualitative and bibliographical research shows that digital technologies, when used with pedagogical intention and appropriate mediation, can enhance learning experiences, stimulate creativity, and foster inclusion. However, they also pose significant challenges, especially related to excessive screen time, reduced in-person interactions, and the impoverishment of sensory and motor experiences, essential at this stage of development. The educator's role is central to this process, acting as a critical and responsible mediator in the selection, planning, and monitoring of practices involving the use of technology with children. Therefore, the importance of a balanced, ethical, and conscious use of digital resources in Early Childhood Education is highlighted, ensuring that children's rights to play, coexistence, and expression are respected and guaranteed.

**Keywords:** Early Childhood Education; Technology; Child Development; Pedagogical Mediation; Digital Childhood.

## INTRODUÇÃO

A infância contemporânea está imersa em um ambiente marcado pela presença constante da tecnologia. Tablets, celulares, computadores e televisores fazem parte do cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida. O acesso precoce e frequente a dispositivos digitais transformou profundamente as formas de brincar, interagir, aprender e comunicar-se. Essa realidade tem provocado reflexões importantes no campo educacional, especialmente na Educação Infantil, etapa crucial para o desenvolvimento integral da criança.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem gerado profundas mudanças sociais, culturais e pedagógicas. A presença dos recursos digitais nas escolas é muitas vezes vista como sinal de modernização e inovação, o que impulsiona sua adoção também nas etapas iniciais da Educação Básica. Entretanto, a introdução da tecnologia na Educação Infantil exige cautela, planejamento e reflexão crítica, uma vez que se trata de um público em fase de construção de habilidades essenciais que envolvem o corpo, a linguagem, a imaginação, a socialização e a afetividade.

É nesse contexto que surgem questionamentos fundamentais: Qual o papel da tecnologia na infância? De que forma os recursos digitais contribuem — ou interferem — no processo de desenvolvimento infantil? Até que ponto seu uso pode ser considerado benéfico, e quando se torna prejudicial? Qual deve ser o papel do educador diante dessa nova configuração da infância mediada por telas?

Este trabalho propõe-se a analisar criticamente os limites e possibilidades do uso da tecnologia na Educação Infantil, considerando os impactos no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Parte-se do entendimento de que a criança é um sujeito ativo e competente, que

aprende a partir da interação com o mundo físico, social e simbólico. Sendo assim, o uso da tecnologia não pode ser dissociado das práticas pedagógicas intencionais, tampouco pode substituir experiências fundamentais como o brincar, o movimento e o contato com a natureza.

A abordagem adotada neste estudo reconhece o papel do educador como mediador fundamental no processo de apropriação da tecnologia pelas crianças. Cabe ao professor garantir que os recursos digitais sejam utilizados de forma equilibrada, com intencionalidade pedagógica e respeito ao ritmo e às necessidades de cada criança. Também se defende o direito da criança a uma infância rica em experiências sensoriais, simbólicas e interativas, em consonância com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em autores como Vygotsky (1994), que destaca o papel da interação social no desenvolvimento, Papert (1994), que valoriza o uso criativo e construtivo da tecnologia, e Lévy (1999), que analisa as transformações provocadas pela cibercultura. Além disso, consideram-se orientações de instituições como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que alertam sobre os efeitos do uso excessivo de telas na infância. Com base nessa discussão, busca-se contribuir para a construção de uma prática pedagógica consciente, crítica e coerente com os desafios e possibilidades da infância na era digital.

## **POSSIBILIDADES DO USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O uso de tecnologias digitais na Educação Infantil, quando orientado por práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às necessidades do desenvolvimento infantil, pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem. A tecnologia, nesse contexto, não deve ser entendida como mero recurso técnico ou substitutivo de experiências concretas, mas como um meio de enriquecer as vivências educativas, tornando-as mais significativas, interativas e conectadas com a realidade contemporânea das crianças. As tecnologias digitais oferecem recursos variados, como jogos educativos, aplicativos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos com acessibilidade, que podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da coordenação motora e da resolução de problemas. Quando bem integradas à proposta pedagógica, promovem a curiosidade, o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido, Papert (1994), ao propor o construcionismo, argumenta que as crianças aprendem melhor quando estão engajadas em projetos que fazem sentido para elas, utilizando ferramentas que lhes permitam experimentar, errar e reconstruir. Em suas palavras:

“As crianças não aprendem explorando informações previamente organizadas por outras pessoas, mas criando, modificando e reconstruindo conhecimentos que emergem de suas próprias ações e experiências com o mundo. O computador, como ferramenta cognitiva, pode potencializar essas ações ao permitir que a criança programe, simule e visualize ideias em movimento” (PAPERT, 1994, p. 35).

Assim, a tecnologia é vista como uma aliada do aprender ativo, onde o educador assume o papel de mediador, incentivando a exploração e a experimentação. No mesmo caminho, Pierre Lévy (1999) aponta que a cultura digital, ao ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer interações horizontais, pode fomentar aprendizagens colaborativas e significativas. Ele defende que:

“O ciberespaço constitui um novo ambiente de comunicação, de inteligência coletiva, no qual o saber circula de forma descentralizada e interativa. A criança, inserida nesse meio, torna-se coautora do seu processo de aprendizagem, rompendo com a lógica transmissiva do ensino tradicional” (LÉVY, 1999, p. 17).

Em contextos educativos bem planejados, o uso da tecnologia pode, portanto, integrar-se a propostas pedagógicas baseadas na escuta ativa da criança, no respeito ao seu tempo de aprendizagem e na valorização do brincar como linguagem essencial da infância. É fundamental compreender que a presença da tecnologia na Educação Infantil não deve ser meramente instrumental ou desconectada da intencionalidade pedagógica, mas precisa ser mediada por práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, ativa e competente em seus processos de investigação e expressão. Aplicativos que simulam sons da natureza, que narram histórias com múltiplas possibilidades de interação, que permitem o desenho e a criação de imagens em movimento, bem como jogos que incentivam o raciocínio lógico e a resolução de problemas, têm potencial para ampliar o repertório cultural das crianças e promover experiências lúdicas e interativas. No entanto, é imprescindível que tais recursos estejam articulados às experiências concretas, corporais e sociais das crianças, evitando que o digital substitua o contato direto com o mundo físico e com os pares, elementos indispensáveis para o desenvolvimento global na primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica brasileira, reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entre eles estão o direito à convivência, à exploração, à expressão, à escuta e à participação (BRASIL, 2017). O uso de tecnologias digitais deve, portanto, estar alinhado a esses direitos, funcionando como ferramenta que fortalece — e não enfraquece — essas dimensões. Um ambiente pedagógico que favorece a escuta ativa se utiliza da tecnologia para registrar falas, criar histórias coletivas, documentar aprendizagens e tornar visível o pensamento infantil. A exploração é estimulada por meio de aplicativos que incentivam a investigação de sons, formas, cores e movimentos. A expressão se amplia com o uso de linguagens multimodais, como o desenho digital, a criação de vídeos e a edição de imagens, dando voz às múltiplas formas de comunicação da criança.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), “a infância não é uma preparação para a vida, mas vida em si, plena de sentido e digna de ser vivida com intensidade”. Assim, as tecnologias devem estar a serviço dessa vivência plena e significativa, e não como forma de antecipação de competências escolares ou de contenção do movimento e da criatividade. A valorização do brincar, neste contexto, é central. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é a atividade que organiza o



pensamento e as emoções da criança, sendo, portanto, insubstituível por qualquer tecnologia. Contudo, quando incorporada ao brincar simbólico e às narrativas infantis, a tecnologia pode potencializar essas experiências, desde que mediada por adultos atentos ao sentido que ela assume no cotidiano das crianças.

Dessa forma, é necessário que os educadores conheçam bem os recursos digitais que utilizam, dominem seus objetivos pedagógicos e estejam comprometidos com uma prática que respeite a singularidade do tempo infantil. Isso exige formação continuada, planejamento intencional e sensibilidade para perceber quando a tecnologia contribui e quando ela dispersa ou fragmenta a atenção. A BNCC orienta que o uso de tecnologias deve ser sempre um meio para que a criança amplie suas formas de expressão e de relação com o mundo, e não um fim em si mesmo. Além disso, uma das grandes contribuições da tecnologia na Educação Infantil é seu potencial inclusivo. Tecnologias assistivas como softwares de comunicação alternativa, jogos com comandos adaptados, sintetizadores de voz e aplicativos com acessibilidade podem ser fundamentais para garantir a participação de crianças com deficiência ou necessidades específicas. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem”. Nesse sentido, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso ao currículo, promovendo equidade e participação.

Segundo Moran (2007), a tecnologia também possibilita uma abordagem mais interdisciplinar na prática pedagógica, pois integra linguagens como som, imagem, movimento e texto, favorecendo projetos que envolvem múltiplas áreas do conhecimento. O autor destaca que:

“A linguagem digital integra o ver, o ouvir, o fazer e o sentir. Ao incorporar diferentes linguagens, os ambientes digitais possibilitam uma aprendizagem mais completa e rica, que respeita os estilos e ritmos dos alunos e favorece a interdisciplinaridade” (MORAN, 2007, p. 41).

Esses ambientes, quando utilizados com mediação ativa dos professores, podem enriquecer projetos pedagógicos diversos, como criação de histórias digitais, registro de experimentos, produção de vídeos com as crianças, entre outros. A utilização de recursos como tablets e lousas digitais pode servir para ampliar a autoria infantil, valorizando suas narrativas, suas hipóteses e seus modos próprios de aprender.

Outro aspecto importante está relacionado à promoção da alfabetização digital desde os primeiros anos de escolarização, não com foco na instrumentalização técnica precoce, mas na familiarização da criança com os modos de ler e produzir significados em múltiplas linguagens. Para Kenski (2012), “a competência digital não se limita ao uso de equipamentos, mas à capacidade de interpretar, interagir e transformar as informações que circulam no mundo digital, de forma crítica e ética” (KENSKI, 2012, p. 59). Dessa forma, o contato com a tecnologia pode favorecer o desenvolvimento da linguagem multimodal, fortalecendo o pensamento simbólico e a capacidade comunicativa das crianças.

Contudo, é necessário ressaltar que a integração da tecnologia na Educação Infantil exige planejamento, acompanhamento e avaliação contínua. O papel do educador é essencial para garantir que os recursos tecnológicos estejam a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral, e não como forma de entretenimento passivo ou substituição das experiências concretas. De acordo com a BNCC (2017), "as tecnologias da informação e comunicação devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas que favoreçam a ampliação das experiências infantis, sem comprometer o tempo destinado ao brincar, à exploração e à interação".

Portanto, ao reconhecer as possibilidades que a tecnologia oferece na Educação Infantil, é preciso também reafirmar o compromisso com uma infância que seja vivida em sua plenitude, com experiências diversificadas, afetivas, sensoriais e coletivas. O equilíbrio entre o uso de recursos digitais e as demais dimensões da prática pedagógica é o que assegura o desenvolvimento saudável e integral da criança.

## **LIMITES E RISCOS DO USO PRECOCE E EXCESSIVO**

Se, por um lado, a tecnologia apresenta possibilidades significativas para enriquecer as práticas pedagógicas, por outro, seu uso indiscriminado e precoce na Educação Infantil levanta sérias preocupações. Estudos no campo da neurociência e do desenvolvimento infantil têm evidenciado que a exposição excessiva às telas pode trazer consequências negativas para crianças pequenas, comprometendo aspectos fundamentais de seu crescimento.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) é categórica ao recomendar que "crianças menores de dois anos não sejam expostas a telas eletrônicas (televisão, tablets, celulares, computadores), mesmo que de forma passiva, como assistindo a vídeos ou programas" (SBP, 2016, p. 8). Para crianças de dois a cinco anos, a recomendação é de, no máximo, uma hora por dia, sempre com supervisão ativa de um adulto que possa dialogar, contextualizar e propor interações significativas com o conteúdo apresentado. Tais diretrizes são fundamentadas em achados que relacionam o uso excessivo de tecnologia a atrasos na linguagem, dificuldades de atenção, aumento do sedentarismo e menor qualidade nas interações sociais.

De acordo com Christakis et al. (2004), "o desenvolvimento cerebral nos primeiros anos de vida é extremamente sensível a estímulos ambientais. A superestimulação precoce, causada pela rápida sequência de imagens em programas infantis, pode afetar negativamente a capacidade de atenção sustentada e o controle inibitório nas crianças" (p. 221). Isso indica que, ao invés de favorecer o desenvolvimento cognitivo, o uso inadequado de recursos tecnológicos pode comprometer funções executivas essenciais para a aprendizagem.

Além das questões cognitivas, o uso excessivo de telas pode prejudicar o desenvolvimento motor das crianças. Segundo Lima et al. (2019), "as habilidades motoras são construídas por meio da manipulação de objetos reais, do movimento corporal amplo e das interações físicas com o ambiente. O uso prolongado de dispositivos eletrônicos limita essas experiências e pode resultar em

atraso no desenvolvimento motor fino e grosso" (p. 87). Assim, é imprescindível que os momentos de interação com a tecnologia não substituam atividades concretas e explorações sensoriais, fundamentais para o crescimento integral das crianças.

Outro aspecto a ser considerado é o impacto da tecnologia sobre a interação social. Como destaca Winnicott (1983), "é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e usar a personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu" (p. 79). O brincar livre, as relações com os pares e a convivência em grupo são elementos estruturantes da subjetividade e do desenvolvimento emocional. Quando substituídas por interações mediadas exclusivamente por dispositivos eletrônicos, essas experiências tornam-se empobrecidas, restringindo a capacidade de expressão, empatia e comunicação.

Além disso, à medida que a tecnologia se torna parte do cotidiano das crianças, cresce a responsabilidade dos educadores e das famílias em mediar seu uso de forma consciente. Como afirma Postman (1999), "a introdução de novas tecnologias na infância não deve ser aceita passivamente, mas debatida, avaliada e contextualizada em relação aos valores que desejamos transmitir e preservar" (p. 23). Isso exige uma formação crítica dos profissionais da educação, capazes de identificar quando o uso de tecnologias é pedagógico e quando representa um risco ao desenvolvimento.

Portanto, o desafio atual não está em proibir ou rejeitar a presença da tecnologia na Educação Infantil, mas em garantir que ela seja usada com critério, responsabilidade e intencionalidade educativa. Isso implica reconhecer que a infância é um tempo singular, que demanda experiências sensoriais, afetivas, sociais e motoras, e que nenhuma tecnologia deve suprimir o direito da criança de brincar, explorar, se mover e conviver.

## **A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FATOR DECISIVO**

A presença crescente da tecnologia no cotidiano das crianças exige, cada vez mais, uma atuação consciente e intencional dos educadores. O papel do professor na Educação Infantil vai além de transmitir conteúdos: ele é mediador das interações e das experiências de aprendizagem, e, nesse contexto, sua função torna-se ainda mais crucial diante das novas mídias e recursos digitais.

A tecnologia, por si só, não garante aprendizagem significativa. Seu valor educativo está diretamente relacionado à forma como é integrada ao planejamento pedagógico. Como afirma Kenski (2012), "a simples presença da tecnologia na escola não garante avanços na aprendizagem; é necessário que ela seja usada com intencionalidade, de forma crítica, criativa e contextualizada" (p. 56). Dessa forma, é imprescindível que o educador esteja preparado para utilizar as ferramentas digitais como meios de ampliar e qualificar as experiências das crianças, e não como fins em si mesmas.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1934) reforça essa necessidade de mediação qualificada. O autor defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social

mediada pela linguagem e pela cultura. Nessa abordagem, os instrumentos — inclusive as tecnologias digitais — são ferramentas simbólicas que podem potencializar o desenvolvimento, desde que inseridas em um contexto de relações significativas. Segundo Vygotsky (1934), “é na interação com o outro que a criança internaliza os instrumentos culturais, construindo sua zona de desenvolvimento proximal” (p. 105). Assim, a tecnologia deve ser compreendida como mediadora, não substituta, das relações humanas e da ação pedagógica.

Nesse sentido, o educador tem o papel de selecionar criteriosamente os recursos tecnológicos que serão utilizados em sala de aula, considerando sempre o desenvolvimento integral da criança e os direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre esses direitos, destacam-se o direito ao brincar, à convivência, à participação, à escuta e à exploração — todos compatíveis com o uso de tecnologias, desde que integradas de forma crítica e respeitosa ao universo infantil. Organizar tempos e espaços que possibilitem a ludicidade e a interação é uma das estratégias que podem ser adotadas pelos educadores. De acordo com Barbosa e Horn (2008), “o brincar é a atividade essencial da infância, e qualquer proposta pedagógica, mesmo que envolva o uso de tecnologias, deve estar ancorada nessa linguagem primordial” (p. 73). Assim, aplicativos que simulem sons, formas, histórias e jogos lógicos devem ser incorporados com o objetivo de enriquecer as experiências lúdicas, e não as substituir.

Outro ponto fundamental é promover a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias, mesmo na Educação Infantil. As crianças, mesmo pequenas, são capazes de compreender limites, escolhas e consequências. Como salienta Moran (2015), “ensinar as crianças a usarem bem a tecnologia é mais importante do que restringi-la completamente. Trata-se de formar sujeitos conscientes, criativos e éticos no uso das mídias” (p. 42).

Dessa maneira, cabe ao educador assumir uma postura investigativa, sensível às necessidades das crianças e comprometida com uma prática pedagógica que valorize a escuta, o protagonismo e a diversidade de linguagens. A tecnologia pode e deve estar presente na Educação Infantil, mas sempre subordinada ao projeto pedagógico, ao vínculo afetivo e à intencionalidade educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da tecnologia na vida cotidiana das crianças é um fenômeno incontestável e cada vez mais precoce. Na Educação Infantil, esse cenário impõe aos educadores e às instituições de ensino o desafio de refletir sobre os impactos, os limites e as possibilidades do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, sempre à luz do desenvolvimento integral da criança. Este trabalho buscou compreender, a partir de referenciais teóricos da educação, da neurociência e do desenvolvimento infantil, como a tecnologia pode ser integrada de forma consciente e pedagógica no cotidiano das crianças pequenas. Foram analisados tanto os benefícios quanto os riscos

associados ao uso das tecnologias, ressaltando a importância de uma mediação qualificada e intencional por parte dos educadores.

As possibilidades do uso da tecnologia na Educação Infantil são vastas. Aplicativos interativos, jogos digitais, vídeos educativos, recursos multimídia e tecnologias assistivas podem ampliar o repertório cultural, estimular a linguagem, promover a inclusão e favorecer aprendizagens significativas quando utilizados de maneira planejada. Como enfatizado por Papert (1994), a tecnologia pode ser uma poderosa aliada da construção ativa do conhecimento, desde que inserida em contextos de exploração, experimentação e ludicidade. Igualmente, Pierre Lévy (1999) destaca o potencial da cultura digital para fomentar a inteligência coletiva e as aprendizagens colaborativas.

Por outro lado, também foi abordado neste trabalho o uso indiscriminado, precoce e excessivo da tecnologia, que pode trazer prejuízos ao desenvolvimento infantil. Estudos da neurociência alertam para os impactos negativos no desenvolvimento motor, na atenção, na linguagem e nas habilidades socioemocionais quando as crianças são expostas de forma inadequada às telas. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2020) reforça essas preocupações ao estabelecer recomendações claras quanto à limitação do tempo de exposição e à importância da mediação adulta.

Além disso, é preciso reconhecer que a infância é uma fase da vida marcada por necessidades específicas, como o brincar livre, o contato com a natureza, a socialização entre pares e a experimentação corporal. Nenhuma tecnologia pode substituir essas experiências fundamentais para o desenvolvimento saudável. Portanto, a mediação do educador torna-se ainda mais crucial nesse processo.

A formação docente contínua, a escuta sensível das crianças e o planejamento pedagógico intencional são elementos-chave para que a tecnologia seja usada com equilíbrio e responsabilidade. O educador, ao selecionar os recursos e organizar os tempos e espaços, deve garantir que o uso das tecnologias esteja alinhado aos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a participação, a escuta, o brincar e a convivência. Como apontado por Vygotsky (1934), é na interação com o outro, mediada pela linguagem e pelos instrumentos culturais, que a criança desenvolve suas capacidades superiores.

Assim, o uso da tecnologia na Educação Infantil não deve ser nem demonizado nem exaltado de forma irrefletida. É preciso reconhecer que a tecnologia faz parte da cultura contemporânea e pode enriquecer o trabalho pedagógico, desde que seu uso esteja fundamentado em práticas pedagógicas que respeitem a infância como tempo de descoberta, imaginação e relações significativas.

Ao final deste estudo, compreende-se que o maior desafio não é a presença da tecnologia em si, mas sim o modo como ela é integrada ao cotidiano educativo. Cabe ao educador atuar como mediador crítico, garantindo que o uso das tecnologias contribua efetivamente para o desenvolvimento global das crianças, respeitando suas singularidades, ritmos e potencialidades. O equilíbrio entre o mundo digital e o mundo sensorial, afetivo e simbólico é a chave para uma Educação Infantil que acolhe a infância em sua totalidade.

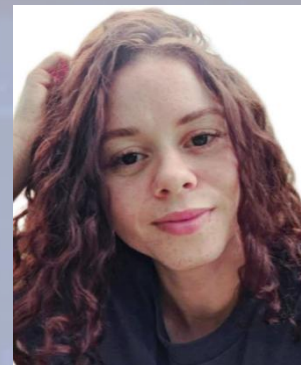
## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: diálogos com os fundamentos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2025.
- CHRISTAKIS, Dimitri et al. **Early television exposure and subsequent attentional problems in children**. *Pediatrics*, v. 113, n. 4, p. 708–713, 2004.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 24 maio 2025.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, R. A.; COELHO, E. S.; CAVALCANTI, E. R. **Uso de telas e desenvolvimento motor na infância**. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 83–91, 2019.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: #menoresdetela – uso saudável de telas, mídias e tecnologias**. Rio de Janeiro, 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.



# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

## LITERACY AND LITERACY IN EJA: CHALLENGES AND PERSPECTIVES



**CAMILA LUZ SOARES**

Graduada e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (2023) Atuação: Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de São Paulo

### RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo-os como processos fundamentais para a formação cidadã e a inclusão social. A análise considera os principais conceitos teóricos relacionados ao tema, a trajetória histórica da EJA no Brasil, os desafios enfrentados por alunos e professores, bem como as perspectivas de superação das dificuldades encontradas. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Magda Soares e Emília Ferreiro, o texto defende a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e emancipadoras, que valorizem os saberes prévios dos educandos e promovam uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Educação de Jovens e Adultos; Inclusão; Cidadania.

### ABSTRACT

This article seeks to reflect on literacy and literacy development in Youth and Adult Education (EJA), understanding them as fundamental processes for citizenship development and social inclusion. The analysis considers the main theoretical concepts related to the topic, the historical trajectory of EJA in Brazil, the challenges faced by students and teachers, as well as the prospects for overcoming these difficulties. Based on authors such as Paulo Freire, Magda Soares, and Emília Ferreiro, the text

defends the importance of contextualized, dialogical, and emancipatory pedagogical practices that value students' prior knowledge and promote meaningful learning.

**Keywords:** Literacy; Literacy; Youth and Adult Education; Inclusion; Citizenship.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos indispensáveis para o desenvolvimento humano e para o exercício pleno da cidadania. No entanto, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios no que diz respeito à garantia da educação básica para toda a população. Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que milhões de brasileiros permanecem em situação de analfabetismo absoluto ou funcional. Diante disso, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como alternativa essencial para reduzir tais desigualdades. No contexto da EJA, alfabetizar e letrar não se restringem ao simples ensino do código escrito, mas envolvem também a construção de sentidos, a compreensão do uso social da leitura e da escrita, além da valorização das experiências de vida dos sujeitos. A heterogeneidade das turmas, o tempo reduzido de estudo e as limitações estruturais do sistema educacional impõem grandes obstáculos, exigindo metodologias inovadoras e práticas pedagógicas inclusivas. A relevância desse tema justifica-se pelo papel transformador que a alfabetização e o letramento desempenham na vida de jovens, adultos e idosos.

Alfabetizar e letrar nesse contexto significa oferecer condições de inserção social, de acesso à informação e de exercício de direitos fundamentais. Mais do que ensinar códigos, trata-se de proporcionar autonomia, cidadania e dignidade. Este artigo tem como objetivo analisar os conceitos de alfabetização e letramento, destacar as especificidades da EJA, discutir os principais desafios encontrados nesse processo e apontar caminhos possíveis para uma prática pedagógica transformadora.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENÇAS E COMPLEMENTARIDADES

A distinção entre alfabetização e letramento é um ponto de partida fundamental para a análise do tema. De acordo com Magda Soares (2003), alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, isto é, à capacidade de ler e escrever de forma técnica. Já o letramento corresponde ao uso social dessas habilidades, envolvendo práticas de leitura e escrita aplicadas no cotidiano.

Enquanto a alfabetização se relaciona ao domínio do código, o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita. Assim, um indivíduo pode ser alfabetizado, no sentido de conseguir decodificar palavras, mas não necessariamente letrado, ou seja, capaz de utilizar essas competências em situações concretas de sua vida. Emília Ferreiro (1999), com seus estudos sobre psicogênese da língua escrita, destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo construtivo e ativo, no qual o aluno formula hipóteses e interpretações sobre o funcionamento do sistema de escrita. Esse entendimento é essencial para o trabalho no EJA, pois mostra que, mesmo em idade adulta, o educando constrói seu próprio percurso de aprendizagem.

Paulo Freire (1996), por sua vez, reforça a ideia de que alfabetizar é também um ato político, pois permite que os sujeitos leiam criticamente o mundo. Para ele, não basta aprender a ler palavras: é preciso aprender a ler a realidade e transformá-la. Essa concepção dialoga diretamente com os objetivos da EJA, que busca garantir aos educandos não apenas o acesso ao código escrito, mas também o desenvolvimento da consciência crítica.

## **A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL**

Segundo Kleiman (1995), o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela linguagem, que variam de acordo com os contextos e necessidades dos indivíduos. No caso da EJA, torna-se essencial trabalhar com textos reais — receitas, bilhetes, jornais, contratos, manuais, formulários — que tenham sentido na vida cotidiana dos alunos.

Essa abordagem permite que a leitura e a escrita deixem de ser vistas como atividades meramente escolares e passem a ser compreendidas como ferramentas de transformação da realidade. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo e motivador para os educandos.

## **BREVE HISTÓRICO DO EJA NO BRASIL**

A Educação de Jovens e Adultos tem uma história marcada por lutas sociais e políticas no Brasil. Embora a modalidade tenha sido oficialmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), suas origens remontam às décadas anteriores, em experiências de educação popular inspiradas nas propostas de Paulo Freire.

Nos anos 1960, os programas de alfabetização de adultos ganhavam destaque, com forte ênfase no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. No entanto, após o golpe militar de 1964, muitas dessas iniciativas foram interrompidas ou desarticuladas, sendo retomadas apenas com a redemocratização.

Atualmente, a EJA é garantida como direito constitucional e integra as políticas públicas educacionais, ainda que enfrente desafios estruturais e culturais para sua efetiva implementação.

## O PERFIL DOS EDUCANDOS

O público do EJA é bastante diversificado. Encontram-se jovens que não concluíram o ensino regular por evasão, adultos que precisaram ingressar precocemente no mercado de trabalho e idosos que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola. Essa heterogeneidade representa um desafio, mas também uma riqueza, pois possibilita a troca de experiências entre diferentes gerações.

O processo pedagógico no EJA deve partir do reconhecimento das experiências de vida dos alunos, que trazem consigo conhecimentos adquiridos no trabalho, na família e na comunidade. Paulo Freire (1979) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, e esse princípio é fundamental para o EJA.

## DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO EJA

A alfabetização e o letramento no EJA apresentam uma série de desafios, tanto ordem pedagógica quanto social. Entre os principais, destacam-se:

1. Heterogeneidade das turmas: diferentes idades, níveis de escolarização e ritmos de aprendizagem.
2. Tempo reduzido de estudo: muitos alunos conciliam escola, trabalho e família, o que limita sua dedicação.
3. Baixa autoestima e insegurança: experiências anteriores de fracasso escolar levam ao medo de errar.
4. Escassez de materiais adequados: falta de livros e recursos pedagógicos adaptados à realidade dos jovens e adultos.
5. Formação docente: nem sempre os professores recebem capacitação específica para atuar na EJA.
6. Evasão escolar: dificuldades socioeconômicas e cansaço físico contribuem para altos índices de desistência.

Esses fatores revelam que o processo de alfabetização e letramento no EJA não pode ser conduzido da mesma forma que no ensino regular, exigindo sensibilidade e preparo dos educadores.

## PERSPECTIVAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Para superar tais desafios, algumas estratégias se mostram fundamentais:

- Metodologias ativas e participativas: utilizar rodas de conversa, projetos, trabalhos em grupo e atividades práticas.

- Uso de textos sociais reais: integrar leitura e escrita a situações concretas da vida dos alunos, como preenchimento de formulários ou leitura de instruções.
- Educação dialógica: valorizar a voz dos estudantes e promover a troca de experiências.
- Formação continuada de professores: investir em cursos, oficinas e trocas de práticas pedagógicas.
- Políticas públicas de incentivo: ampliar investimentos em materiais, infraestrutura e valorização profissional.

Essas práticas não apenas favorecem a aprendizagem, mas também fortalecem a autoestima e o protagonismo dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento no EJA vão além do domínio da leitura e da escrita: envolvem a construção da cidadania, o fortalecimento da identidade e a possibilidade de transformação social. Ao reconhecer a importância dos saberes prévios dos educandos, a escola assume um papel de inclusão e de promoção da dignidade humana.

Conclui-se que os desafios ainda são muitos, mas a EJA representa um espaço essencial de resistência e de esperança. Alfabetizar e letrar nessa modalidade é, antes de tudo, acreditar que nunca é tarde para aprender e que o conhecimento é um direito inalienável de todos os cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# A NATUREZA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTENCIMENTO, VIVÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIAS



## NATURE AND CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BELONGING, EXPERIENCES, AND THEIR IMPORTANCE

**CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Bernardo do Campo (2019); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (2023); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (2023) Professora de Educação Infantil – na EMEI Jardim Americanopolis.

### RESUMO

Este artigo discute, por meio de revisão bibliográfica, a relação entre a criança e a natureza na Educação Infantil, enfatizando dimensões de pertencimento, vivências e suas implicações para a formação integral. Autores clássicos como Rousseau, Froebel, Montessori, Piaget, Dewey e Vygotsky, e contemporâneos como Freire, Malaguzzi, Kishimoto, Sarmiento, Corsaro, Carvalho, Jacobi e Louv, oferecem fundamentos para compreender como o contato com a natureza potencializa aprendizagens, identidade, memória e cidadania ambiental. O estudo articula as contribuições históricas, psicológicas e pedagógicas, analisando também os desafios urbanos e as políticas públicas que influenciam o direito da criança à natureza. Conclui-se que a relação criança-natureza deve ser reconhecida como dimensão essencial da Educação Infantil, demandando estratégias pedagógicas, culturais e institucionais que garantam experiências significativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Natureza; Pertencimento; Vivências; Infância.

### ABSTRACT



This article discusses, through a literature review, the relationship between children and nature in early childhood education, emphasizing dimensions of belonging, experiences, and their implications for comprehensive education. Classical authors such as Rousseau, Froebel, Montessori, Piaget, Dewey, and Vygotsky, and contemporary authors such as Freire, Malaguzzi, Kishimoto, Sarmiento, Corsaro, Carvalho, Jacobi, and Louv, provide the basis for understanding how contact with nature enhances learning, identity, memory, and environmental citizenship. The study articulates historical, psychological, and pedagogical contributions, also analyzing urban challenges and public policies that influence children's right to nature. It concludes that the child-nature relationship should be recognized as an essential dimension of Early Childhood Education, requiring pedagogical, cultural, and institutional strategies that guarantee meaningful experiences, especially in contexts of vulnerability.

**Keywords:** Early Childhood Education; Nature; Belonging; Experiences; Childhood.

## INTRODUÇÃO

A relação entre a criança e a natureza tem sido objeto de crescente debate nas últimas décadas, especialmente diante dos efeitos da urbanização acelerada e da consequente redução dos espaços de convívio com o meio natural. Richard Louv (2005), ao cunhar o termo “transtorno do déficit de natureza”, alertou para os impactos negativos da privação da experiência natural no desenvolvimento infantil, relacionando-os a dificuldades de atenção, criatividade e bem-estar. No contexto da Educação Infantil, marcada pela necessidade de assegurar vivências integrais, torna-se imperativo discutir como o contato com a natureza pode favorecer aprendizagens significativas, desenvolvimento socioemocional e formação cidadã. A escolha do tema se justifica pela urgência de repensar práticas pedagógicas que integrem o ambiente natural, especialmente em territórios urbanos e periféricos, onde a ausência de áreas verdes aprofunda desigualdades de acesso a experiências essenciais.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar, a partir de revisão de literatura, a relevância da natureza na Educação Infantil, com ênfase nos conceitos de pertencimento e vivências. Os objetivos específicos consistem em: (i) discutir os fundamentos históricos e pedagógicos que associam infância e natureza; (ii) examinar a importância do brincar em contato com o meio natural como experiência fundante da infância; (iii) refletir sobre o papel da educação ambiental na formação da cidadania infantil; (iv) problematizar os desafios da infância em contextos urbanos; e (v) apontar caminhos e políticas públicas que assegurem à criança o direito ao contato com a natureza.

A estrutura do artigo organiza-se em diferentes eixos temáticos. Inicialmente, realiza-se um resgate histórico das concepções de infância e sua relação com a natureza, destacando autores clássicos como Rousseau e Froebel. Em seguida, apresenta-se a criança como sujeito histórico e social, com base em Vygotsky, Sarmento, Corsaro e Malaguzzi. O texto avança para discutir pertencimento, identidade e memória, evidenciando como a natureza atua na construção da subjetividade infantil. Outro eixo analisa o brincar como experiência fundante e sua relação com elementos naturais, dialogando com Vygotsky, Dewey, Kishimoto e Hortélio. Por fim, o artigo apresenta considerações finais que sintetizam os principais achados e destacam a importância de políticas públicas para a democratização do acesso à natureza.

## **A NATUREZA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTENCIMENTO, VIVÊNCIAS E SUAS IMPORTÂNCIAS**

A compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano não é algo natural, mas uma construção histórica, social e cultural. Philippe Ariès (1981), em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família*, demonstrou que, durante a Idade Média, a criança era frequentemente tratada como um “adulto em miniatura”, sem um período específico de valorização de suas necessidades e características próprias. Essa ausência de reconhecimento se refletia em práticas educativas centradas no trabalho e na disciplina, sem a devida atenção às experiências lúdicas e à relação com a natureza.

Foi apenas no século XVIII, com Jean-Jacques Rousseau, que a infância passou a ser concebida como uma fase específica da vida, dotada de particularidades. Em *Emílio ou da Educação* (1762), Rousseau defende que a criança é naturalmente boa e que a educação deve respeitar seu ritmo e curiosidade. Para o filósofo, a natureza não é apenas cenário, mas a melhor mestra: é no contato direto com o mundo natural que a criança aprende por meio da experiência, desenvolve autonomia e constrói valores morais. Essa visão rompeu com práticas tradicionais que afastavam a infância de vivências autênticas e influenciou profundamente a pedagogia moderna.

Outro marco histórico foi o trabalho de Friedrich Froebel, criador do conceito de *kindergarten* (jardim de infância). Para Froebel (2001), a metáfora do jardim era essencial: assim como as plantas necessitam de cuidado e condições adequadas para crescer, as crianças precisam de um ambiente rico em experiências, especialmente em contato com a natureza. Ele defendia que jogos, cantos, brincadeiras ao ar livre e exploração de elementos naturais eram instrumentos pedagógicos indispensáveis para a formação integral. Dessa forma, Froebel associava diretamente a infância ao cultivo da vida e ao desenvolvimento harmonioso com o ambiente.

Maria Montessori, no início do século XX, também reforçou a importância da relação da criança com a natureza. Em sua proposta pedagógica, Montessori (1972) afirmava que o ambiente deveria ser preparado para favorecer a autonomia infantil, incluindo materiais naturais e oportunidades de exploração sensorial. Para a médica e pedagoga italiana, o contato com a natureza promovia disciplina interior, senso de responsabilidade e respeito pela vida. O jardim escolar, as hortas e o cuidado com plantas e animais eram considerados extensões do processo educativo, integrando corpo, mente e espírito.

John Dewey, por sua vez, trouxe uma perspectiva pragmática. Em *Experiência e Educação* (1938/1979), o filósofo norte-americano destacou que a experiência é a base de todo processo formativo. Para ele, a educação deve estar ancorada em atividades práticas que conectem o sujeito à realidade, sendo a natureza um espaço privilegiado de experimentação. Dewey defendia que o aprendizado só é significativo quando vinculado à vida cotidiana e às interações com o meio, tornando o ambiente natural um laboratório vivo para a construção do conhecimento.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget (1976) enfatizou a importância da interação com o ambiente para a construção da inteligência. Sua teoria dos estágios cognitivos mostra que a criança aprende por meio da ação sobre o mundo físico e social, realizando constantes processos de assimilação e acomodação. O contato com a natureza, nesse sentido, oferece desafios concretos para a exploração, a classificação, a experimentação e a resolução de problemas, favorecendo a passagem de estruturas cognitivas mais simples para mais complexas.

O avanço para o século XX trouxe também uma mudança de perspectiva quanto à concepção da infância: não apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas como um tempo de vida pleno e digno de ser valorizado em si mesmo. Nesse contexto, a natureza aparece como elemento essencial de humanização. Ao contrário da ideia de que o ambiente natural deveria ser domesticado ou afastado da criança, os teóricos modernos defendem que o contato direto com ele é constitutivo do desenvolvimento humano.

Assim, é possível observar que a valorização da infância em diálogo com a natureza está presente em diferentes momentos históricos, ainda que sob enfoques variados: Rousseau a vê como mestra, Froebel como jardim, Montessori como ambiente preparado, Dewey como experiência concreta e Piaget como laboratório de desenvolvimento cognitivo. Em comum, todos apontam que a natureza é mais do que um espaço físico: é um território de pertencimento, vivência e aprendizagem.

Esse resgate histórico demonstra que a discussão sobre a relação infância-natureza não é recente, mas acompanha transformações sociais e educacionais. A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que garantir o acesso das crianças à natureza na Educação Infantil não se trata de um luxo, mas de uma exigência pedagógica e ética. Ao reconhecer a criança como sujeito

singular, as diferentes correntes teóricas convergem para afirmar que é na interação com o meio natural que ela encontra as bases para o desenvolvimento integral.

## **A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL**

O reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural representa um dos avanços mais significativos da pedagogia e da sociologia da infância. Durante séculos, prevaleceu a ideia de que a criança era apenas um ser em formação, cuja existência se justificava pela preparação para a vida adulta. Essa concepção, porém, foi gradualmente substituída por perspectivas que a reconhecem como protagonista de sua própria história, produtora de cultura e participante ativo da sociedade.

Lev Vygotsky (1998) foi um dos teóricos que mais influenciaram essa mudança de olhar. Para ele, o desenvolvimento humano é um processo essencialmente social, mediado por interações com outros indivíduos e com a cultura. A criança aprende e se desenvolve a partir daquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal” – o espaço entre o que já consegue realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de outros. Nesse contexto, o meio, incluindo o ambiente natural, não é neutro, mas exerce papel ativo na constituição das funções psicológicas superiores. A natureza, enquanto território de experiências coletivas, amplia as possibilidades de interação e estimula a curiosidade, a cooperação e o pensamento crítico.

A perspectiva sociológica também trouxe importantes contribuições. Manuel Jacinto Sarmiento (2005) defende a infância como uma categoria social, ou seja, como uma construção histórica que precisa ser compreendida a partir das condições sociais, políticas e culturais em que se insere. Essa visão rompe com concepções naturalizadas da infância e a posiciona como sujeito de direitos, capaz de produzir significados e cultura. Para Sarmiento, as culturas infantis se manifestam nas interações cotidianas, nos jogos, nas linguagens e nas formas de apropriação do mundo, nas quais a natureza ocupa papel central.

William Corsaro (2011), por sua vez, desenvolveu a ideia das “culturas de pares infantis”, destacando que as crianças não apenas reproduzem elementos da cultura adulta, mas criam e transformam significados em seus grupos sociais. Essa perspectiva reconhece a agência infantil e a criatividade no modo como interagem entre si e com o ambiente. O espaço natural, nesse sentido, é um campo fértil para a produção dessas culturas de pares, pois permite liberdade, experimentação e construção coletiva de sentidos.

Na mesma linha, Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, enfatizou que a criança possui “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999), expressando-se de múltiplas formas – por meio do corpo, da arte, da música, da fala, da escrita, da investigação e também do contato com a natureza. Para Malaguzzi, a escola deve ser um espaço de escuta e valorização dessas linguagens,

reconhecendo a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O ambiente, nesse contexto, é considerado “o terceiro educador”, ao lado dos professores e dos colegas. A natureza, inserida nesse ambiente, potencializa o desenvolvimento de sensibilidades estéticas, éticas e cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa concepção ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos não podem ser compreendidos isoladamente, mas de forma integrada. O direito de explorar, por exemplo, refere-se à necessidade de a criança investigar o mundo, levantar hipóteses, testar ideias e construir conhecimento – e é justamente na interação com a natureza que essa exploração se torna mais rica e significativa.

Ao conceber a criança como sujeito social, é necessário reconhecer que ela não apenas se desenvolve em contato com a cultura, mas também contribui para transformá-la. Corsaro (2011) mostra que, nos grupos de pares, as crianças negociam regras, criam tradições e reinterpreta elementos do mundo adulto. Quando esse processo ocorre em ambientes naturais, amplia-se a diversidade de experiências e de repertórios culturais. A natureza oferece materiais, sons, texturas e situações que não podem ser completamente controlados, favorecendo a improvisação e a criatividade.

Essa perspectiva rompe com uma visão instrumentalizada da infância, que a reduz a uma preparação para o futuro. Em vez disso, a criança é reconhecida como cidadã do presente, com direito a viver plenamente sua infância. Esse direito inclui, necessariamente, a possibilidade de contato com a natureza, que se configura como patrimônio comum da humanidade e espaço de pertencimento. Negar esse acesso significa restringir experiências fundamentais para a constituição de identidades e para a participação cultural.

Ao articular Vygotsky, Sarmiento, Corsaro e Malaguzzi, percebe-se que a infância não pode ser compreendida sem considerar as interações sociais e o ambiente em que ocorre. A natureza, nesse contexto, é simultaneamente mediadora de aprendizagens, território de culturas de pares e linguagem de expressão. Reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural implica, portanto, assumir a responsabilidade de garantir-lhe o direito de viver experiências que integrem o mundo natural ao seu cotidiano educativo.

## **PERTENCIMENTO, IDENTIDADE E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O pertencimento é uma dimensão essencial da experiência humana, e na infância assume papel ainda mais decisivo. Pertencer significa sentir-se parte de um grupo, de um espaço ou de uma cultura. Para as crianças pequenas, esse sentimento é construído a partir das interações sociais e das experiências vividas em diferentes contextos. A natureza, nesse processo, não é apenas cenário, mas um espaço constitutivo da identidade, da memória e do vínculo com o mundo.

Segundo Erik Erikson (1998), o desenvolvimento humano se organiza em estágios psicossociais, nos quais a construção da identidade se dá em meio a relações de confiança, exploração e reconhecimento. Desde a primeira infância, a criança busca segurança e pertencimento em seu entorno imediato. Quando esse ambiente inclui experiências significativas com a natureza, amplia-se a possibilidade de desenvolver sentimentos de cuidado, responsabilidade e respeito, os quais serão incorporados como parte de sua identidade.

O pertencimento também pode ser compreendido a partir da perspectiva cultural. Sarmento (2005) defende que a infância se constitui em redes de significados compartilhados, nos quais a criança se reconhece e é reconhecida pelos outros. Essa dimensão cultural é fortalecida quando as vivências incluem elementos da natureza, seja no contato com árvores, animais, rios ou jardins escolares. A criança, ao brincar na terra, ao observar um inseto ou ao plantar uma semente, não apenas explora o ambiente, mas estabelece uma relação simbólica com o mundo natural, internalizando-o como parte de sua memória afetiva.

Hans-Georg Gadamer (2002), ao tratar do conceito de experiência, afirma que toda vivência significativa deixa marcas que compõem a memória e contribuem para a formação do sujeito. A infância, como tempo de experiências inaugurais, é profundamente atravessada por esse processo. A lembrança de brincar ao ar livre, de subir em árvores ou de cuidar de plantas, por exemplo, não se reduz a uma atividade momentânea, mas se transforma em referência identitária que acompanhará o indivíduo ao longo da vida.

Estudos de Isabel Carvalho (2008) também reforçam que a educação ambiental, quando vivenciada desde cedo, promove a formação do sujeito ecológico – aquele que se reconhece como parte da natureza e desenvolve consciência crítica acerca da sustentabilidade. Essa formação, entretanto, só é possível quando a criança constrói vínculos de pertencimento com o meio natural, reconhecendo-o como extensão de si mesma e de sua comunidade.

O conceito de pertencimento está diretamente ligado ao de memória coletiva. Maurice Halbwachs (2006) destacou que a memória é construída socialmente, a partir das interações em grupo e das referências compartilhadas. Assim, quando uma turma de Educação Infantil vivencia atividades em contato com a natureza – como plantar, explorar um jardim ou observar fenômenos naturais –, cria-se uma memória comum que fortalece laços de identidade coletiva. Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma cultura de pertencimento e de valorização do ambiente.

A ausência de experiências com a natureza, por outro lado, pode comprometer o senso de pertencimento. Richard Louv (2005) argumenta que o afastamento das crianças do mundo natural gera um empobrecimento das vivências e dificulta a formação de identidades ligadas ao cuidado



ambiental. Sem memórias afetivas relacionadas à natureza, há o risco de que as novas gerações cresçam sem desenvolver empatia, respeito e senso de responsabilidade com o meio ambiente.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental como mediadora. Ao proporcionar vivências com a natureza, a instituição educativa amplia horizontes, democratiza experiências e assegura que todas as crianças, independentemente de seu contexto social, tenham oportunidade de construir identidades enraizadas no pertencimento. A BNCC (2017) reconhece a importância dessas experiências ao estabelecer como direitos da criança explorar, conviver e participar. Esses direitos não são abstratos: concretizam-se na prática pedagógica quando o ambiente natural é incorporado como parte do currículo da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante é a relação entre pertencimento e diversidade cultural. Para comunidades tradicionais, como povos indígenas e quilombolas, a natureza é elemento central da identidade coletiva. Ao valorizar essas perspectivas na Educação Infantil, amplia-se a compreensão de pertencimento para além da experiência individual, incorporando dimensões históricas e comunitárias. Essa valorização contribui para a construção de identidades plurais e para o respeito às diferentes formas de relação com a natureza.

Por fim, é preciso destacar que o pertencimento na infância não se reduz à dimensão emocional, mas também se relaciona com a cidadania. Sentir-se parte do ambiente natural implica reconhecer direitos e responsabilidades. Quando a criança é incentivada a cuidar de um jardim, a preservar um espaço comum ou a respeitar os animais, está internalizando valores que a tornam participante ativa de uma comunidade mais ampla. Essa dimensão política do pertencimento reforça a ideia de que a natureza é território de formação integral, no qual identidade, memória e cidadania se entrelaçam.

Dessa forma, pode-se concluir que pertencimento, identidade e memória são indissociáveis da experiência com a natureza. A infância, como tempo de vivências fundantes, precisa ser marcada por oportunidades de contato com o meio natural, de modo que as crianças construam vínculos afetivos e culturais que as acompanharão ao longo da vida. Garantir esse direito é tarefa não apenas da família, mas da escola e das políticas públicas, que devem reconhecer a centralidade da natureza na formação integral das novas gerações.

## **O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FUNDANTE**

O brincar é uma das experiências mais significativas da infância, constituindo-se como linguagem privilegiada de interação com o mundo e de construção do conhecimento. Na Educação Infantil, o brincar não deve ser visto como mera atividade recreativa ou como um tempo “livre” em oposição ao tempo “sério” da aprendizagem. Pelo contrário, ele é fundante, pois organiza a forma como a criança interpreta a realidade, desenvolve suas funções cognitivas, experimenta papéis sociais e elabora significados.

Lev Vygotsky (1998) foi um dos principais teóricos a valorizar o brincar como atividade central no desenvolvimento infantil. Para ele, a brincadeira simbólica cria zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança avance além de seu nível de desenvolvimento real e alcance funções ainda em formação. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança não apenas imita comportamentos adultos, mas internaliza normas sociais, experimenta regras e exercita a imaginação. A natureza, nesse processo, amplia enormemente as possibilidades de jogo simbólico, oferecendo materiais não estruturados – como pedras, folhas, galhos e água – que podem ser ressignificados e transformados em múltiplos objetos de brincadeira.

A educadora brasileira Tizuko Morchida Kishimoto (2010) também enfatiza a centralidade do brincar no processo educativo. Para ela, jogos, brinquedos e brincadeiras não são acessórios, mas instrumentos culturais que mediam a aprendizagem. Ao relacionar sua reflexão com a natureza, é possível observar que os elementos naturais funcionam como “brinquedos abertos”, ou seja, objetos que não têm função predeterminada e, por isso, favorecem a criatividade e a imaginação. Diferente dos brinquedos industrializados, que muitas vezes limitam as possibilidades de uso, os materiais naturais permitem que a criança seja autora de suas próprias invenções.

Na perspectiva de Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem de Reggio Emilia, o brincar se integra às chamadas “cem linguagens da criança”. Para ele, a infância se expressa por meio de múltiplas formas de linguagem – corporal, artística, verbal, científica, entre outras – e o brincar é o meio pelo qual essas linguagens dialogam entre si. A natureza, nesse contexto, é considerada um ambiente privilegiado, visto como “terceiro educador”, que provoca curiosidade, estimula a sensibilidade estética e possibilita experiências investigativas. Ao explorar um jardim, manipular barro ou observar insetos, a criança está não apenas brincando, mas comunicando-se com o mundo de forma criativa e investigativa.

Lydia Hortélio (2004), pesquisadora brasileira dedicada à cultura lúdica, destaca que “a substância do brincar é a alegria” e que a natureza constitui o território primordial dessa experiência. Para ela, muitas das brincadeiras tradicionais nasceram do contato direto com o meio natural e expressam vínculos afetivos profundos entre infância e ambiente. Hortélio também alerta para o risco de que a perda de espaços abertos e verdes comprometa a riqueza do brincar, empobrecendo a cultura lúdica infantil.

John Dewey (1979), por sua vez, reforça que a experiência prática é a base de toda aprendizagem significativa. Ao brincar em contato com a natureza, a criança realiza uma forma de experimentação científica intuitiva: observa, testa hipóteses, investiga fenômenos e elabora conclusões. A poça d’água se transforma em laboratório de física, o formigueiro em objeto de estudo de biologia, a sombra das árvores em experiência estética. Assim, a brincadeira naturaliza o processo investigativo, tornando-o acessível e prazeroso.

Richard Louv (2005) acrescenta uma dimensão crítica ao alertar que o afastamento das crianças da natureza reduz não apenas a qualidade de suas experiências lúdicas, mas também sua capacidade de imaginar e criar. O autor argumenta que os ambientes urbanos, ao limitar o acesso a espaços verdes, substituem brincadeiras ricas em criatividade por atividades passivas, muitas vezes mediadas pela tecnologia. Essa realidade, segundo ele, gera o que chamou de “transtorno do déficit de natureza”, prejudicando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Do ponto de vista pedagógico, o brincar em contato com a natureza também favorece a inclusão e a diversidade. Como destaca Mantoan (2003), práticas inclusivas valorizam diferentes formas de participação e asseguram que todas as crianças tenham direito de aprender em ambientes que respeitam suas singularidades. A natureza, ao oferecer materiais diversificados e não estruturados, possibilita que cada criança participe a seu modo, sem que haja um padrão rígido de desempenho. Dessa forma, o brincar ao ar livre se torna espaço de cooperação, respeito às diferenças e construção coletiva.

Além dos aspectos cognitivos e sociais, o brincar em ambientes naturais impacta diretamente o desenvolvimento físico e motor. Subir em árvores, correr em terrenos irregulares, carregar objetos pesados e equilibrar-se em troncos são atividades que fortalecem músculos, aprimoram coordenação e ampliam a consciência corporal. Essas experiências não podem ser substituídas por brinquedos artificiais ou por ambientes controlados, pois dependem da imprevisibilidade e da diversidade oferecidas pela natureza.

Outro ponto relevante é que o brincar ao ar livre favorece a saúde mental e emocional. Estudos apontam que crianças que têm contato frequente com ambientes naturais apresentam menores índices de ansiedade e maior capacidade de autorregulação emocional (CARVALHO, 2008). Isso se deve ao fato de que o ambiente natural promove relaxamento, amplia a atenção e oferece experiências sensoriais que estimulam equilíbrio interno.

Em síntese, o brincar é fundante porque articula múltiplas dimensões do desenvolvimento: cognitiva, social, motora, emocional e cultural. Quando associado à natureza, ele se enriquece, permitindo que a criança explore linguagens diversas, crie vínculos de pertencimento, desenvolva identidade e construa memórias afetivas. O brincar em contato com o ambiente natural deve, portanto, ser reconhecido não como um recurso opcional, mas como direito essencial da infância, a ser assegurado pela escola, pela família e pelas políticas públicas.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS**

Discutir a relação entre natureza e infância na Educação Infantil implica necessariamente considerar o papel das políticas públicas na garantia desse direito. Embora a literatura pedagógica e psicológica já tenha demonstrado a relevância das vivências naturais para o desenvolvimento

integral, a efetivação dessas práticas depende de marcos legais, programas governamentais e compromissos institucionais que democratizem o acesso a ambientes ricos em experiências.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, representou um marco ao consolidar o princípio da criança como sujeito de direitos. Entre esses direitos, estão o lazer, a educação e a convivência comunitária, todos diretamente relacionados à necessidade de espaços que integrem natureza e cultura. Ao reconhecer a infância como prioridade absoluta, o ECA cria as condições jurídicas para que o contato com a natureza seja compreendido como parte da proteção integral.

Outro documento relevante é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, que estabelece metas para ampliar a oferta e a qualidade da Educação Infantil. Embora não mencione explicitamente a relação com a natureza, o PNE prevê a valorização de ambientes educativos que promovam experiências significativas, abrindo espaço para a implementação de projetos pedagógicos que articulem educação e sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também avança ao definir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que se articulam diretamente ao tema da natureza. O direito de explorar, por exemplo, não pode ser plenamente garantido em ambientes artificiais ou restritos; requer experiências em contato com materiais, fenômenos e seres vivos do mundo natural. Dessa forma, a BNCC se torna um instrumento normativo que respalda a inclusão da natureza como parte do currículo da Educação Infantil.

Em âmbito internacional, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela ONU em 2015, destacam em sua meta 4.7 a necessidade de que a educação promova valores de cidadania global e sustentabilidade. Isso implica reconhecer a educação ambiental como dimensão indissociável da formação básica, especialmente nos primeiros anos de vida. A UNESCO (2019) reforça essa perspectiva ao indicar que os sistemas educativos devem integrar a sustentabilidade em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando que crianças e jovens desenvolvam competências para enfrentar os desafios socioambientais do século XXI.

Entretanto, a efetivação desses princípios enfrenta barreiras significativas em contextos urbanos, sobretudo em áreas periféricas. A falta de espaços verdes, a precariedade de infraestrutura escolar e a desigualdade no acesso a equipamentos culturais e ambientais limitam a possibilidade de que todas as crianças vivenciem plenamente seu direito à natureza. Por isso, é fundamental que as políticas públicas avancem na criação e manutenção de praças, parques, hortas comunitárias e jardins escolares, especialmente em territórios de maior vulnerabilidade.

Nesse sentido, iniciativas intersetoriais se mostram estratégicas. A articulação entre secretarias de educação, meio ambiente e saúde pode potencializar projetos que integrem infância e natureza,

promovendo bem-estar, sustentabilidade e participação comunitária. Programas de formação docente também são indispensáveis, pois muitos professores ainda carecem de preparo teórico e prático para planejar atividades de educação ambiental e lúdica em contato com o meio natural.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de ampliar a compreensão da natureza como direito fundamental da infância, equiparando-o a outros direitos já consolidados, como saúde e educação. Essa ampliação exige políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura e o fortalecimento de parcerias entre escolas, universidades, museus, organizações da sociedade civil e comunidades locais.

Por fim, cabe destacar que o reconhecimento do direito da criança à natureza não é apenas uma questão pedagógica ou ambiental, mas um compromisso ético com a justiça social e a equidade. Como defende Sachs (2002), a sustentabilidade precisa ser compreendida em suas múltiplas dimensões – social, cultural, ambiental e econômica – e a infância deve estar no centro desse debate. Garantir às crianças experiências de pertencimento e vivência com a natureza é investir em um futuro mais humano, sustentável e inclusivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso desenvolvido neste artigo demonstrou que a relação entre criança e natureza na Educação Infantil não é uma questão periférica, mas central para a formação integral. Por meio da revisão bibliográfica, evidenciou-se que desde Rousseau e Froebel, passando por Montessori, Dewey e Piaget, até autores contemporâneos como Vygotsky, Malaguzzi, Sarmento, Corsaro, Carvalho, Gadotti e Louv, a presença da natureza na infância é entendida como experiência fundante, capaz de articular pertencimento, identidade, memória, ludicidade e cidadania.

Constatou-se que o pertencimento é construído em contextos de interação, nos quais a natureza atua como território simbólico e afetivo. As memórias infantis ligadas a vivências naturais constituem-se como referências identitárias duradouras, que influenciam não apenas a trajetória individual, mas também a relação coletiva com o meio ambiente. Sem esse vínculo, corre-se o risco de formar gerações desconectadas da natureza, distantes de valores de cuidado e responsabilidade socioambiental.

O brincar, por sua vez, aparece como linguagem essencial da infância e como espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Quando associado à natureza, ele se enriquece, permitindo múltiplas linguagens e expressões criativas. Brincar com elementos naturais não é apenas entretenimento: é aprendizagem, investigação científica, experimentação estética e exercício de cidadania.

A educação ambiental, quando inserida desde cedo, possibilita a formação de sujeitos críticos e responsáveis, que reconhecem a natureza como patrimônio comum e assumem responsabilidades individuais e coletivas em sua preservação. Nesse sentido, a Educação Infantil é o espaço privilegiado para despertar consciência ecológica e cidadania planetária, em consonância com os princípios defendidos por Freire e Gadotti e com os compromissos internacionais assumidos pela UNESCO.

Entretanto, o estudo também evidenciou os desafios impostos pelo contexto urbano e pelas desigualdades sociais. A falta de áreas verdes e a precariedade de infraestrutura comprometem o direito das crianças à natureza, reforçando desigualdades já existentes. Para enfrentar esse quadro, é fundamental o fortalecimento de políticas públicas que promovam a democratização do acesso a ambientes naturais, especialmente em comunidades vulneráveis.

As perspectivas apontam para a necessidade de consolidar o direito da criança à natureza como princípio educativo e político. A BNCC, o PNE e o ECA já oferecem fundamentos normativos que podem orientar práticas pedagógicas mais integradas ao meio ambiente, mas sua efetivação requer investimentos, formação docente e articulação intersetorial. Além disso, é preciso ampliar a participação da comunidade e de movimentos sociais, para que a infância seja reconhecida como prioridade nas agendas ambientais e educacionais.

Em síntese, o problema de estudo foi contemplado: a relação entre natureza e criança na Educação Infantil contribui decisivamente para a formação integral, fortalecendo pertencimento, vivências significativas e consciência cidadã. As descobertas evidenciam que a natureza não é um adorno, mas um elemento constitutivo da experiência infantil. O desafio está em assegurar que esse direito seja garantido a todas as crianças, em todos os contextos, como condição para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Conclui-se, portanto, que investir na aproximação da infância com a natureza é investir no presente e no futuro da humanidade. A criança que convive, brinca e aprende em contato com o meio natural desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também valores éticos, sensibilidade estética, identidade cultural e responsabilidade ecológica. Cabe às escolas, às famílias, à sociedade e ao Estado assumir o compromisso de garantir que a natureza faça parte da infância, como território de pertencimento, vivências e formação integral.

## REFERÊNCIAS



ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTÉLIO, Lydia. **O brincar e a infância**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2004.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Contraponto, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2005.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

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

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1972.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1762].

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 95-105, 2005.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

UNESCO. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Tbilisi: UNESCO, 1977.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável: rumo aos ODS**. Paris: UNESCO, 2019.

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

# OBESIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

## OBESITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS



**CAROLINA COUTINHO DEL PINO**

Graduação em Educação física pela Faculdade Integrada de Educação Física e Técnicas Desportivas de Guarulhos (1983); Especialista em Ginástica Rítmica pela UNOPA (2014); Professora de Ensino Fundamental II – Educação física na EMEF Senador Miltom Campos.

### RESUMO

A prevalência da obesidade vem aumentando nos últimos anos e está sendo considerada um problema de saúde pública. As principais causas da obesidade são a falta de atividades físicas e a alta ingestão de calorias. Tendo em vista o crescimento e os riscos associados à obesidade, fazem-se necessárias ações que objetivem o combate e a prevenção. A Educação Física passa ser então fundamental para o combate à obesidade. O cirurgião indiano [Sushruta](#) (século VI a.C.) associou a obesidade à diabetes e às doenças cardiovasculares, recomendando a cura através de exercício físico. Muitas culturas viam a obesidade enquanto resultado de defeitos de caráter, a obesidade foi particularmente comum entre as elites europeias durante a [Idade Média](#), no [Renascimento](#) e nas civilizações do oriente asiático. O crescimento do IMC médio entre a população, desde o que hoje se considera um peso inferior ao normal até ao que agora se considera peso normal, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das sociedades industrializadas. No pós-guerra, o aumento de prosperidade nos países desenvolvidos fez com que a taxa de mortalidade infantil diminuísse. No entanto, à medida que o índice de massa corporal aumentou, as doenças renais e cardiovasculares foram-se tornando cada vez mais comuns. Na cultura ocidental contemporânea, o excesso de peso é muitas vezes visto como pouco atrativo e a obesidade está associada a diversos [estereótipos](#) negativos. Em qualquer idade, as pessoas obesas enfrentam [estigma social](#) e podem ser alvo de [bullying](#), [preconceito](#) e [discriminação](#).

**Palavras-chave:** Educação Física; Obesidade; Saúde.

## ABSTRACT

The prevalence of obesity has been increasing in recent years and is being considered a public health problem. The main causes of obesity are lack of physical activity and high calorie intake. Given the growth and risks associated with obesity, actions aimed at combating and preventing it are necessary. Physical education is therefore fundamental to combating obesity. The Indian surgeon Sushruta (6th century BC) associated obesity with diabetes and cardiovascular disease, recommending cures through physical exercise. Many cultures viewed obesity as a result of character defects; obesity was particularly common among European elites during the Middle Ages, the Renaissance, and East Asian civilizations. The rise in average BMI among the population, from what is now considered below normal weight to what is now considered normal weight, contributed significantly to the development of industrialized societies. In the post-war period, increased prosperity in developed countries led to a decrease in the infant mortality rate. However, as body mass index has increased, kidney and cardiovascular diseases have become increasingly common. In contemporary Western culture, being overweight is often seen as unattractive, and obesity is associated with several negative stereotypes. At any age, obese people face social stigma and may be targets of bullying, prejudice, and discrimination.

**Keywords:** Physical Education; Obesity; Health.

## INTRODUÇÃO

Acredita-se que os jovens estão, cada vez mais, vivendo rotinas sedentárias, isso se dá por fácil acesso à tecnologia utilizada como recreação. Essa inatividade física, juntamente com o consumo de comidas cada vez mais calóricas, contribui para o aumento da obesidade infantil e juvenil (ALVES et al. 2005; SANTOS, CARVALHO & GARCIA JÚNIOR, 2007).

A obesidade infantil tem se tornado uma constante na sociedade contemporânea, podendo estender-se até a fase adulta. Santos, Carvalho & Garcia Júnior (2007, p. 207) afirmam que “a obesidade da infância e da adolescência pode perdurar na vida adulta e resultar em consequências em curto e longo prazo” e que “várias doenças são desenvolvidas a partir desse quadro”. Os mesmos autores ainda destacam que “a situação está ficando pior porque, além da alimentação em excesso, os indivíduos têm se tornado cada vez mais sedentários” (idem 2007, p. 206). Escolheu-se este tema tendo em vista o aumento de obesos no Brasil e no mundo e por se acreditar que a educação Física possa ser um fator no combate à obesidade.

As crianças e os adolescentes passam uma parte do dia na escola e, nesse sentido, a Educação Física Escolar torna-se um elo direto entre os alunos e a prática de exercícios físicos.

Guedes & Guedes (2001, pág. 33) afirmam que “a escola tem sido reconhecida como a instituição em melhor posição para estimular e atender as necessidades de prática de atividade física dos jovens”.

O objetivo deste trabalho é confirmar a Educação Física como um dos fatores no combate à obesidade, torna-se imprescindível pensar uma Educação Física Escolar que amplie o trato de seus conteúdos de forma a abordar não só as questões sócio-histórico-culturais como também aquelas de cunho biológico. Isso é relevante, hoje em dia, pelo fato de muitos alunos apresentarem quadros de doenças como diabetes, hipertensão arterial, obesidade, entre outras, por conta da inatividade física e por serem mais espectadores de atividades esportivas do que praticantes (PCNEM) (BRASIL, 2000).

## QUE É OBESIDADE

Segundo Wikipédia, obesidade é uma [condição médica](#) na qual se verifica acumulação de [tecido adiposo](#) em excesso ao ponto de poder ter impacto negativo na saúde, o que leva à redução da [esperança de vida](#) e/ou aumento dos problemas de saúde. Uma pessoa é considerada obesa quando o seu [índice de massa corporal](#) (IMC) é superior a 30 kg/m<sup>2</sup>. Este valor é obtido dividindo o peso da pessoa pela sua altura ao quadrado.

Para Souza (2006, p. 7), “a obesidade é um grupo de condições crônicas caracterizadas pelo excesso de gordura corporal, atribuídas a um desequilíbrio energético, de origem multifatorial” A obesidade é uma das principais causas de morte que dão para evitar em todo o mundo, com taxas de prevalência cada vez maiores em adultos e [em crianças](#).

É considerada pelas autoridades um dos mais graves problemas de [saúde pública](#) do século XXI. Em grande parte do mundo contemporâneo, particularmente na [sociedade ocidental](#), a obesidade é alvo de [estigma social](#), embora ao longo da História tenha sido vista como símbolo de riqueza e fertilidade, perspectiva que ainda se mantém em algumas partes do mundo.

É definida em função do índice de massa corporal (IMC) e avaliada em termos de distribuição de gordura pelo índice de cintura e quadris e pelos fatores de risco cardiovascular. O IMC está intimamente relacionado com a taxa de gordura corporal e a quantidade total de gordura no corpo. Calcula-se o IMC dividindo o peso do indivíduo pelo quadrado da sua altura, através da seguinte forma:

$$\text{IMC} = \frac{m}{h^2}$$

Por exemplo, a literatura cirúrgica divide a obesidade de classe III em mais categorias cujos valores precisos ainda se encontram em discussão.

Tabela 1 – Cálculo do IMC

**Veja a Interpretação do IMC**

| IMC               | Classificação   | Obesidade (grau) |
|-------------------|-----------------|------------------|
| Menor que 18,5    | Magreza         | 0                |
| Entre 18,5 e 24,9 | Normal          | 0                |
| Entre 25,0 e 29,9 | Sobrepeso       | I                |
| Entre 30,0 e 39,9 | Obesidade       | II               |
| Maior que 40,0    | Obesidade Grave | III              |

Fonte: <https://www.programasaudefacil.com.br/calculadora-de-imc-> acesso; 11 set. 2025.

## COMO SE DESENVOLVE OU SE ADQUIRE A OBESIDADE

Independente da importância dessas diversas causas, o ganho de peso está sempre associado a um aumento da ingestão alimentar e a uma redução do gasto energético correspondente a essa ingestão.

Entre o patrimônio genético (herdado de seus pais e familiares), o ambiente socioeconômico, cultural e educativo e o ambiente individual e familiar. Assim, uma determinada pessoa apresenta diversas características peculiares que a distinguem, especialmente em sua saúde e nutrição.

A obesidade é o resultado de diversas dessas interações, nas quais chamam a atenção os aspectos genéticos, ambientais e comportamentais. Assim, filhos com ambos os pais obesos apresentam alto risco de obesidade, bem como determinadas mudanças sociais estimulam o aumento de peso em todo um grupo de pessoas. Recentemente, vem se acrescentando uma série de conhecimentos científicos referentes aos diversos mecanismos pelos quais se ganha peso, demonstrando cada vez mais que essa situação se associa, na maioria das vezes, com diversos fatores.

O aumento da ingestão pode ser decorrente da quantidade de alimentos ingeridos ou de modificações de sua qualidade, resultando numa ingestão calórica total aumentada. O gasto energético, por sua vez, pode estar associado a características genéticas ou ser dependente de uma série de fatores clínicos e endócrinos, incluindo doenças nas quais a obesidade é decorrente de distúrbios hormonais. Diminuindo a expectativa de vida de cada cidadão, a obesidade abarca vários distúrbios e doenças, principalmente para aqueles que apresentam obesidade mórbida. Em crianças e adolescentes um acompanhamento que compare o peso, altura e idade exata do paciente, faz-se necessário.

## A OBESIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A avaliação do IMC para crianças e adolescentes é considerado pela idade e sexo. Não é estabelecido por número absoluto e sim por percentual. Os dados de referência destes percentuais,



para avaliação, se baseiam ao período entre 1.963 e 1.994, não sofrendo alteração pelo aumento recente da média de peso.

Tabela 2 – Obesidade infantil

| IMC (kg/m <sup>2</sup> ) | Classificação        | Risco de comorbidades                 |
|--------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| < 18,50                  | baixo peso           | baixo (mas risco de outros problemas) |
| 18,50–24,99              | variação normal      | médio                                 |
| 25,00–29,99              | pré-obesidade        | aumentado                             |
| 30,00–34,99              | obesidade classe I   | moderado                              |
| 35,00–39,99              | obesidade classe II  | grave                                 |
| ≥ 40,00                  | obesidade classe III | muito grave                           |

Fonte: Gov.br – acesso; 11 set. 2025.

Estima-se que o número de crianças brasileiras obesas cresceu cinco vezes nos últimos vinte anos. Ao redor do mundo, um terço das crianças enfrentam problemas com a obesidade, este aumento alarmante de crianças “fora” do peso ideal, se deve a ingestão cada vez mais de produtos ultraprocessados com excesso de açúcar e gordura, ao mesmo tempo que os exercícios físicos foram totalmente negligenciados.

A inserção de refeições altamente calóricas, que são mais rápidas, a troca de brincadeiras tradicionais, que exigiam correr, pular e etc., por jogos eletrônicos e tempo excessivo de telas, marcou a urbanização e mudanças de hábitos que trouxeram em seus bojos, a obesidade e várias outras doenças.

Comprovado cientificamente, crianças que praticam alguma atividade física são mais magras do que outras que se movimentam pouco ou nada. Este sedentarismo está intrinsecamente ligado à urbanização. Assim, quanto menos espaço para “brincar” a criança tem, mais tempo de tela, mais ingestão de comidas calóricas o que acarreta aumento de peso. Isto afeta diretamente a autoestima dos pequenos, principalmente dos adolescentes, o que leva a vários problemas psicológicos, assim a importância de acompanhamento psicológico, além de um endocrinologista e profissional de Educação física.

Na infância e adolescência a perda de peso é mais fácil, já na idade adulta há mais riscos de doenças. A obesidade infantil, no século XXI, atingiu índices alarmantes, tanto em países desenvolvidos ou não, acendendo alerta para o óbito de muitas pessoas com doenças que são tratáveis.

A obesidade requer um tratamento multidisciplinar e mudança de estilo de vida, mas muitas vezes as pessoas obesas só tratam a pressão alta, a diabetes e etc.

## OBESIDADE UM PROBLEMA MUNDIAL E DO BRASIL

Antes do século XX a obesidade era rara. No entanto, em 1997 a OMS reconheceu formalmente a obesidade enquanto [epidemia](#) à escala global. Em 2008, a OMS estimou 500 milhões de adultos (10%) eram obesos e que a prevalência da doença era maior entre as mulheres. A incidência de obesidade também aumenta em função da idade até aproximadamente aos 50/60 anos. Em alguns países desenvolvidos o crescimento da obesidade grave é maior do que o crescimento da obesidade no geral.

Anteriormente considerada um problema restrito aos países industrializados, atualmente verifica-se que o aumento da obesidade se dá à escala global, afetando tanto os países desenvolvidos como os países em vias de desenvolvimento. Este aumento verifica-se de forma mais acentuada em contexto urbano, e a única região do mundo onde não é um problema comum é na [África subsariana](#).

Verifica-se também que a prevalência de obesidade é maior em meio urbano do que em meio rural, e que diminui em função do grau de instrução dos pais.

Globalmente, pela primeira vez em muitos anos, a expectativa de vida pode diminuir devido à obesidade. Os especialistas concluíram que, cada vez mais pessoas estão morrendo prematuramente por doenças relacionadas ao excesso de peso. O estudo indica que a obesidade aumentou 50% na década de 80 e outro tanto na de 90. Hoje, um em cada três pessoas sofre com o excesso de peso. O problema também cresce entre crianças e jovens.

## UM PAÍS CADA VEZ MAIS OBESO

Entre julho de 2003 e junho de 2004, os pesquisadores do IBGE, fizeram um levantamento antropométrico no Brasil e permitiu o cálculo do índice de Massa Corporal das pessoas pesquisadas.

Os números apontaram a dimensão estatística, da insuficiência de peso, associada à desnutrição, entre os adultos. Cerca de 3,8 milhões de pessoas, 4% da população, têm déficit de peso. Do outro lado da tabela, o, excesso de peso atinge 40,6% da população adulta, ou 38,8 milhões de brasileiros. Deste total, 10,5 milhões são obesos, 8,9% dos homens e 13,1% das mulheres. Portanto, os números indicam que a quantidade de adultos obesos é dez vezes a de desnutridos.

Segundo indicadores, nem toda magreza é resultado de desnutrição. Entre 3% e 5% dos casos, ela está ligada a questões genéticas. Mas em relação à obesidade, os dados são preocupantes. Segundo estimativas, em 1975, 2,8% dos homens e 7,8% das mulheres das regiões metropolitanas brasileiras eram de obesos. Agora estes números atingiram 8,8% dos homens e 12,7% das mulheres. Os pesquisadores do IBGE concluíram que o ganho de peso da população está fortemente ligado ao crescente processo de urbanização. O Brasil vive atualmente a mesma situação que países desenvolvidos: o aumento da renda e a urbanização levam ao consumo maior de alimentos com açúcar e gordura.

A incidência de obesidade entre os brasileiros aumentou 54% entre 2006 e 2012. De acordo com pesquisa do Ministério da Saúde divulgada, esse mal atinge 17,1% da população do país. Em

2006, o percentual era de 11,6%. Nesses seis anos, em nenhum momento houve recuo no avanço dos índices de obesidade. Os dados da mesma pesquisa indicam que a maioria dos brasileiros adultos está acima do peso. Ao todo, 51% da população acima de 18 anos apresenta índice de massa corporal igual ou acima de 25. Os homens são maioria: 54,5% da população adulta do sexo masculino está gordinha. Entre as mulheres, esse índice é de 48,1%.

Quando se trata de obesidade, o quadro se inverte. Pelos dados do Ministério da Saúde, 17,7% das mulheres são obesas, enquanto a doença atinge 16,6% dos homens. A escolaridade é outro fator relevante. O índice de pessoas obesas com até oito anos de escolaridade é de 21,7%; entre os brasileiros com 12 ou mais os de estudo o percentual é de 14,4%.

A diferença é mais acentuada entre as mulheres. De acordo com a pesquisa, a obesidade atinge 24,6% das brasileiras de menor escolaridade e apenas 12,9% das que estudaram 12 anos ou mais.

Hábitos alimentares e o sedentarismo ajudam a explicar avanço da doença. Embora tenha havido um aumento no percentual de brasileiros que consomem a quantidade mínima recomendada de frutas e verduras, o crescimento ainda é tímido: o índice era de 20% em 2008 e agora passou para 22,7%. O percentual é inferior ao de brasileiros que consomem carne com excesso de gordura – cerca de 30% dos brasileiros – e refrigerante regularmente – aproximadamente 26% da população do país. Também houve um pequeno aumento no percentual de brasileiros que praticam exercícios físicos com frequência. Em 2009, esse grupo correspondia a 29,9%; no ano passado, o percentual passou para 33,5%.

## FATORES PARA A OBESIDADE

Existem diversas atitudes sociais que aparentam aumentar o risco de obesidade, como o [stresse](#), a [discriminação](#), a classe socioeconômica, o tabagismo, o número de filhos, a urbanização e o cada vez maior de telas, ao invés de atividades físicas.

A correlação entre a [classe social](#) e o IMC varia consoante a região do mundo. Em países desenvolvidos, o grupo com menor probabilidade de obesidade são as mulheres das classes superiores. Por outro lado, nos países em desenvolvimento os homens, mulheres e crianças das classes sociais superiores são os que apresentam as maiores taxas de obesidade.

Em países desenvolvidos, as pessoas com maior poder de compra têm a possibilidade de escolher alimentação mais equilibrada e saudável, estão sob maior pressão social para manterem o peso ideal e têm a possibilidade de praticar exercícios físicos. Em países em vias de desenvolvimento, o padrão observado por ser explicado pela diferença no acesso à alimentação, pela grande quantidade de energia dispendida no trabalho físico e por valores culturais que favorecem um corpo maior.

O tabagismo tem correlação direta com o peso de cada indivíduo. As pessoas que desistem de fumar aumentam em média entre 4,4 kg (homens) e 5,0 kg (mulheres) nos dez anos seguintes.

No entanto, a diminuição do número de fumadores tem tido pouco efeito nas taxas de obesidade entre a população.

Na sociedade moderna o número de filhos tem relação direta com a obesidade feminina. O risco de uma mulher aumenta 7% por cada filho, enquanto o de um homem aumenta 4%. Isto ocorre por causa da mãe ser totalmente responsável pelas crianças, principalmente em sociedades machistas, levando a diminuição de atividade física.

Nos países em desenvolvimento, a [urbanização](#) também desempenha um papel no aumento das taxas de obesidade. Por exemplo, na [China](#) a taxa nacional de obesidade é inferior a 5%, enquanto que em algumas cidades é superior a 20%. Com a evolução tecnológica e suas praticidades, as pessoas se tornaram mais sedentárias, pois surgiram muitas formas de facilitar o cotidiano, indivíduos quase sem tempo para nada e com isso fazendo a ingestão de comida congelada, lanches e *fast-foods*. (SANTOS, CARVALHO e GARCIA, 2010).

## OBESIDADE MAL DO SÉCULO

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que a obesidade vem crescendo de forma alarmante no mundo inteiro, deixando de ser uma preocupação meramente estética para se transformar num problema grave de saúde pública, numa epidemia global. No Brasil o quadro é preocupante. Pesquisa divulgada no final de 2004 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que quatro em cada dez sofrem com o excesso de peso.

A pesquisa do IBGE indica que o número de brasileiros obesos vem crescendo rapidamente, enquanto o de desnutridos está despencando. Os dados apontam que a fome e a desnutrição estão circunscritos a um segmento minoritário, que tem a sua maior concentração nas mulheres do Nordeste rural. O problema mais grave agora é a obesidade, que atinge 40,6% de uma população de 95,5 milhões de pessoas adultas. Ninguém fica obeso de um momento para outro, não se contrai a obesidade por agentes etiológicos específicos. Trata-se de um problema que deve ser combatido em prazo longo, principalmente através do entendimento e intervenção nos múltiplos fatores, coletivos e individuais, que levam a ela.

Devido os avanços tecnológicos a globalização o aumento da violência urbana a falta de tempo dos pais acabou que limitando o espaço das brincadeiras de rua, os pais optam por passeios em shopping aos fins de semana onde o principal atrativo é a praça de alimentação esse ambiente familiar, hábitos e costumes são fatores responsáveis para o desencadeamento do excesso de peso (HELLER, e col. 2004).

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE Á OBESIDADE

Atividade física, dieta apropriada, atendimento multidisciplinar com endocrinologistas e etc., são o principal tratamento contra a obesidade. Os programas dietéticos proporcionam [redução de peso](#) a curto prazo, embora manter o peso pretendido seja difícil, pelo que geralmente essa redução necessita de ser acompanhada por alterações permanentes no estilo de vida da pessoa, como exercício físico regular e uma dieta menos calórica. Praticar atividade física é indispensável para um emagrecimento saudável em crianças e em adultos. (OLIVEIRA & FISBERG, 2003)

O tratamento da obesidade envolve necessariamente a reeducação alimentar, o aumento da atividade física e, eventualmente, o uso de algumas medicações auxiliares. Dependendo da situação de cada paciente, pode estar indicado o tratamento comportamental envolvendo o psiquiatra. Nos casos de obesidade secundária a outras doenças, o tratamento deve inicialmente ser dirigido para a causa do distúrbio.

É importante considerar que atividade física é qualquer movimento corporal produzido por músculos esqueléticos que resulta em gasto energético e que exercício é uma atividade física planejada e estruturada com o propósito de melhorar ou manter o condicionamento físico.

O exercício apresenta uma série de benefícios para o paciente obeso, melhorando o rendimento do tratamento com dieta. Entre os diversos efeitos se incluem: a diminuição do apetite, o aumento da ação da insulina, a melhora do perfil de gorduras, a melhora na sensação de bem-estar e autoestima.

O paciente deve ser orientado a realizar exercícios regulares, pelo menos de 30 a 40 minutos, ao menos 4 vezes por semana, inicialmente leves e a seguir moderados. Esta atividade, em algumas situações, pode requerer profissional e ambiente especializado, sendo que, na maioria das vezes, a simples recomendação de caminhadas rotineiras já provoca grandes benefícios, estando incluída no que se denomina "mudança do estilo de vida" do paciente. E é aí que se defende a educação física nas escolas como um dos fatores a ajudar na prevenção e no combate da obesidade. Os pais tem responsabilidade direta no desenvolvimento de uma dieta saudável desde a infância. A dieta deve estar incluída em princípios gerais de vida saudável, na qual se incluem a atividade física, o lazer, os relacionamentos afetivos adequados e uma estrutura familiar organizada. Para que um paciente obeso tenha sucesso na perda de peso é necessária uma mudança geral no estilo de vida, inclusão e permanência de atividades físicas e controle de ingestão de calorias. Muitas pessoas optam por regimes e exercícios que "prometem" resultados rápidos, mas voltam a engordar ou se machucam na realização dos exercícios, dificultando mais a perda e manutenção do peso ideal.

Obesos que se engajam, espontaneamente, em atividades como caminhadas, não sofrem risco maior do que no cotidiano de forma geral. No entanto, se procuram uma prescrição direcionada a objetivos específicos, como melhoria da aptidão física ou um emagrecimento mais precisamente planejado, a atuação de vários profissionais, em interação, é importante. Médicos e nutricionistas no controle endocrinológico e elaboração de um plano dietético.

Ele acrescenta que a atividade física pode ser usada de formas proativa e reativa contra a obesidade. Em ambos os casos, os benefícios ocorrem. No entanto, é claro que a atividade física,

como qualquer outro hábito saudável, deveria ser considerada como uma estratégia antes de prevenção do que de correção de um problema. voltamos a notar, contudo, que nem sempre isso é uma opção apenas individual. Os fatores conjunturais devem ser levados em conta. Perguntamos: quantos fazem atividade física de forma regular, apenas para não ficarem obesos? Destaca-se que a atividade física condiciona o organismo a um balanço calórico negativo e que, além disso, auxilia no controle de dislipidemias, promovendo um melhor equilíbrio do perfil lipídico sanguíneo. Feita regularmente, ajuda no controle da glicemia, aumentando a sensibilidade à insulina. Enfim, tende a aumentar a massa muscular e capacidade cardiorrespiratória, o que indiretamente favorece a diminuição do percentual de gordura e uma melhor capacidade de trabalho físico.

Assim sendo, sabe-se da importância de fazer uma atividade física e de se manter ativo. Mas isto deve ser trabalhado já na infância, aliando a educação física à educação moral e intelectual, formando o indivíduo como um todo. A educação física deve sim, integrar o aluno na cultura corporal de movimento, mas de uma forma completa, transmitir conhecimentos sobre a saúde, sobre várias modalidades do mundo dos esportes e do fitness, adaptando o conteúdo das aulas à individualidade de cada aluno e a fase de desenvolvimento em que estes se encontram. É uma oportunidade de desenvolver as potencialidades de cada um, mas nunca de forma seletiva e sim, incluindo todos os alunos no programa.

Os alunos não devem acreditar que a aula de educação física é apenas uma hora de lazer ou recreação, mas que é uma aula como as outras, cheia de conhecimentos que poderão trazer muitos benefícios se inseridos no cotidiano. Mas, para que estes benefícios sejam notados é essencial manter uma regularidade nas atividades e desta forma, a meu ver, a aula de educação física deveria ocorrer pelo menos 3 vezes por semana.

As aulas devem ser dinâmicas, estimulantes e interessantes. Os conteúdos precisam ter uma complexidade crescente a cada série acompanhando o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno. Precisa existir uma relação teórico-prática na metodologia de ensino.

O professor tem de inovar e diversificar, pois o campo de trabalho envolve muitas atividades que podem ser trabalhadas com os alunos como jogos, competições, [dança](#), música, teatro, expressão corporal, práticas de aptidão física, jogos de mímica, gincanas, leituras de textos, trabalhos escritos e práticos, dinâmica em grupo, uso de tv, dvd, etc. O campo é muito amplo. Basta o professor ser responsável, ter seriedade e muita criatividade. Um trabalho bem-feito deve estimular a longevidade com qualidade. E é assim que se defende o uso da atividade física por meio de aulas ministradas desde a infância para estimular os indivíduos a não chegarem na obesidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabeleceu-se, neste trabalho, a importância da educação física ao combate da obesidade. É claro que não se pode acreditar que a prática de exercícios sozinha irá ajudar 100% das pessoas obesas no Brasil e no mundo, mas acredita-se que com a educação física como aliada, muitas



peças podem mudar seus hábitos. Diferentemente do que se constata durante a história, onde a obesidade foi muitas vezes considerada como indicador de riqueza comumente associada às classes sociais mais elevadas, hoje em dia no mundo há um culto onde se busca cada vez mais longevidade e beleza do corpo, sendo assim cada vez mais as pessoas estão buscando práticas esportivas e exercícios para ajudarem nesta busca. Nas grandes cidades, metrópoles ou megalópoles, a atividade física das crianças e adolescentes sofre restrições, quer seja por falta de espaços, violências ou etc. Essas restrições acabam por induzir a hábitos extremamente sedentários, tornando iminente o risco de graves consequências para a saúde física e mental.

O recomendado é que crianças e adolescentes pratiquem atividade física diariamente com duração mínima de 1 hora com intensidade vigorosa e moderada, ao mesmo tempo restringindo a menos de 2 horas a atividade sedentária junto ao computador ou televisão (MOREIRA, MONTENEGRO E PAOLA, 2015).

A prática regular de atividade física se torna uma necessidade para as crianças e uma fonte preciosa de saúde, a qual promove o melhor crescimento e desenvolvimento do praticante (BARROS NETO, 1997).

Portanto um programa de exercícios físicos bem orientados por um profissional de educação física e uma dieta preparada por um nutricionista, os objetivos de se combater à obesidade serão alcançados.

De acordo com Mendonça (2014) a escola deve propor atividades voltadas a aptidão física, programas de qualidade de vida com atividades prazerosas que incluam gasto energético proporcionando mais opções de locais de atividade física já que muitas crianças possuem somente as aulas de educação física como meio de movimentar se.

A disciplina educação física é um componente essencial no combate a obesidade pois a maioria dos conteúdos apresenta movimentos, permitindo o desenvolvimento das habilidades motoras, conscientizar os alunos da importância de terem uma boa alimentação outro ponto e criação de debates ao tema obesidade explicando que o mesmo não é para ser motivo de piadas e brincadeiras de mau gosto com o amigo que tem esse problema e sim que isso é uma doença e deve ser respeitada (PAIXÃO E ROCHA, 2015).

## REFERÊNCIAS

BOUCHARD, C. **Atividade física e obesidade**. Barueri: Manolle, 2003

FISBERG, M. **Atualização em obesidade na infância e adolescência**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005, 245p

GUEDES, D. P. **Controle de peso corporal: composição corporal atividade física e nutrição**, Londrina: Midiograf, 1998

IMC. Disponível em: [www.calculoimc.com.br/](http://www.calculoimc.com.br/). Acesso em 12 de ago. 2025.

HELLER, D. C. L.; SOUZA, D. P.; SCUR, E.M.A.; PINTO, M. S.; CASTILHO, S. **Obesidade infantil: manual de prevenção e tratamento**. Santo André: Esetec, 2004.

MAPA DA OBESIDADE. Disponível em: [gizmodo.uol.com.br/mapa-mostra-a-obesidade-no-mundo](http://gizmodo.uol.com.br/mapa-mostra-a-obesidade-no-mundo). Acesso em 15 de ago. 2025.

MENDONÇA, R. T. **Obesidade infantil e na adolescência** São Paulo: Rideel, 2014.

MOREIRA, M. C. V.; MONTENEGRO, S. T.; PAOLA, A. A. V. **Texto da Sociedade Brasileira de Cardiologia** Barueri: Manole, 2015.

OBESIDADE. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Obesidade>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OBESIDADE. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/endocrinologia/obesidade#ixzz3fnAch24x>. Acesso em 22 ago. 2025.

OBESIDADE. Disponível em: [www.mdsaude.com](http://www.mdsaude.com). Acesso 15 de ago. 2025.

Organização Mundial de Saúde – **OMS**. Disponível em: <who:globaldatabaseonbodymassindex>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PAIXÃO, J. A.; ROCHA, M. T. S. Papel da escola e da educação física no controle da obesidade infantil na percepção de acadêmicos de educação física. **Pensar a prática**, Goiânia v.18, n.2, abr/jun 2015.

SANTOS, A.L.; CARVALHO, A.L.; GARCIA, J.R. **Aspectos de obesidade dos alunos de 10 a 11 anos do núcleo bom pastor**. Bragança Paulista. Faculdade de ciências e letras de Bragança Paulista, 2010.

SAÚDE. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pnds/saude\\_nutricional.php](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pnds/saude_nutricional.php). Acesso em 10 ago. 2025.

# O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE ROLE OF AFFECTION IN THE PROCESS OF COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



**CASSIA QUEIROZ DA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco (2014); Professora de Educação Infantil CEU CEI Cidade Dutra.

### RESUMO

Este estudo buscou analisar a importância da afetividade no contexto da Educação Infantil, compreendendo-a como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. A afetividade, neste estudo, é considerada um componente emocional, bem como um fator estruturante do processo de aprendizagem, influenciando diretamente a forma como a criança se relaciona com o meio, com o conhecimento e com os agentes educacionais. A metodologia adotada para a realização do estudo foi a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura em autores que abordam as relações entre desenvolvimento afetivo e cognitivo, o papel do educador e as práticas pedagógicas que promovem vínculos saudáveis entre professores e crianças. As análises concentram-se na faixa etária de 0 a 5 anos, etapa em que as experiências afetivas são fundamentais para a formação das funções mentais superiores. Os resultados da revisão indicam que a construção do pensamento, da linguagem e da autonomia está fortemente associada à qualidade das interações afetivas vivenciadas no ambiente escolar, que favorecem a segurança emocional, a motivação para o aprendizado e a superação de desafios. Conclui-se que a afetividade deve ser integrada às práticas pedagógicas de maneira intencional, planejada e crítica, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança e contribuir para a formação de sujeitos ativos, sensíveis e capazes de construir saberes de forma significativa desde os primeiros anos escolares.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Cognitivo; Afetividade; Educação Infantil; Aprendizagem.

### ABSTRACT

This study sought to analyze the importance of affectivity in the context of Early Childhood Education, understanding it as an essential element for cognitive development in early childhood. Affectivity, in

this study, is considered an emotional component, as well as a structuring factor in the learning process, directly influencing the way children relate to their environment, knowledge, and educational agents. The methodology adopted for the study was bibliographic research, with a review of the literature by authors who address the relationships between affective and cognitive development, the role of the educator, and pedagogical practices that promote healthy bonds between teachers and children. The analyses focus on the age group of 0 to 5 years, a stage in which affective experiences are fundamental for the formation of higher mental functions. The results of the review indicate that the construction of thought, language, and autonomy is strongly associated with the quality of affective interactions experienced in the school environment, which favor emotional security, motivation for learning, and overcoming challenges. It is concluded that affectivity should be integrated into pedagogical practices in an intentional, planned, and critical manner in order to promote the integral development of children and contribute to the formation of active, sensitive individuals capable of constructing knowledge in a meaningful way from the early school years.

**Keywords:** Cognitive Development; Affectivity; Early Childhood Education; Learning.

## INTRODUÇÃO

A afetividade exerce papel fundamental na construção do conhecimento, especialmente na Educação Infantil, etapa em que os vínculos emocionais influenciam diretamente o desenvolvimento integral das crianças. As interações estabelecidas nesse período entre educadores e educandos contribuem para a formação de vínculos de confiança, segurança e pertencimento, criando um ambiente propício à aprendizagem. A valorização das relações afetivas no espaço escolar permite que o aluno se sinta acolhido, respeitado em sua individualidade e motivado a explorar o mundo, consolidando suas capacidades cognitivas desde os primeiros anos de vida (SANTANA, 2021).

A escolha pela temática surgiu da percepção de que, em muitos momentos, os aspectos afetivos são subestimados nos planejamentos pedagógicos, ainda que a literatura científica aponte sua relevância para o desenvolvimento cognitivo.

Este estudo parte do problema: de que maneira a afetividade contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas na Educação Infantil? Diante dessa problemática, o estudo objetivou identificar as contribuições da afetividade para o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, com base em autores que discutem a música no contexto educacional, permitindo uma análise teórica fundamentada sobre o tema.

A relevância do estudo justifica-se pela crescente necessidade de compreender a influência das relações afetivas no processo de desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, considerando que o estabelecimento de vínculos positivos entre educadores e crianças é fundamental para o sucesso da aprendizagem. Além disso, compreender essa dinâmica contribui para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas, capazes de promover o crescimento intelectual, o desenvolvimento emocional e social das crianças, a partir do apoio aos educadores, gestores e

formuladores de políticas públicas na valorização da afetividade como componente essencial para a formação integral do sujeito desde os primeiros anos escolares.

Quanto à estruturação deste estudo, o primeiro tópico aborda os fundamentos teóricos da afetividade e sua importância na infância; o segundo discute o papel do professor e os saberes necessários para estabelecer vínculos significativos; e o terceiro analisa os impactos da afetividade no desenvolvimento cognitivo. Com isso, espera-se contribuir para uma prática pedagógica mais humana, sensível e eficaz.

## **O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL**

O desenvolvimento cognitivo infantil é um processo complexo que envolve a interação entre fatores biológicos, sociais e psicológicos, configurando-se como a base para a formação do pensamento e do conhecimento ao longo da vida. Esse processo não ocorre de forma homogênea, mas atravessa diferentes fases, nas quais a criança apresenta capacidades e limitações específicas para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Essa evolução intelectual é marcada por mudanças qualitativas na forma como a criança percebe, interpreta e responde às situações que enfrenta (RAMOS, 2023).

Nesse contexto, aprender significa modificar o comportamento diante dos desafios da vida cotidiana, mobilizando experiências anteriores para construir novos saberes. Esse processo de aprendizagem é dinâmico e demanda equilíbrio entre as condições internas do indivíduo — suas capacidades biológicas e psicológicas — e os estímulos externos proporcionados pelo ambiente social e cultural. Quando algum desses elementos encontra-se em desequilíbrio, a aprendizagem pode ser comprometida, o que reflete diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança (OLIVEIRA, 2022).

A motivação para aprender está profundamente ligada à necessidade da criança em resolver conflitos e situações novas que desafiam suas estruturas cognitivas existentes. A partir do desconforto gerado pela inadequação de suas formas de pensar, a criança busca reorganizar seu conhecimento, criando formas de compreender e agir sobre o mundo. Essa reestruturação é fundamental para a construção do aprendizado significativo, que não se limita à simples reprodução de informações, mas à adaptação e transformação do conhecimento (HISTER, 2021).

Além disso, a aprendizagem ocorre tanto por impulsos internos quanto por estímulos externos. Enquanto as motivações internas direcionam a criança a buscar soluções para problemas que ela mesma percebe, os estímulos externos precisam ser assimilados e interpretados para gerar um aprendizado efetivo. Assim, o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado à interação entre o sujeito e o meio, sendo esta uma via de mão dupla que potencializa a construção do saber (SANTOS, 2024).

Segundo Palácios (2019), cada estágio do desenvolvimento cognitivo corresponde a diferentes níveis de raciocínio e compreensão da realidade, sendo determinado por esquemas mentais que

definem como a criança distingue e organiza as informações recebidas. Essas diferenças refletem o processo evolutivo da inteligência, que progride da manipulação concreta de objetos para operações mentais mais abstratas, evidenciando a ampliação da capacidade de pensar de forma lógica e reflexiva.

A experimentação desempenha papel fundamental nesse percurso, já que a criança aprende a partir da interação direta com seu ambiente, estabelecendo conexões entre o que vivencia e o conhecimento construído na escola ou em outros contextos. Essa aprendizagem significativa estimula a memória, a atenção e a capacidade de raciocinar, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo que ultrapassa a simples repetição de ações, promovendo a compreensão real e a aplicação do saber (MORAES, 2021).

As funções cerebrais envolvidas no desenvolvimento cognitivo, como a memória e a atenção, são aprimoradas com o tempo e a prática, permitindo à criança desenvolver competências linguísticas e realizar operações lógicas que fundamentam a resolução de problemas e a tomada de decisões. Nesse sentido, a cognição infantil não se restringe ao âmbito intelectual, mas está integrada às dimensões motoras e emocionais, que também influenciam o aprendizado e a socialização (CUNHA, 2018).

A variabilidade no ritmo de desenvolvimento cognitivo entre as crianças evidencia que não existe um padrão rígido para a aquisição das habilidades, sendo fundamental que o ambiente social ofereça estímulos diversificados e desafiadores. A convivência com diferentes grupos sociais e a exposição a situações variadas favorecem a aceleração do aprendizado e a consolidação das competências cognitivas, tornando a criança mais apta a lidar com situações novas e complexas (MORAES, 2021).

No processo de construção da inteligência, as primeiras fases da infância são decisivas, especialmente o período conhecido como sensório-motor, quando a criança ainda não utiliza representações mentais, mas se guia pelas ações coordenadas pelas percepções sensoriais. Nesse estágio, a experimentação e a resolução de problemas ocorrem principalmente por meio da interação direta com o ambiente, criando as bases para o desenvolvimento posterior do pensamento simbólico e lógico (RAMOS, 2023).

Conforme a criança cresce, inicia-se a fase pré-operatória, em que ocorre o avanço na elaboração de relações simbólicas, embora predomine um pensamento ainda egocêntrico e estático. Nesse momento, as ações da criança baseiam-se na imitação e na experiência concreta, com dificuldades para compreender pontos de vista diferentes e para realizar transformações mentais reversíveis, o que limita a flexibilidade do pensamento (PALACIOS, 2019).

O desenvolvimento dos estágios operatórios, tanto o concreto quanto o formal, representa a progressiva interiorização das ações e o surgimento da capacidade de abstração, permitindo à criança interpretar, analisar e refletir sobre seu contexto de forma mais crítica e articulada. Nesse processo, a afetividade assume papel essencial, pois o suporte emocional favorece a construção do



conhecimento significativo, acolhendo as inseguranças e incentivando a autonomia da criança na busca pelo aprendizado (RAMOS, 2023).

Por fim, o desenvolvimento cognitivo infantil é resultado da complexa interação entre as capacidades inatas e as influências do meio, compreendendo não apenas a aquisição de habilidades intelectuais, mas também a integração das dimensões emocional, social e motora. Para que essa evolução ocorra de maneira plena, é fundamental que a criança seja inserida em contextos ricos em estímulos, afeto e desafios, que promovam seu crescimento integral e a construção de saberes significativos e duradouros.

## **A AFETIVIDADE**

A educação passou por uma transformação significativa ao se reconhecer a criança como um sujeito distinto do adulto, com características próprias e demandas específicas. Essa perspectiva rompeu com o modelo tradicional de ensino centrado na memorização e obediência, abrindo espaço para o reconhecimento da autonomia infantil e sua capacidade de solucionar problemas de maneira independente. Assim, o processo educativo passou a incorporar uma visão mais integrada, que considera não apenas os aspectos cognitivos, mas também os físicos, sociais e, especialmente, afetivos do desenvolvimento (SANTOS, 2024).

Nessa nova abordagem, torna-se evidente que o desenvolvimento infantil não é linear ou unidimensional. A compreensão de que cada criança possui um ritmo e uma forma singular de evolução reflete a valorização das diferenças individuais, afastando-se do paradigma que vincula o crescimento estritamente à idade cronológica. Isso implica reconhecer as potencialidades e limitações específicas de cada criança, respeitando sua singularidade e promovendo condições para que ela alcance seu máximo desenvolvimento em múltiplas dimensões (OLIVEIRA, 2022).

A educação infantil assume, nesse contexto, um papel estratégico, pois é o momento em que a criança amplia seus vínculos para além do ambiente familiar, entrando em contato com novos grupos sociais e estabelecendo relações que ampliam seu repertório afetivo e social. Essa transição é fundamental para a construção de sua identidade, pois possibilita o reconhecimento e a expressão de uma diversidade de sentimentos até então restritos a contextos familiares (SALES, 2020).

As novas interações sociais proporcionam à criança oportunidades essenciais para o desenvolvimento emocional e a construção de habilidades sociais, fundamentais para seu amadurecimento. Sentimentos como medo, ansiedade, carinho, amizade e outras manifestações emocionais emergem nesse processo, ganhando intensidade e complexidade à medida que a criança constrói confiança e segurança nos adultos que a cercam, especialmente professores e gestores escolares. Essa segurança afetiva é imprescindível para que ela se sinta protegida e acolhida, favorecendo seu engajamento e aprendizado (BARBOSA, 2019).

A afetividade, enquanto fenômeno psíquico, manifesta-se por meio de emoções e sentimentos que permeiam as relações humanas, configurando-se como um componente imprescindível para a

constituição dos vínculos interpessoais. Ela é o elo que possibilita a expressão de desejos, alegrias, tristezas e frustrações, elementos que constituem a experiência humana em sua plenitude (CUNHA, 2018).

No âmbito do desenvolvimento infantil, as relações afetivas assumem um papel fundamental para o aprimoramento das capacidades cognitivas. Ainda que distintas, as dimensões afetiva e cognitiva são interdependentes, pois o pensamento lógico não se consolida plenamente sem o suporte emocional adequado. O afeto fornece o ambiente psicológico propício para que a criança possa refletir, interpretar e relacionar informações de maneira coerente e significativa (SALES, 2020).

O papel do professor é central na construção desse ambiente afetivo favorável à aprendizagem. Quando o educador consegue criar vínculos que transmitem conforto emocional e envolvimento, estabelece-se um clima de confiança que estimula a curiosidade e o interesse das crianças pelo conhecimento. Essa relação positiva transforma a sala de aula em um espaço de acolhimento, onde o processo educativo ocorre de forma prazerosa e significativa (ANDRADE, 2022).

Além disso, o vínculo afetivo fortalece a disciplina e a participação dos alunos, aspectos essenciais para o desenvolvimento de um ambiente propício ao ensino. A motivação gerada por esse vínculo atua como um catalisador do engajamento, aumentando a disposição das crianças para enfrentar desafios e persistir nas atividades escolares (MORAES, 2021).

A comunicação eficaz entre professores e estudantes constitui um elemento chave para o sucesso do processo educativo. Ela não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve também a regulação das emoções e o estabelecimento de conexões que favorecem a construção conjunta do conhecimento. Por meio desse diálogo, as crianças desenvolvem não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades sociais e emocionais essenciais para sua formação integral (HISTER, 2021).

A criança, nesse contexto, exerce múltiplas funções que incluem a obediência às normas e o estabelecimento de vínculos afetivos e linguísticos, elementos que articulam seu desenvolvimento psicológico e social. A relação pedagógica positiva depende, portanto, da troca constante e do estímulo ao diálogo entre professores e alunos, reafirmando o ensino e a aprendizagem como processos dinâmicos e interativos (CUNHA, 2018).

O contexto social em que a criança está inserida tem papel determinante na construção da afetividade, pois oferece as condições para que o sujeito estabeleça relações equilibradas e construtivas com seus pares. Essa interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, promovendo a integração entre o aprendizado pessoal e as experiências coletivas (SANTANA, 2021).

As relações sociais, portanto, são mediadoras fundamentais para a ampliação das capacidades intelectuais da criança, possibilitando a construção de um processo de ensino-aprendizagem sólido e integrado, no qual a afetividade e a cognição se complementam e se fortalecem mutuamente. Quando o desenvolvimento cognitivo está alinhado com o meio social e afetivo, ocorre um aprimoramento intelectual que envolve a consciência emocional e a capacidade

de reflexão crítica. Essa integração favorece o equilíbrio entre emoções e razão, possibilitando que a criança lide de forma saudável com seus sentimentos e suas ações (OLIVEIRA, 2022).

A motivação surge, então, como um fator propulsor que impulsiona o interesse e o engajamento da criança no contexto escolar. Ela representa uma força interna que direciona a satisfação pessoal e a busca pelo conhecimento, podendo assumir diferentes manifestações dependendo das circunstâncias vivenciadas (CUNHA, 2018).

O papel do professor, ao identificar desinteresse ou dificuldades, é buscar alternativas e estratégias que promovam a motivação individual e coletiva, alinhando seu empenho com as necessidades e expectativas dos alunos. Essa atuação demonstra a importância da união entre os objetivos pedagógicos e a motivação emocional para garantir a qualidade do ensino (ANDRADE, 2022).

A família, por sua vez, é um agente indispensável para a formação da confiança e da segurança afetiva da criança. É no ambiente familiar que se iniciam os primeiros vínculos afetivos, que posteriormente se ampliam com as relações estabelecidas na escola. A comunicação efetiva entre família e instituição de ensino é imprescindível para assegurar um desenvolvimento pleno e um processo de aprendizagem significativo (BARBOSA, 2019).

Finalmente, a relação entre professor e aluno destaca-se como um dos principais fatores de transformação no processo educativo, possibilitando a construção conjunta do conhecimento e influenciando diretamente na formação do sujeito. Para que essa aprendizagem seja eficaz, é essencial que ela esteja conectada à realidade da criança, conferindo significado às experiências escolares por meio das relações afetivas que fortalecem o autoconceito e a autoestima (SANTOS, 2024).

## **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

A relação entre professor e aluno ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço de troca afetiva fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A escola e o professor devem proporcionar um ambiente que valorize não apenas o conhecimento técnico, mas também a construção de confiança e o diálogo aberto, desconstruindo a tradicional figura do docente como detentor exclusivo do saber. Essa perspectiva amplia o papel do educador, que deixa de ser um simples transmissor e passa a ser um mediador da construção coletiva do conhecimento, na qual aprende tanto quanto ensina, favorecendo a interação e o crescimento mútuo entre todos os envolvidos no processo educacional (ANDRADE, 2022).

Estabelecer vínculos afetivos entre professor e aluno é essencial para que os estudantes se sintam seguros e confortáveis para manifestar suas habilidades e reconhecer suas limitações, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral. Essa proximidade afetiva confere ao professor a sensibilidade necessária para identificar, de forma antecipada, as dificuldades de aprendizagem e atuar de maneira mais eficaz e personalizada. Assim, a afetividade não deve ser encarada como um

elemento acessório, mas sim como um componente estruturante que permeia todas as relações pedagógicas e potencializa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos discentes (SALES, 2020).

O diálogo construído em sala de aula, mediado pela afetividade, tem a capacidade de influenciar os estudantes para além do âmbito acadêmico, promovendo a formação de valores e princípios éticos essenciais para a convivência social. Em um contexto contemporâneo marcado pelo individualismo crescente e pela fragmentação das relações humanas, o professor assume o papel de modelo, cuja postura e atitudes são constantemente observadas e internalizadas pelos alunos. Esse papel impacta diretamente no processo educativo, uma vez que as ações do docente contribuem para a formação cidadã e para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito e na solidariedade (SANTOS, 2024).

Diante desse cenário, o docente precisa assumir uma postura consciente de sua influência, valorizando as potencialidades dos alunos e despertando o interesse pelo aprendizado por meio de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia crítica e o protagonismo estudantil. Essa ação transforma o ambiente escolar em um espaço de construção social e cultural, onde o sujeito é reconhecido e respeitado em suas particularidades, condições imprescindíveis para o sucesso educacional e para a formação de indivíduos conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo (RAMOS, 2023).

Além do conhecimento técnico, o professor deve assumir o papel de mediador da socialização e da construção da identidade dos alunos. Por meio de práticas afetivas, é possível estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da estabilidade emocional, fatores que contribuem para a formação de indivíduos mais seguros, resilientes e preparados para enfrentar os desafios pessoais, acadêmicos e sociais que encontrarão ao longo da vida (SLAES, 2020).

A observação atenta do docente diante de manifestações emocionais dos estudantes, como ansiedade, insegurança ou desmotivação, possibilita a criação de estratégias pedagógicas que promovam o equilíbrio emocional e a autoconfiança. Ao controlar suas próprias emoções e demonstrar empatia, o professor torna-se um exemplo positivo para os alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor, saudável e que favorece o bem-estar coletivo (ANDRADE, 2022).

O tratamento afetuoso e equilibrado do educador, sem excessos ou omissões, é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem infantil e juvenil. Esse equilíbrio afeta diretamente o clima da sala de aula e a qualidade das relações interpessoais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização dos alunos, que se sentem respeitados e motivados a participar ativamente do processo educativo (SANTOS, 2024).

Em situações de conflito, o professor deve atuar como mediador, promovendo o respeito mútuo e combatendo atitudes que inferiorizem ou excluam determinados alunos. Ao oferecer acolhimento com atenção, escuta e afeto, o educador amplia a função da escola como espaço de cuidado e prevenção de dificuldades que possam afetar o aprendizado e o desenvolvimento social dos

estudantes, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais justa e inclusiva (HISTER, 2021).

A construção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa está intrinsecamente ligada à afetividade, pois é por meio dela que se estabelece a autoestima e a segurança necessárias para que os alunos desenvolvam plenamente suas capacidades intelectuais e emocionais. O professor atento ao perfil individual e coletivo dos alunos consegue potencializar suas habilidades, ampliar seu repertório de conhecimento e motivar o engajamento nas atividades escolares (ANDRADE, 2022).

O saber docente, entendido como um conjunto dinâmico de competências sociais, emocionais e cognitivas, possibilita a prática educativa transformadora. Essa prática, que vai além do domínio do conteúdo técnico, considera as necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, favorecendo uma pedagogia crítica, contextualizada e alinhada com os desafios da sociedade contemporânea. É dessa forma que o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social (SANTOS, 2024).

O processo de ensino-aprendizagem não pode ser compreendido apenas como um ato técnico, mas sim como uma articulação complexa entre conhecimentos, habilidades e afetividade, compreendendo o aluno em sua totalidade. É fundamental que o professor construa um conhecimento integrado, que dialogue com a realidade e o contexto social dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo, efetivo e capaz de promover transformações pessoais e sociais (RAMOS, 2023).

O saber do professor, construído a partir de suas experiências, percepções e emoções, influencia diretamente a formação dos alunos. Quando o docente domina esses saberes afetivos, ele propicia uma aprendizagem natural e emancipadora, na qual os estudantes se sentem protagonistas do processo educativo e capazes de contribuir para a construção coletiva do conhecimento (SALES, 2020).

Contudo, é importante que o saber afetivo docente não se perca em subjetivismos excessivos, pois a emoção deve estar presente como um componente que enriquece o ensino, mas sem dominar integralmente o processo. O equilíbrio entre razão e emoção permite que o professor valorize a aprendizagem de maneira crítica, confiante na capacidade dos alunos e aberto ao diálogo e à construção compartilhada do saber (OLIVEIRA, 2022).

A afetividade no contexto escolar exige do professor o reconhecimento do saber do aluno, promovendo uma interação aberta, respeitosa e dialógica, na qual o conhecimento é construído conjuntamente. Essa busca constante pelo saber comum fortalece o diálogo, o confronto de ideias e a reflexão crítica, elementos essenciais para a educação democrática, inclusiva e emancipadora (ANDRADE, 2022).

Por fim, o professor contemporâneo deve se comprometer com práticas pedagógicas inovadoras, afetivas e reflexivas, buscando constantemente aprimorar suas estratégias para garantir uma aprendizagem significativa. É por meio dessa atuação integral, que considera aspectos

emocionais, sociais e cognitivos, que o educador contribui efetivamente para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade (SANTOS, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho fundamentou-se em uma revisão ampla e crítica da literatura, que direcionou a análise da relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. Esse estudo permitiu compreender que o problema inicial, centrado na influência das relações afetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, foi adequadamente contemplado ao longo da pesquisa, evidenciando-se a importância das dimensões emocionais na construção do conhecimento.

A Educação Infantil representa uma fase crucial para o desenvolvimento integral da criança, momento em que as capacidades cognitivas começam a se estruturar por meio das interações sociais ampliadas no ambiente escolar. A transição do convívio familiar para o espaço coletivo escolar implica uma expansão dos vínculos afetivos, o que favorece a expressividade emocional e a construção da identidade infantil. Assim, a afetividade assume um papel central ao proporcionar segurança, conforto e confiança, condições essenciais para que as crianças desenvolvam suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Os resultados deste estudo destacam que as capacidades cognitivas e afetivas, embora distintas em sua natureza, atuam de forma complementar, configurando uma base sólida para o aprendizado significativo. A afetividade não se configura como elemento acessório, mas como componente estruturante que influencia diretamente o processo de aquisição do conhecimento, a autonomia e a capacidade crítica da criança. Por meio de um ambiente escolar acolhedor, mediado por professores sensíveis às necessidades emocionais dos alunos, é possível favorecer o desenvolvimento de competências essenciais para o enfrentamento dos desafios acadêmicos e sociais.

Além disso, a análise das referências bibliográficas evidenciou que o professor desempenha papel fundamental como agente mediador desse processo, ao criar um ambiente afetivo que possibilita o acolhimento e a confiança necessárias para a expressão e o desenvolvimento infantil. A atuação docente, portanto, transcende a mera transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de vínculos que promovem a autoestima, a segurança emocional e o interesse pelo aprendizado.

Dessa forma, este trabalho contribui para a compreensão ampliada da afetividade como elemento indispensável no processo educativo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem aspectos emocionais e cognitivos. As descobertas indicam que, ao valorizar as relações afetivas na Educação Infantil, é possível promover uma aprendizagem mais significativa e um desenvolvimento mais harmonioso das crianças, refletindo em sua formação integral.



Por fim, cabe ressaltar que a afetividade escolar, ao contribuir para a formação de indivíduos mais seguros e autônomos, representa um caminho promissor para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento da função social da escola. Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem essa abordagem, explorando estratégias pedagógicas específicas que potencializem a afetividade como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. P. A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2022.

BARBOSA, L.M.S. **A afetividade no momento de aprender**. 11ª ed. São José dos Campos: Pulso, 2019.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 9ª ed. Rio de Janeiro. Wak. 2018.

HISTER, V. A importância da afetividade na educação infantil. **Revista territórios**, vol. 03, n. 07, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/acervo/html?task=detalhes&id=W3198987808&print=true>. Acesso 12 abr. 2025.

MORAES, F. A afetividade na escola: considerações sobre o afeto na educação infantil. **Revista Educar Rede**, vol. 03, n. 08, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/acervos.html=W3204021031&print=true>. Acesso 22 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. F. S. Afetividade e escola: uma relação em construção. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/handle/193?show=full>. Acesso 22 abr. 2025.

PALACIOS, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 15ª ed. São Paulo: Pioneira, 2019.

RAMOS, D. D. Desenvolvimento infantil: Concepções e práticas de educadoras em creches públicas. **Revista Psicologia Teoria e Prática**, v.03, n.05, 2023. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.3015.html>. Acesso 06 maio 2025.

RIBEIRO, R. S. A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

SALES, E. J. **A importância da afetividade na educação infantil**. Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31070/RM2021ES01>. Acesso em 06 maio 2025.

SANTANA, W. K. A afetividade e seu desenvolvimento na educação infantil. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, Vol. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/224874.3.1-3>. Acesso 12 maio 2025.

SANTOS, A. O. A importância da afetividade no processo de alfabetização na educação infantil. **Revista Contemporânea**, v.04, n.11, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV4N11-193>. Acesso 06 maio 2025.

# O PAPEL DO LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## THE ROLE OF PLAY IN STORYTELLING AND ITS IMPACT ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**CECÍLIA LEONE DE GODOY**

Graduação Em Normal Superior – Centro Universitário Hermínio Ometto Uniararas (2005); Especialista Na Alfabetização Das Séries Iniciais Do Ensino Fundamental E Na Educação Infantil.

### RESUMO

A presente investigação debruça-se sobre a função essencial do lúdico na arte de contar histórias e a sua profunda influência no desenvolvimento da educação infantil. Este estudo examina de que forma a integração da ludicidade nas práticas narrativas contribui para o avanço cognitivo, emocional e social das crianças em idade pré-escolar. Através de uma análise bibliográfica exaustiva, são exploradas as teorias pedagógicas que sustentam a relevância do brincar e das narrativas como instrumentos educativos. A pesquisa demonstra que a contação de histórias, quando enriquecida por elementos lúdicos, potencializa uma aprendizagem significativa, estimula a criatividade, aprimora as competências linguísticas e fortalece os laços afetivos no ambiente escolar. Os resultados obtidos indicam que esta abordagem pedagógica favorece a construção do conhecimento de maneira prazerosa e contextualizada, contribuindo para uma educação mais humanizada e eficaz. Conclui-se que a inclusão consciente do lúdico na contação de histórias representa uma estratégia pedagógica de grande valor para a educação infantil contemporânea.

**Palavras-chave:** Ludicidade; Contação de histórias; Educação infantil; Desenvolvimento cognitivo; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research focuses on the essential role of playfulness in the art of storytelling and its profound influence on early childhood education. This study examines how the integration of playfulness into narrative practices contributes to the cognitive, emotional, and social development of preschool children. Through an exhaustive bibliographic analysis, the pedagogical theories that support the relevance of play and narratives as educational tools are explored. The research demonstrates that storytelling, when enriched by playful elements, enhances meaningful learning, stimulates creativity, improves language skills, and strengthens emotional bonds in the school environment. The results obtained indicate that this pedagogical approach favors the construction of knowledge in a pleasant and contextualized manner, contributing to a more humanized and effective education. It is concluded that the conscious inclusion of playfulness in storytelling represents a pedagogical strategy of great value for contemporary early childhood education.

**Keywords:** Playfulness; Storytelling; Early childhood education; Cognitive development; Pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil atual enfrenta desafios contínuos na busca por metodologias que promovam uma aprendizagem tanto significativa quanto prazerosa. Nesse cenário, a contação de histórias surge como uma prática pedagógica de longa data que, ao ser enriquecida por componentes lúdicos, revela-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral da criança. A ludicidade, entendida como a capacidade de vivenciar plenamente o momento presente por meio do brincar, constitui um elemento crucial na formação humana, especialmente durante os primeiros anos de vida.

Desta forma, a relevância deste tema reside na necessidade de compreender como a fusão entre o lúdico e a narrativa contribui para processos educacionais mais eficientes e humanizados. Huizinga (2019, p. 33) ressalta que "o jogo é mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana". Esta perspectiva fundamental serve de guia para entender que a ludicidade precede e serve de base para as práticas culturais, incluindo a educação.

Sendo assim, o ambiente educacional infantil exige abordagens que respeitem as particularidades do desenvolvimento da criança, reconhecendo sua natureza exploratória e imaginativa. A contação de histórias, tradicionalmente empregada como recurso educativo, adquire uma nova dimensão ao incorporar elementos lúdicos, transformando-se em uma experiência

multissensorial e participativa. Bettelheim (2017, p. 45) afirma que "as histórias oferecem à criança imagens que a ajudam a estruturar seus devaneios e com eles orientar melhor sua vida".

Nesta lógica, a questão central desta investigação reside na necessidade de compreender os mecanismos pelos quais o lúdico amplifica os benefícios educacionais da contação de histórias. Observa-se que, embora ambas as práticas sejam amplamente reconhecidas por seus benefícios individuais, a sinergia resultante de sua integração ainda carece de uma análise aprofundada. Esta lacuna justifica a presente pesquisa, que busca esclarecer como essa combinação influencia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o papel do lúdico na contação de histórias e seu impacto na educação infantil, identificando as contribuições dessa prática para o desenvolvimento integral da criança. De forma específica, busca-se examinar os fundamentos teóricos que sustentam a importância da ludicidade na educação, investigar como a contação de histórias se configura como prática pedagógica, analisar a interação entre elementos lúdicos e narrativos no processo educacional, e avaliar os impactos dessa integração no desenvolvimento infantil. Necessariamente, a metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise crítica de obras clássicas e contemporâneas que abordam a temática em questão. Foram consultados autores de referência nas áreas de educação infantil, psicologia do desenvolvimento, ludopedagogia e literatura infantil, garantindo uma base teórica sólida e atualizada para as reflexões apresentadas.

## DESENVOLVIMENTO

A compreensão da ludicidade como um componente essencial na educação infantil exige uma análise aprofundada de seus aspectos conceituais e das implicações pedagógicas. Kishimoto (2017, p. 22) define o lúdico como "fenômeno complexo que envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais", destacando sua natureza multidimensional. Essa complexidade torna-se evidente ao observar que a ludicidade vai além da simples diversão, configurando-se como uma forma privilegiada de conhecimento e expressão infantil.

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo da criança encontra no lúdico um terreno fértil para o seu florescimento. Piaget (2017, p. 67) demonstra que "o jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade ao eu", indicando que, por meio da atividade lúdica, a criança processa e organiza suas experiências. Essa perspectiva revela que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim um processo cognitivo fundamental através do qual a criança constrói conhecimento sobre si mesma e o mundo ao seu redor.

Nesta lógica, a ludicidade manifesta-se de diversas maneiras no contexto educacional, desde brincadeiras espontâneas até atividades pedagogicamente estruturadas. Vygotsky (2018, p. 89) argumenta que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade", enfatizando o caráter transformador da experiência lúdica. Essa transformação ocorre porque o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal onde a criança experimenta competências ainda em formação.

Desta forma, a contação de histórias representa uma prática educativa milenar que transcende culturas e gerações, mantendo sua relevância no cenário pedagógico contemporâneo. Benjamin (2018, p. 123) observa que "a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores", evidenciando a dimensão social e cultural inerente à narrativa. Essa característica faz da contação de histórias um veículo privilegiado para a transmissão de valores, conhecimentos e experiências humanas essenciais. O ato de contar histórias mobiliza múltiplas competências na criança ouvinte, estimulando a imaginação, a memória, a atenção e a capacidade de simbolização. Coelho (2019, p. 156) afirma que "a literatura infantil é arte fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra", sublinhando o potencial transformador das narrativas na formação infantil. Essa transformação ocorre por meio da identificação emocional com personagens e situações, permitindo à criança elaborar experiências e sentimentos complexos.

É importante frisar que, a oralidade desempenha um papel central na contação de histórias, conectando-se diretamente com as primeiras experiências comunicativas da criança. Ong (2018, p. 78) destaca que "a cultura oral primária molda a consciência de maneiras que a escrita não consegue fazer", evidenciando a especificidade cognitiva da experiência oral. Essa modalidade comunicativa privilegia aspectos como entonação, ritmo, gestualidade e interação direta, elementos que enriquecem significativamente a experiência narrativa.

Necessariamente, a integração entre ludicidade e contação de histórias gera uma sinergia educacional de grande potencial pedagógico. Quando o contador incorpora elementos lúdicos à sua prática, transforma a narrativa em uma experiência participativa e envolvente. Rodari (2019, p. 134) propõe que "a imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos inventivos também sobre os conceitos", demonstrando como a criatividade narrativa estimula um desenvolvimento cognitivo mais amplo. Essa integração se manifesta por meio de diversos recursos pedagógicos: o uso de objetos cênicos, a participação corporal da audiência, a criação de ambientes imersivos, a interação dialógica entre contador e ouvintes, e a improvisação colaborativa. Cada um desses elementos contribui para transformar a recepção passiva em uma experiência ativa e construtiva. Freire (2018, p. 89) sustenta que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", princípio que se aplica perfeitamente à contação lúdica de histórias.



Vale mencionar que, o desenvolvimento da linguagem constitui um dos principais benefícios da contação de histórias enriquecida por elementos lúdicos. Por meio da exposição a vocabulário diversificado, estruturas narrativas complexas e recursos expressivos variados, a criança amplia significativamente sua competência linguística. Bakhtin (2017, p. 67) observa que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta", processo que se intensifica durante experiências narrativas interativas.

Não obstante, a construção da identidade infantil também se beneficia profundamente desta prática pedagógica. Através da identificação com personagens e situações narrativas, a criança explora diferentes possibilidades existenciais, experimenta papéis sociais diversos e desenvolve uma compreensão mais complexa sobre as relações humanas. Winnicott (2019, p. 145) argumenta que "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral", evidenciando a importância do elemento lúdico na formação identitária. O aspecto social da contação lúdica de histórias merece um destaque especial, pois cria um ambiente de compartilhamento e construção coletiva de significados. Durante essas experiências, as crianças aprendem a ouvir, a respeitar diferentes perspectivas, a colaborar na construção narrativa e a desenvolver empatia por meio da vivência de distintos pontos de vista. Bruner (2018, p. 178) destaca que "a narrativa é uma forma de pensamento e uma forma de expressar nossa compreensão do mundo", processo que se enriquece exponencialmente no contexto coletivo.

Ademais, a dimensão emocional da educação encontra na contação lúdica de histórias um terreno privilegiado para o desenvolvimento. As narrativas permitem à criança vivenciar emoções de forma segura e orientada, aprendendo a reconhecer, nomear e elaborar sentimentos complexos. Goleman (2017, p. 234) enfatiza que "a inteligência emocional é a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros", competência que se desenvolve naturalmente por meio de experiências narrativas significativas.

Contudo, a criatividade infantil floresce particularmente durante atividades que combinam narrativa e ludicidade. Essas experiências estimulam o pensamento divergente, a capacidade de fazer conexões inusitadas e a produção de soluções originais para problemas. Vygotsky (2018, p. 98) afirma que "a criatividade existe onde quer que o homem imagine, combine, modifique e crie algo novo", processo que se intensifica quando a criança participa ativamente da construção narrativa.

Nesta lógica, o papel do educador na contação lúdica de histórias transcende a simples transmissão de informações, configurando-se como uma mediação entre a criança e o conhecimento. O contador deve desenvolver sensibilidade para perceber as necessidades e interesses do grupo, adaptando sua prática de forma responsiva e inclusiva. Freinet (2019, p. 156) sustenta que "a escola deve ser oficina e não auditório", princípio que se aplica perfeitamente à contação interativa de histórias.

Vale elencar que, a escolha adequada do repertório narrativo constitui um aspecto crucial para o sucesso da prática pedagógica. As histórias selecionadas devem considerar a faixa etária, os interesses específicos do grupo, as questões socioemocionais relevantes e os objetivos educacionais pretendidos. Propp (2017, p. 89) analisa que "o conto maravilhoso possui uma estrutura uniforme", característica que facilita a compreensão infantil e permite variações lúdicas criativas.

É necessário mencionar que, a avaliação dos impactos da contação lúdica de histórias na educação infantil revela benefícios múltiplos e duradouros. Observa-se uma melhoria significativa na capacidade de concentração, o desenvolvimento da memória auditiva, a ampliação do vocabulário e o fortalecimento de vínculos afetivos no ambiente escolar. Wallon (2018, p. 123) destaca que "a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos", aspecto que se evidencia claramente durante experiências narrativas compartilhadas.

Sendo assim, o desenvolvimento motor também se beneficia da contação lúdica, especialmente quando incorpora movimentos corporais, gestualidade expressiva e atividades de dramatização. Essa integração psicomotora contribui para a formação integral da criança, respeitando a unidade mente-corpo característica do desenvolvimento infantil. Le Boulch (2017, p. 67) argumenta que "o desenvolvimento psicomotor constitui o fundamento de toda aprendizagem", princípio que fundamenta a importância da dimensão corporal nas práticas educativas.

Em contrapartida, a inclusão social encontra na contação lúdica de histórias uma ferramenta valiosa para a promoção da diversidade e o respeito às diferenças. Por meio de narrativas que valorizam diferentes culturas, etnias, capacidades e configurações familiares, promove-se um ambiente educacional mais inclusivo e democrático. Mantoan (2018, p. 145) sustenta que "a inclusão é uma inovação que implica num esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas", objetivo que pode ser favorecido por meio de práticas narrativas inclusivas.

Ademais, a formação moral e ética da criança também se beneficia significativamente da contação de histórias com elementos lúdicos. As narrativas apresentam dilemas éticos de forma acessível, permitindo reflexões sobre valores, consequências de ações e responsabilidade social. Kohlberg (2017, p. 234) propõe que "o desenvolvimento moral ocorre através de estágios universais", processo que pode ser estimulado por meio de discussões baseadas em situações narrativas.

Desta forma, o desenvolvimento da capacidade de simbolização constitui outro benefício fundamental desta prática pedagógica. Por meio das histórias, a criança aprende a manipular símbolos, a compreender metáforas e a desenvolver o pensamento abstrato. Cassirer (2018, p. 178) define o homem como "animal symbolicum", característica que se desenvolve prioritariamente durante a infância por meio de experiências lúdicas e narrativas.

Sendo assim, a contação de histórias com elementos lúdicos também favorece o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao participar ativamente da construção narrativa, tomar decisões sobre os rumos da história e expressar opiniões sobre personagens e situações, a criança fortalece sua autoconfiança e capacidade de posicionamento crítico. Kamii (2019, p. 89) argumenta que "a autonomia é o objetivo da educação", meta que pode ser alcançada por meio de práticas que valorizam a participação ativa e reflexiva da criança.

Vale mencionar, também que, a dimensão terapêutica da contação lúdica merece consideração especial, pois oferece à criança a oportunidade de elaborar conflitos internos e situações traumáticas por meio da identificação com personagens e situações ficcionais. Essa elaboração ocorre de forma indireta e protegida, permitindo um processamento emocional gradual e saudável. Corso (2018, p. 123) observa que "os contos de fadas falam de nós, da condição humana", característica que confere às narrativas um poder transformador significativo.

Contudo, a relação entre contação lúdica e desenvolvimento da capacidade de concentração revela-se particularmente relevante no contexto educacional atual, marcado por múltiplos estímulos e dispersão atencional. Durante experiências narrativas envolventes, a criança exercita naturalmente sua capacidade de foco sustentado, habilidade fundamental para aprendizagens futuras. Simone Weil (2017, p. 67) destaca que "a atenção é a forma mais rara e mais pura de generosidade", qualidade que se cultiva por meio de práticas contemplativas como a escuta atenta de histórias.

Vale denotar que, o impacto da contação lúdica na formação de hábitos de leitura constitui um aspecto crucial para o desenvolvimento acadêmico futuro. Crianças expostas regularmente a experiências narrativas prazerosas desenvolvem associações positivas com a literatura, tornando-se mais propensas a buscar autonomamente livros e outras formas de narrativa. Pennac (2018, p. 145) afirma que "o verbo ler não suporta o imperativo", evidenciando a necessidade de criar relações prazerosas com a leitura desde os primeiros anos.

Não obstante, a contribuição da contação lúdica para o desenvolvimento da imaginação infantil revela-se fundamental para a capacidade de resolução de problemas e o pensamento criativo. Por meio da vivência de mundos ficcionais diversos, a criança amplia seu repertório de possibilidades e desenvolve flexibilidade cognitiva. Bachelard (2017, p. 234) sustenta que "a imaginação não é a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade", capacidade essencial para a inovação e a adaptação.

Vale mencionar que, o fortalecimento de vínculos afetivos por meio da contação lúdica contribui significativamente para a criação de um ambiente educacional acolhedor e seguro. Durante momentos de narrativa compartilhada, estabelecem-se conexões emocionais entre educador e crianças, bem como entre pares, favorecendo um clima de confiança e cooperação. Bowlby (2018, p. 156) destaca que "vínculos afetivos seguros constituem base para desenvolvimento emocional

saudável", aspecto que se fortalece por meio de práticas pedagógicas que valorizam a dimensão relacional.

Em contrapartida, a diversidade cultural encontra na contação lúdica um veículo privilegiado para a valorização e transmissão. Histórias originárias de diferentes tradições culturais ampliam o universo de referências infantis, promovendo o respeito à diversidade e a compreensão intercultural. Said (2017, p. 123) argumenta que "as narrativas são fundamentais para nossa identidade", processo que se enriquece ao incorporar múltiplas perspectivas culturais.

É notório mencionar que, o desenvolvimento da capacidade crítica também se beneficia desta prática pedagógica, especialmente quando as narrativas são acompanhadas de reflexões e discussões orientadas. A criança aprende a questionar, a analisar personagens e situações, e a formar opiniões fundamentadas. Freire (2019, p. 67) sustenta que "a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B", princípio que se materializa na contação dialógica de histórias.

De fato, a ludicidade na contação de histórias também contribui para o desenvolvimento da capacidade de abstração, competência fundamental para aprendizagens futuras em áreas como matemática e ciências. Por meio da manipulação de elementos simbólicos presentes nas narrativas, a criança exercita o pensamento abstrato de forma natural e prazerosa. Bruner (2017, p. 89) distingue duas modalidades de pensamento: "paradigmática e narrativa", sendo a segunda fundamental para a compreensão de experiências humanas complexas.

Necessariamente, a dimensão estética da educação encontra na contação lúdica um campo privilegiado para o desenvolvimento. A exposição a narrativas bem construídas, linguagem poética e recursos expressivos variados cultiva a sensibilidade estética e o gosto por manifestações artísticas. Dewey (2018, p. 234) argumenta que "a experiência estética é a experiência em sua integridade", característica que se manifesta plenamente durante contações envolventes e criativas.

É preditivo que, o papel da contação lúdica na construção da autoestima infantil merece destaque especial. Quando a criança participa ativamente da narrativa, vê suas contribuições valorizadas e experimenta sucesso em um contexto seguro, desenvolve uma percepção positiva sobre suas capacidades. Coopersmith (2017, p. 178) define autoestima como "a avaliação que a pessoa faz de si mesma", processo que se fortalece por meio de experiências de reconhecimento e valorização.

Não obstante, a preparação para o letramento formal também se beneficia significativamente da contação lúdica. A familiarização com estruturas narrativas, sequências temporais, relações de causa e efeito, e características dos diferentes gêneros textuais prepara um terreno fértil para a aprendizagem da leitura e escrita. Ferreiro (2018, p. 123) demonstra que "a criança reconstrói por si mesma a linguagem escrita", processo facilitado pela rica experiência narrativa prévia.

Desta forma, a contação lúdica de histórias favorece ainda o desenvolvimento da capacidade de organização temporal e espacial. Por meio da sequência narrativa, a criança exercita noções de anterioridade, posterioridade, simultaneidade e duração. Espacialmente, as descrições de cenários e movimentos de personagens contribuem para o desenvolvimento de orientação e percepção espacial. Piaget (2019, p. 145) destaca que "a noção de tempo na criança não é inata, mas se constrói progressivamente", processo que se beneficia da estrutura temporal inerente às narrativas.

Vale elencar que, o estímulo à curiosidade intelectual representa outro impacto significativo desta prática pedagógica. Histórias bem construídas despertam questionamentos, estimulam a busca por respostas e promovem uma postura investigativa diante do conhecimento. Einstein (2017, p. 234) afirmava que "o importante é não parar de questionar", atitude que se cultiva naturalmente por meio de experiências narrativas instigantes. E, a contação lúdica também contribui para o desenvolvimento da capacidade de síntese e organização mental. Ao recontar histórias, criar finais alternativos ou resumir narrativas para colegas, a criança exercita competências de síntese e organização lógica do pensamento. Essas habilidades mostram-se fundamentais para o sucesso acadêmico em todas as áreas do conhecimento.

Ademais, a dimensão sensorial da contação lúdica enriquece significativamente a experiência educativa. Por meio de recursos como sonoplastia, objetos táteis, aromas e elementos visuais, cria-se uma experiência multissensorial que favorece diferentes estilos de aprendizagem e torna o conhecimento mais acessível e memorável. Gardner (2018, p. 156) propõe a teoria das inteligências múltiplas, evidenciando a importância de abordar diferentes modalidades perceptivas no processo educacional.

Necessariamente, a contação lúdica favorece ainda o desenvolvimento da capacidade de antecipação e planejamento. Durante a narrativa, a criança formula hipóteses sobre desdobramentos futuros, antecipa consequências de ações dos personagens e desenvolve o pensamento estratégico. Essas competências revelam-se fundamentais para a resolução de problemas e a tomada de decisões em contextos diversos. De fato, o fortalecimento da memória por meio da contação lúdica ocorre de múltiplas formas: memória auditiva por meio da escuta atenta, memória visual por meio de imagens mentais criadas, memória emocional por meio do envolvimento afetivo com a narrativa, e memória semântica por meio da associação de significados. Luria (2017, p. 189) demonstra que "a memória humana é fundamentalmente social", característica que se evidencia na preservação e transmissão de narrativas culturais.

Interessantemente, a prática da contação lúdica também contribui para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e persuasão. Quando discutem personagens, avaliam decisões narrativas e defendem interpretações, as crianças exercitam competências argumentativas fundamentais para a participação democrática futura. Perelman (2018, p. 123) argumenta que "toda

argumentação visa à adesão dos espíritos", habilidade que se desenvolve por meio de debates orientados sobre narrativas.

Ademais, a contação lúdica de histórias favorece ainda o desenvolvimento da tolerância à frustração e a capacidade de enfrentamento de adversidades. Por meio da identificação com personagens que superam obstáculos, a criança desenvolve um repertório de estratégias de enfrentamento e fortalece a resiliência emocional. Frankl (2017, p. 234) sustenta que "o homem pode suportar quase tudo, desde que encontre sentido nisso", processo que se facilita por meio de narrativas que apresentam modelos de superação.

Contudo, a dimensão lúdica da contação também estimula o desenvolvimento da capacidade de improviso e adaptação. Durante experiências narrativas interativas, situações imprevistas surgem constantemente, exigindo flexibilidade e criatividade na resposta. Essa competência revela-se fundamental para a navegação em um mundo cada vez mais complexo e imprevisível.

Interessantemente, o impacto da contação lúdica na formação de valores éticos e morais ocorre de forma sutil e duradoura. Por meio de exemplos narrativos, a criança internaliza princípios de justiça, solidariedade, honestidade e responsabilidade social. Aristóteles (2018, p. 145) argumenta que "a virtude moral é adquirida pelo hábito", processo que se facilita por meio de modelos narrativos consistentes e atraentes.

Vale mencionar que, a preparação para a cidadania ativa também se beneficia desta prática pedagógica. Histórias que abordam questões sociais, dilemas éticos e participação comunitária sensibilizam a criança para as responsabilidades cívicas e a importância do engajamento social. Marshall (2017, p. 178) define cidadania como "participação integral na comunidade política", competência que se desenvolve por meio de reflexões sobre narrativas socialmente relevantes.

Contudo, a contação lúdica favorece ainda o desenvolvimento da capacidade de síntese cultural, permitindo à criança integrar elementos de diferentes tradições e criar sínteses pessoais originais. Esse processo contribui para a formação de uma identidade cultural rica e flexível, capaz de dialogar respeitosamente com a diversidade. Canclini (2018, p. 234) observa que "as culturas híbridas são estratégias para entrar e sair da modernidade", perspectiva que se desenvolve por meio de exposição narrativa diversificada.

Portanto, o estímulo à produção textual constitui um benefício adicional significativo da contação lúdica. Crianças expostas regularmente a narrativas de qualidade desenvolvem um repertório linguístico e estrutural que favorece suas próprias produções escritas futuras. Bakhtin (2019, p. 123) destaca que "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva", processo que se enriquece por meio de experiências narrativas diversas e envolventes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise desenvolvida demonstra que a função do lúdico na contação de histórias vai além do mero entretenimento, configurando-se como uma estratégia pedagógica essencial para a educação infantil contemporânea. Os estudos examinados convergem para a conclusão de que essa prática integrada gera impactos profundos e duradouros no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

Sendo assim, a investigação demonstra que a ludicidade, ao ser incorporada à contação de histórias, potencializa múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. O aspecto cognitivo é beneficiado por meio do estímulo à imaginação, do desenvolvimento da capacidade de abstração, do fortalecimento da memória e da ampliação das competências linguísticas. Simultaneamente, a dimensão emocional é enriquecida por meio da elaboração de sentimentos, do desenvolvimento da inteligência emocional e do fortalecimento da autoestima. Desta forma, o impacto social desta prática mostra-se igualmente relevante, promovendo vínculos afetivos, competências colaborativas, respeito à diversidade e preparação para a cidadania ativa. A dimensão cultural manifesta-se por meio da valorização de diferentes tradições, do desenvolvimento de sínteses culturais originais e da preservação do patrimônio narrativo da humanidade.

Necessariamente, a contação lúdica de histórias constitui uma prática pedagógica integral, capaz de atender simultaneamente às múltiplas necessidades do desenvolvimento infantil. Essa integralidade revela-se particularmente valiosa no contexto educacional atual, que demanda abordagens holísticas e humanizadas para a formação das novas gerações. O sucesso desta prática depende fundamentalmente da qualidade da mediação pedagógica. O educador assume um papel central como facilitador de experiências significativas, devendo desenvolver competências específicas para a integração efetiva entre ludicidade e narrativa. Essa responsabilidade inclui a seleção criteriosa do repertório, a adaptação às características do grupo e a criação de um ambiente favorável à participação ativa.

Nesta lógica, as implicações pedagógicas desta investigação sugerem a necessidade de valorização da contação lúdica de histórias nos currículos de educação infantil e na formação de educadores. A incorporação sistemática desta prática pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional, tornando a aprendizagem mais prazerosa, significativa e eficaz.

Conclui que o lúdico e a contação de histórias, quando integrados conscientemente, constituem uma ferramenta pedagógica de valor excepcional para a educação infantil. Essa prática atende às necessidades específicas do desenvolvimento infantil, promove uma aprendizagem significativa e contribui para a formação integral de cidadãos criativos, críticos e sensíveis. A valorização desta abordagem representa um investimento fundamental na qualidade da educação e no futuro das próximas gerações.

**REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Edipro, 2018.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2018.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BOWLBY, J. **Apego e perda: apego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2018.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2019.

COOPERSMITH, S. **Inventário de autoestima**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 39. ed. Campinas: Papirus, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KOHLBERG, L. **Psicologia do desenvolvimento moral**. São Paulo: Ática, 2017.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2018.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

ONG, W. J. **Oralidade e letramento: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 2018.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 2019.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SIMONE, W. **A gravidade e a graça**. São Paulo: É Realizações, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: a psicologia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2019

# FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM UMA BREVE CONVERSA

## BASICS OF EDUCATION IN A SHORT CONVERSATION



**CELESTE ALINE RAMOS DA CRUZ CARDOSO PEREIRA**

Graduação em: Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016); Professora do Ensino Fundamental I – Alfabetização – na EMEF Desembargador Theodomiro Dias, Professor de Educação Básica – Anos iniciais E. E. Professor Adolfo Tripoli.

### RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca dos fundamentos da educação e suas diferentes abordagens ao longo da historicidade, dando ênfase à Pedagogia Tradicional e Histórico-Crítica, visto que ambas impactaram na construção das práticas educacionais. Parte da compreensão de que a educação é um bem público, capaz de promover a formação integral do sujeito e a transformação social, indo além de uma visão restrita à instrução técnica. Discute-se a oposição entre uma concepção instrucional, centrada na repetição e no controle, e perspectivas que valorizam o diálogo, a criticidade e a articulação dos saberes. As proposições estabelecidas apontam a importância de superar a fragmentação do conhecimento por meio da integração curricular e da transdisciplinaridade, considerando a diversidade cultural e social como elementos constitutivos no processo educativo. Junto a isso, são analisadas a Pedagogia Tradicional, com seu legado e limitações, e a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que entende a escola como espaço de emancipação e transformação da realidade. O estudo reforça a necessidade de um ensino comprometido com a equidade, a ética e a formação crítica dos estudantes, articulando teoria e prática em um contexto plural e democrático. Por fim, adota-se uma abordagem qualitativa e bibliográfica, visando contribuir com professores e profissionais da educação na construção de um espaço educacional que contemple ações pedagógicas inclusivas e socialmente relevantes.

**Palavras-chave:** Educação; Fundamentos; Teorias Pedagógicas; Pedagogia Tradicional; Pedagogia Histórico-Crítica.

### ABSTRACT



This article presents a reflection on the foundations of education and its different approaches throughout history, emphasizing Traditional and Historical-Critical Pedagogy, as both have impacted the development of educational practices. It begins with the understanding that education is a public good, capable of promoting the integral development of individuals and social transformation, going beyond a view restricted to technical instruction. It discusses the opposition between an instructional conception centered on repetition and control and perspectives that value dialogue, critical thinking, and the articulation of knowledge. The established propositions highlight the importance of overcoming the fragmentation of knowledge through curricular integration and transdisciplinarity, considering cultural and social diversity as constitutive elements in the educational process. In addition, it analyzes Traditional Pedagogy, with its legacy and limitations, and Historical-Critical Pedagogy, based on historical-dialectical materialism, which understands school as a space for emancipation and transformation of reality. The study reinforces the need for education committed to equity, ethics, and the critical development of students, combining theory and practice in a pluralistic and democratic context. Finally, a qualitative and bibliographical approach is adopted, aiming to contribute to teachers and education professionals in the construction of an educational space that encompasses inclusive and socially relevant pedagogical actions.

**Keywords:** Education; Foundations; Pedagogical Theories; Traditional Pedagogy; Historical-Critical Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

A educação não é uma ação exclusiva do ensino regular que ocorre na escola comum, pois ela é pensada como “[...] um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios [...]” (São Paulo, 2019, p. 20), logo ela está intrínseca em diferentes processos de formação humana.

Então, a educação perpassa pelos diferentes aspectos sociais, podendo ser base para a transformação do meio e do sujeito que nele se encontra ou para manter os privilégios daqueles que são os detentores do poder e que têm acesso quanto ao conhecimento. Na primeira perspectiva, a mudança ocorre por meio da democracia, com os saberes acadêmicos sendo colocados à disposição de todos, desenvolvendo os estudantes em sua integralidade.

A educação, nesse contexto, é constituída por teorias educacionais que explicam qual é a sua função na sociedade, demonstrando os papéis que os professores e os educandos possuem na trajetória da aprendizagem e do ensino, evidenciando os conceitos de homem e sociedade nas diferentes temporalidades.

Nessa esteira, ela é levada por diversos vieses, sendo um deles o instrucional, no qual a educação não é dialógica e a relação docente e estudante é estabelecida pela necessidade que um sujeito possui em aprender algo com um professor que tem a função de instruí-lo a fim de que aprenda a manusear ou executar uma determinada atividade.

Dessa forma, na educação instrucional, a instrução do aluno é focada em procedimentos e na aprendizagem de informações simples e repetidas. O instrutor treina o estudante para realizar determinados exercícios. Existe pouca troca entre professor e estudantes, conversa e opiniões. Apenas o treino é o foco (Abreu et al., p. 11, 2025).

Contudo, essa forma de conceber a educação não se encontra com os debates políticos que ocorrem nos espaços diversos em que o homem vive e convive, visto que não há meios para que se desenvolva a criticidade e a reflexão acerca das ocorrências que estão no entorno e nos territórios. Por isso, “A educação como instrução é fortemente criticada. Pesquisas no campo da psicologia e da pedagogia verificaram que o processo educativo é essencialmente troca de opiniões e diálogo entre professores e estudantes” (Abreu et al., p. 11, 2025).

Na atualidade, a demanda que se tem é de uma educação que proporcione a transformação da sociedade e dos homens que nela estão, para tanto, esse bem deve desenvolver o sujeito baseando-se na democracia e no conhecimento dos objetos de estudo que pode ocorrer por meio do racionalismo e do empirismo. Sendo que o primeiro,

“[...] foi proposto pelo filósofo e matemático francês René Descartes. Descartes defendia que o conhecimento pode ser adquirido apenas por meio da busca racional com base em um método (Abreu et al., p. 16, 2025).

Quanto ao segundo, destaca-se por ser uma corrente filosófica defendida por John Locke, o qual afirma que o conhecimento acontece pelos sentidos, “[...] Para o empirismo, conhecimento só pode ser adquirido através da sensibilidade humana [...]” (Abreu et al., p. 16, 2025).

Por não atenderem por completo as necessidades de explicação quanto a aquisição e elaboração dos saberes humanos, muitas discussões foram realizadas, até que no século XVIII, o filósofo alemão Immanuel Kant estabeleceu que o conhecimento é o resultado entre a interação do racionalismo e do empirismo.

Dessa forma, é “[...] possível conhecer através dos sentidos e, ao mesmo tempo, por meio da razão” (Abreu et al., p. 18, 2025), fato confirmado por Jean Piaget, que durante suas experiências com crianças percebeu que ao interagirem com o mundo, elas aprendem de forma integral.

Outra perspectiva a ser demonstrada acerca da construção dos conhecimentos humanos está na ideia de Rousseau, o qual acreditava que a educação é a solução para um mundo com mais progresso, trazendo justiça para os sujeitos e tornando-se uma ferramenta para uma sociedade mais evoluída (Abreu et al., 2025).

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se inferir que há uma complexidade na relação entre o sujeito e o saber quanto à elaboração dos conhecimentos disponíveis no mundo, os quais são atualmente fragmentados e especializados, por isso o trabalho com os conteúdos escolares das disciplinas dispostas na grade curricular, devem ser unidos proporcionando conexão entre os saberes (Morin, 2011).

Nessa discussão, a ciência é influenciada pelos fatores externos, gerando incertezas, algo que a escola precisa absorver e ensinar aos educandos como lidar com essas questões utilizando a criticidade e a consciência cidadã, isso pode ocorrer por meio da transdisciplinaridade, interligando as diferentes áreas dos conhecimentos.

Diante dessas proposições, este artigo tem como objetivo geral, apresentar de forma breve os principais fundamentos da educação, situando o leitor nas abordagens e concepções que moldaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Como objetivo específico, busca-se: refletir acerca da necessidade de uma abordagem educacional integradora dos saberes escolares.

A relevância do presente estudo reside na compreensão dos fundamentos que sustentam as ações educativas no âmbito das escolas, para o meio acadêmico, assim como para os professores e profissionais que atuam no ensino regular, a fim que possam repensar suas metodologias, alinhando-as com as demandas atuais dessa sociedade que se apresenta como plural e democrática.

Salienta-se que o problema que sustenta as discussões postas é colocado pela seguinte questão: Como o fundamento da educação pode promover um ensino crítico, integrador e socialmente transformador? Logo, no intuito de responder a tal questionamento, o trabalho pautou-se na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, pois é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (Gil, 2008, p. 50).

Por fim, pretende-se que o artigo embase e amplie as discussões relacionadas aos assuntos apresentados, amparando teoricamente as análises quanto as diferentes concepções de educação, conectando-as às demandas da sociedade contemporânea e dos estudantes matriculados nas escolas comuns, os quais são sujeitos tomados de direitos quanto a uma educação com qualidade e equidade.

## **A EDUCAÇÃO COMO INTEGRADORA DOS SABERES SOCIAIS NA PERSPECTIVA CRÍTICA**

A complexidade dos conhecimentos humanos evidencia um cenário em que os saberes se desencontram em meio às especializações que detêm os conteúdos escolares, limitando a compreensão plena da realidade e as possibilidades de enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Em oposição a essa lógica, é preciso que a comunidade escolar se aproprie de uma visão integradora, capaz de articular diferentes áreas do saber em um movimento transdisciplinar, no qual a educação desempenhe um papel central e transformador (Morin, 2000).

Isso porque,

A Educação é a forma como uma sociedade transmite saberes e valores. Saberes e valores são as matérias-primas da construção do futuro. O meio social transmite conhecimentos e juízos, mas não do mesmo jeito. As sociedades possuem estruturas educacionais distintas [...] (Abreu et al., p. 26, 2025).

Nessa lógica se reconhece a interdependência entre os conhecimentos científicos, ultrapassando a organização compartimentada em disciplinas, valorizando a complexidade como fundamento para compreender a realidade e enfrentar os desafios globais.

Porém, deve-se estar consciente de que a educação formal tem seus limites para dialogar com as incertezas, contudo, mesmo assim, favorece a formação dos sujeitos críticos e capazes de estabelecer conexões entre as informações disponíveis na escola e nos meios externos a ela.

Esse modo de olhar para a realidade dialoga com as ideias do multiculturalismo, que, sob influência da pós-modernidade, questiona a homogeneização cultural e valoriza a diversidade como elemento constitutivo do currículo, convocando a escola a ampliar o acesso aos conteúdos e junto a isso, modificar a maneira como eles são ensinados, considerando as experiências, histórias e identidades dos grupos historicamente marginalizados, trazendo as questões de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, como dimensões a serem contempladas pelo currículo escolar (Moreira; Candau, 2008).

Ao conceber a integração curricular, tem-se como base teórica o pensamento marxista, que compreende a educação como processo de tomada de decisão para a transformação da sociedade a partir de uma ação planejada que seja capaz de modificar a natureza e o homem concomitantemente, sendo essa ação favorecida pela educação que precisa tecer uma visão crítica das condições sociais e econômicas da atualidade, combatendo o processo de alienação e comodismo que podem acometer os estudantes (Marx; Engels, 2007).

Então, pode-se inferir que a educação escolar concede a autonomia intelectual e a cidadania ativa, sendo um processo dinâmico, que articula conhecimentos, diversidade, transformação dos sujeitos e do seu ambiente de tal forma que eles conseguem intervir no mundo contemporâneo.

Portanto, a integração educacional rompe com a fragmentação do conhecimento e consegue construir um espaço escolar que acolhe as diferenças, enfrenta as incertezas e mobiliza o pensamento crítico para transformar a realidade, entrelaçando os saberes escolares ao preparo dos educandos para que compreendam e ajam no seu meio de forma consciente, solidária e com criticidade (Morin, 2000).

Como consequência, observa-se que neste caminho há muitas incertezas. Por quê? Não estamos acostumados a lidar com a organização do conhecimento dessa maneira. Há uma ciência que necessita ser redescoberta, pois já temos uma que é excessivamente dividida em partes altamente especializadas, uma vez que já não responde mais aos desafios atuais do mundo (Abreu et al., p. 31, 2025).

Desse modo, a educação integradora assume o compromisso de promover a articulação entre os diferentes saberes, considerando-os como construções humanas situadas histórica e culturalmente, e não como verdades isoladas. Esse modo de conceber o ensino dos conteúdos possibilita ao estudante que transite entre as múltiplas áreas do conhecimento, compreendendo-os como complementares e próximos das demandas que experienciam no cotidiano (Moreira; Candau, 2008).

Para finalizar, entende-se que a perspectiva crítica da educação fundamentada na integração e valorização dos saberes e da diversidade, representa uma estratégia para reconhecer a pluralidade existente na sociedade, que impacta o processo educativo escolar, levando a escola a ser

considerada como um território vivo, dialógico e coletivo, comprometido com a ética, equidade e emancipação de todos os estudantes.

## UM OLHAR PARA AS TEORIAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E HISTÓRICO-CRÍTICA

As teorias pedagógicas perpassam por todos os fazeres educacionais e podem ser concebidas nas seguintes perspectivas: o da instrução, aquela que visa o desenvolvimento do ser humano com base na democracia, a que percebe a complexidade do sujeito e a que foca na transformação da sociedade (Abreu et al., p. 52, 2025).

Esses processos educativos convivem entre si nas diferentes redes de ensino, escolas, grupos de alunos, grupo de pais e grupos de professores. Nenhuma concepção é hegemônica em todos os ambientes educativos. Há sempre uma disputa entre elas. Assim, há diferença de abordagens e sentidos em cada unidade federativa, município e instituições educativas (Abreu et al., p. 523, 2025).

Considerando o tempo histórico, entre os séculos IX e XVI encontra-se a Pedagogia Tradicional sendo iniciada com o uso da escolástica, que pode ser definida como um método de ensino utilizado na era medieval com base na fé cristã para uso dos estudos que os monges e demais interessados nos assuntos religiosos usavam com ênfase na memorização dos conhecimentos (Saviani, 2007).

Nessa forma de estudo, somente o professor tinha voz, o diálogo com o estudante era inexistente, visto que ele era percebido como um sujeito sem conhecimentos, por isso o ambiente exigia disciplina e um controle intenso por parte do docente, que avaliava os educandos por meio de avaliações, as quais deveriam alcançar notas excelentes para a conquista da certificação acadêmica (Abreu et al., 2025).

No Brasil, a vertente da Pedagogia Tradicional com o seu aspecto religioso foi implantada principalmente pela atuação dos jesuítas entre 1549 e 1759, estabelecendo escolas voltadas à formação da elite colonial, conduzindo o ensino por um padrão uniforme, sem adequação às necessidades individuais, objetivando o fortalecimento da fé e a propagação da doutrina católica (Maciel; Neto, 2006).

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino foi retirado da igreja e passou a ser conduzido pelo Estado, mantendo o privilégio dos mais abastados e preservando a estrutura autoritária e transmissiva do processo de ensino e aprendizagem, aprendendo os conteúdos apenas quem era colocado como capaz e merecedor do acesso às informações acadêmicas (Abreu et al., 2025).

Nesse tempo, o pensamento de João Amós Comênio (1592 – 1670), insere-se no cenário educacional como uma tentativa de reformar aspectos da prática pedagógica tradicional, propondo o uso de recursos visuais, como figuras e ilustrações, para facilitar a aprendizagem, além de defender o ensino para todos (Comenius, 2006), influenciando por meio de suas ideias e obras a educação até os tempos atuais.

Após a Pedagogia Tradicional, outras correntes surgiram embasando a educação escolar, contudo, ela ainda se faz presente na contemporaneidade com a presença das aulas expositivas e avaliações centradas na reprodução de conteúdo, permanecendo a antiga estrutura educacional a qual permite que os conteúdos sejam apenas repassados pelo professor que se mantém como a figura importante desse contexto (Saviani, 2007).

Entretanto, mesmo com ciência das críticas que a Pedagogia Tradicional possui, é preciso reconhecer que ela tem um legado, pois foi base para que se olhasse a importância da sistematização curricular e a valorização dos conhecimentos docentes. Mas, ainda deixa grandes desafios, os quais consistem em reinterpretar seus elementos para promover um ensino que favoreça o diálogo, a criticidade e a contextualização dos saberes postos pelo mundo atual.

Na contramão do que se é o ensino tradicional, tem a Pedagogia Histórico-Crítica surgindo como uma proposta teórica e metodológica com o intuito de responder aos desafios da democratização dos saberes escolares, formando os sujeitos criticamente dentro da história em que ele se encontra situado. Essa abordagem busca superar a centralidade e exclusividade do professor na relação do ensino e aprendizagem, democratizando a educação e superando as desigualdades sociais (Saviani, 2018).

Nesse modo de pensar a educação,

[...] as crianças irão elaborar seus saberes como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações (São Paulo, 2015, p. 35).

A Pedagogia Histórico-Crítica encontra sua base epistemológica no materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a educação como um ato político e social que se desenvolve a partir das ações no meio em que se encontra, sendo o ponto de partida para a promoção da aprendizagem, a realidade vivida pelo professor e estudante, reconhecendo o espaço em que se relacionam como um território de contradições e possibilidades.

Assim, o educando observa sua realidade e, com base nos conteúdos estudados, a compreende de forma crítica, problematizando e adquirindo instrumentos para transformar o que percebe como necessidade para se viver melhor em seu território (Gasparin, 2002).

É a partir desse pensamento que o currículo escolar não é concebido pela via da memorização e do treinamento técnico, mas como instrumento cultural importante para compreender, interpretar e intervir no mundo, de modo que a Pedagogia Histórico-Crítica se vincula às lutas sociais e ao projeto de ascensão da classe trabalhadora.

Logo, pode-se afirmar que o saber sistematizado é condição para a emancipação humana, exigindo que a escola deixe de ser apenas um espaço de transmissão dos conhecimentos e passe a configurar-se como um ambiente de produção significativa e formação de sujeitos capazes de transformar sua realidade (Saviani, 2018).



Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao articular a teoria e a prática, promove um ensino que não apenas transmite o conhecimento cientificamente acumulado, mas que o utiliza como ferramenta para que o educando compreenda a historicidade de sua própria existência e, assim, possa atuar como agente de mudança, sendo relevante na atualidade do contexto educacional por reafirmar a função social da escola, combatendo as perspectivas, que mesmo com um discurso democrático, acabam por reproduzirem as desigualdades que se encontram no âmbito educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo identificou que a educação, enquanto bem público, deve ultrapassar as ideias do ensino como instrução técnica, favorecendo a formação integral do sujeito e a junção dos saberes escolares como forma para a superação da fragmentação disciplinar. Desse modo, acredita-se que, a partir da transdisciplinaridade, pode-se ocorrer a articulação entre conhecimentos científicos e as demandas sociais e culturais que envolvem os estudantes.

Logo, as reflexões estabelecidas neste artigo buscaram responder ao problema proposto que indagou acerca de como os fundamentos da educação podem promover um ensino crítico, base para que os educandos atuem conscientemente no mundo em que se encontram. Isso ocorreu por meio de uma breve análise das principais concepções pedagógicas que marcaram a historicidade educacional, com destaque para a Pedagogia Tradicional e Histórico-Crítica.

Nesse contexto, a primeira abordagem é apresentada com suas contribuições e limitações, enquanto a segunda, é evidenciada como uma proposta capaz de democratizar os saberes e combater as desigualdades, articulando teoria e prática, ressaltando a importância da diversidade cultural e do multiculturalismo na construção do currículo escolar.

No cenário observado, constatou-se que a superação das desigualdades educacionais exige práticas pedagógicas que compreendam a complexidade dos saberes e dialoguem com as demandas de uma sociedade plural e democrática. Assim, a educação deve assumir o compromisso de articular conhecimentos de diferentes áreas, reconhecendo a diversidade como elemento que perpassa por todo o currículo e promove o protagonismo crítico dos estudantes.

Então, conclui-se que o ensino deve promover a criticidade e a mudança de paradigmas, rompendo práticas excludentes e a transmissão de conteúdos, pois cabe à educação valorizar a diversidade, promovendo a qualidade e a equidade do processo de aprendizagem. Portanto, os fundamentos da educação, quando orientados numa perspectiva em que considera o sujeito e suas especificidades, impactam o educando e todos que se encontram em interação com ele, por isso a Pedagogia Histórico- Crítica se torna relevante por reafirmar a educação como instrumento de emancipação humana e de intervenção na realidade vivenciada.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, Carla. ANDRADE, Mariana Paludetto de. BARBOSA, Mardem Ribeiro Rocha. PRADO, Otávio Augusto Moser. THOMAZINI, Leandro. PALUDETTO, Mariana. **Prova Nacional Docente - PND (CNU Professores) Área de Avaliação Geral -Formação Geral Docente** (Portaria n.º 315, de 26 de maio de 2025) – 2025 (Pós-Edital).

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bqbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/> Acesso em: 10 ago. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

MORIN, Edgar. **A educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 10a edição. Vozes: 2011.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/> Acesso em: 01 ago. 2025.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

# A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE IMPORTANCE OF PLAY AND GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



**CÉLIA CRISTINA BASÍLIO BARBOSA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2006); Especialista em Educação Inclusiva – pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Especialista em Arte e Educação – pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Educação de Jovens e Adultos – pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Educação Especial e Infantil – pela Faculdade Iguaçu (2025); Especialista em Educação Especial e AEE – pela Faculdade Iguaçu (2025); Educadora Infantil – na EM Karina Athia Krasucki.

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição do **brincar e dos jogos** para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância no desenvolvimento integral da criança. As brincadeiras e os jogos constituem espaços lúdicos fundamentais, nos quais os estudantes estabelecem relações sociais, exploram o mundo ao seu redor, constroem conhecimentos e desenvolvem competências e habilidades cognitivas, motoras, emocionais e socioafetivas. Por meio do brincar, a criança exerce a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, ao mesmo tempo em que vivencia experiências significativas que favorecem a autonomia e a expressão pessoal. Este estudo ressalta que o brincar não deve ser visto apenas como recreação, mas como uma estratégia pedagógica essencial. Essa abordagem contribui para a formação de indivíduos críticos, colaborativos e conscientes, prontos para interagir de forma ética com o mundo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Educação Infantil; Brincadeiras e Jogos.

### ABSTRACT

This study aims to analyze the contribution of play and games to the teaching-learning process in early childhood education, highlighting their importance in the child's overall development. Play and games are fundamental recreational spaces in which students establish social relationships, explore the world around them, build knowledge, and develop cognitive, motor, emotional, and socio-affective skills and abilities. Through play, children exercise their imagination, creativity, and problem-solving skills, while also having meaningful experiences that promote autonomy and personal expression. This study

emphasizes that play should not be seen merely as recreation, but as an essential pedagogical strategy. This approach contributes to the formation of critical, collaborative, and conscious individuals who are ready to interact ethically with the world.

**Keywords:** Learning; Early Childhood Education; Play and Games.

## INTRODUÇÃO

O brincar e o jogo são elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, portanto, não se pode conceber infância sem eles, e associá-los a aprendizagem nesta modalidade de ensino é imprescindível. Associar estes recursos não significa que os educadores devam deixar de planejar as atividades, pelo contrário eles devem ter consciência da importância de cada brincadeira no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos alunos. (FRIEDMANN, 2012, p.19).

Na educação infantil, o primeiro contato da criança com o ambiente escolar é um momento crucial. Nesse contexto, a educação que se baseia em jogos e na ludicidade atua como uma ferramenta didática fundamental. Essa abordagem não só facilita a adaptação da criança, mas também promove a apropriação do conhecimento de forma natural, despertando interesse e motivação. O uso de atividades lúdicas estimula o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, impactando diretamente o processo de ensino aprendizagem e deixando marcas positivas que se refletem por toda a vida escolar do estudante.

O lúdico tem grande relevância no processo de ensino aprendizagem, mas ainda existem muitas práticas pedagógicas que se concentra em atividades rígidas, limitando o pleno desenvolvimento infantil. Diante disso, surge a necessidade de compreender como o planejamento e a mediação do brincar e do jogo podem favorecer o crescimento integral dos estudantes na Educação Infantil.

De acordo com Rodrigues (2013), a aprendizagem lúdica ganha cada vez mais representatividade no cenário educacional. Isso acontece porque os jogos e as brincadeiras são atividades inerentes à essência infantil. Sua utilização no cotidiano escolar permite que o conhecimento e a aprendizagem ocorram de forma mais atraente e estimulante.

Dessa forma, a escola deve abrir mais espaço para o lúdico, utilizando-o como uma ferramenta para promover o saber. Ao fazer isso, ela estimula o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio e da socialização dos estudantes.

Segundo Friedmann (1996, p. 119), o ato de brincar é uma experiência complexa que envolve prazer, tensões, dificuldades e, principalmente, desafios. Ao mergulhar nesse universo lúdico e mágico, a criança confronta seus medos e problemas de forma simbólica. Essa imersão não apenas permite que ela "rumine" sobre suas questões, mas também a capacita a alcançar níveis superiores de desempenho, pois a brincadeira funciona como um espaço seguro para a resolução de conflitos e o desenvolvimento de estratégias.

O presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, enfatizando estratégias pedagógicas que integrem brincadeiras e jogos de maneira planejada, bem como avaliar seus impactos nos aspectos cognitivos, físicos e emocionais. Espera-se, assim, propor práticas educativas que utilizem o lúdico como recurso intencional de aprendizagem, fortalecendo a formação integral dos alunos.

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO JOGO**

Brincar estimula o desenvolvimento das crianças, pois contribui para sua aprendizagem e crescimento em diferentes aspectos. De acordo com Friedmann (1996, p. 4), a atividade lúdica vai além da diversão e permite observar informações importantes sobre a criança, como suas emoções, a forma de se relacionar com os colegas, seu desempenho físico e motor, seu estágio de desenvolvimento, nível de linguagem e até valores ligados à formação moral. Portanto, o brincar se torna uma ferramenta pedagógica que auxilia o professor a compreender melhor cada estudante.

A importância do brincar para a criança é uma construção histórica, quando brinca a criança experimenta sensações antes desconhecidas, entra no mundo do adulto reproduz as relações sociais e de trabalho de forma lúdica e se apropria do mundo em seu processo de construção como sujeito histórico – social (GUIMARÃES, 2008, p. 26).

A utilização de brincadeiras e jogos como recursos pedagógicos configura-se como uma estratégia eficaz para potencializar o processo de ensino aprendizagem, favorecendo a motivação, a interação e a construção significativa do conhecimento, o que contribui para resultados mais positivos no desenvolvimento dos estudantes.

“[...] antes de iniciarmos a criança na aprendizagem de operações aritméticas, por exemplo, é interessante levá-la a exercitar, através de brincadeiras lúdicas, seu senso de raciocínio e sua capacidade de abstração; da mesma maneira como é interessante jogarmos com a criança práticas visuais e verbais, antes de iniciá-la nas regras da Comunicação e Expressão ou nos fundamentos da Arte. Alunos que brincam com jogos que operacionalizam suas reflexões espaciais e temporais aprendem mais facilmente Geografia e História, enquanto jogos voltados para o aprimoramento da capacidade de concentração da criança facilitam em diversos aspectos em sua futura missão estudantil” (ANTUNES, 2000 p. 15).

A eficácia desse método se baseia na motivação intrínseca da criança. Segundo Friedmann (1996), a aprendizagem depende, em grande parte, das necessidades e interesses infantis. Quando

a criança está engajada em uma atividade que a atrai, ela desenvolve características essenciais de uma personalidade integral: curiosidade, iniciativa, independência e confiança para construir suas próprias ideias e expressar seu pensamento com convicção. Assim, o brincar se torna um motor que impulsiona o desenvolvimento de forma autônoma e significativa.

Segundo Oliveira (2000), o brincar não se resume a um simples momento de recreação, mas constitui uma das formas mais complexas de expressão e comunicação da criança consigo mesma e com o mundo. O desenvolvimento infantil ocorre por meio das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, e o brincar desempenha papel central nesse processo. Por meio dele, a criança desenvolve capacidades essenciais, como atenção, memória, imitação e imaginação, além de favorecer o crescimento de diferentes áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 28).

Na brincadeira e no jogo, a criança transforma o espaço em que está inserida em um cenário simbólico, no qual pode representar personagens reais ou imaginários. Nessas situações, ela reproduz ações de seu cotidiano ou cria novas experiências, exercitando a imaginação, a criatividade e a expressão.

A teoria de Vygotsky (1988) sobre o brincar destaca dois elementos centrais: a situação imaginária e as regras. Em uma extremidade, temos o jogo de papéis com regras implícitas, como a criança que imita um motorista e cria seu próprio roteiro. Na outra, está o jogo de regras explícitas, como o futebol, onde a imaginação se manifesta nas estratégias adotadas pelos jogadores (VYGOTSKY, 1988, apud KISHIMOTO, 2008, p. 43).

Carvalho (1992, p. 14) reforça a importância do jogo desde os primeiros anos de vida, pois ele é a principal via pela qual a criança explora o mundo ao seu redor. Ao brincar, a criança se engaja em esforços físicos e mentais sem a coerção de um adulto, o que a leva a desenvolver um sentimento de liberdade e a atribuir valor real às suas atividades. O autor complementa, afirmando que o ensino absorvido de maneira lúdica se torna mais significativo e afetivo. O que antes era um ato de pura transmissão, transforma-se em um ato de ludicidade e, conseqüentemente, em jogo, modificando o curso do desenvolvimento da inteligência infantil (CARVALHO, 1992, p. 28).



O jogo é uma atividade que transcende a simples recreação, sendo uma junção de "brincar e brincadeira", conforme a visão de Kishimoto (2008). Longe de ser apenas um método para aliviar tensões ou uma preparação para o mundo adulto, o jogo é uma experiência real e apaixonada para quem a vivência (FRIEDMANN, 1996, p. 20).

Essa perspectiva é reforçada por Moura (2006), que define o jogo como uma atividade prazerosa e descomprometida com a realidade. Nela, os objetivos são intrínsecos e se encerram na própria experiência, o que permite à criança envolver-se completamente e de forma significativa. O jogo, portanto, não é um meio, mas um fim em si mesmo, um espaço de aprendizado genuíno e autêntico. Por isso, é fundamental que o ambiente educativo ofereça uma diversidade de materiais e recursos adequados, pois é a partir da interação com diferentes objetos e possibilidades que a criança explora, experimenta e desenvolve suas potencialidades.

A importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil é reconhecida e formalizada no Plano Nacional da Primeira Infância, lançado em dezembro de 2010. Em seu capítulo "Do direito de Brincar ao brincar de todas as Crianças", o documento estabelece dez objetivos e metas para garantir o direito lúdico das crianças. (BRASIL, 2010, p.52).

O Plano reconhece o brincar como a forma mais rica de expressão da criança e a prioriza como um direito inalienável para seu desenvolvimento integral. Além de ser um recurso didático, o brincar é visto como um conteúdo inesgotável de aprendizagem, permitindo que a criança seja o principal agente na construção do seu próprio conhecimento.

Para transformar esses objetivos em realidade, o documento propõe metas concretas:

- **Expansão e Adequação de Espaços:** Aumentar a oferta de espaços públicos, como praças, museus e parques, tornando-os adequados para o brincar. Além disso, as diretrizes para a construção de espaços de Educação Infantil devem exigir a existência de áreas externas apropriadas para atividades lúdicas.
- **Valorização Profissional e Cultural:** Incluir o lúdico nos programas de formação continuada de professores, capacitando-os para valorizar o brincar como ferramenta de desenvolvimento. O plano também sugere a criação de editais de incentivo cultural e a disseminação de brinquedotecas, principalmente em comunidades carentes.
- **Conscientização e Engajamento:** Realizar campanhas anuais para sensibilizar a sociedade sobre a importância do brincar e envolver as comunidades no planejamento e acompanhamento dos espaços dedicados às crianças.

A abordagem do Plano Nacional da Primeira Infância vai além do reconhecimento teórico, propondo ações estratégicas que reforçam a importância do brincar como instrumento pedagógico e social. Ele fortalece a autonomia, a imaginação, a criatividade e as relações sociais das crianças.

O brincar e o jogo constituem experiências indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilitam aprendizagens significativas, socialização e construção da identidade. Muito além da recreação, eles assumem função pedagógica, cultural e social, contribuindo para formar sujeitos críticos, criativos e autônomos. Reconhecer a ludicidade como direito e incorporá-la às práticas educativas e às políticas públicas é assegurar às crianças condições para vivenciarem plenamente sua infância, construindo bases sólidas para a cidadania e para a vida em sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do brincar aprendemos a ganhar e perder, pois brincar envolve emoções, prazer, dificuldades, tensões e desafios. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção e da capacidade resolver problemas de maneira criativa.

No entanto, lúdico proporciona, além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando, assim, soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.

Por meio deste trabalho percebe-se que o brincar quando tem intenção pedagógica nos leva a uma reflexão acerca da relevante função que o professor da educação infantil tem a exercer. Agir com intenção pedagógica é organizar a aula de maneira consciente, planejada, criativa e capaz de produzir um efeito positivo na aprendizagem do aluno proporcionando possibilidades e ocasiões para que as crianças brinquem e, ao mesmo tempo, aprenda dentro de uma situação planejada e equilibrada entre a atuação do professor e a espontaneidade do aluno com o máximo de aproveitamento em prol do desenvolvimento integral da criança.

A intenção pedagógica do professor necessita ir além do ritual de planejamento de conteúdos, ela incide, especialmente na atitude do professor, que precisa buscar o tempo todo um diálogo franco,

esclarecedor, formativo e proativo com seus alunos, ajustando - se, precisamente, o seu discurso na tentativa de construir no seu aluno algo maior que a transmissão de conceitos e teorias.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é fundamental, considerando a forte influência que exercem sobre o desenvolvimento infantil. Quando as crianças estão envolvidas emocionalmente nas ações, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico, prazeroso e efetivo. Jogos e brincadeiras devem, assim, ser reconhecidos como aliados pedagógicos indispensáveis na Educação Infantil, pois estimulam as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, contribuindo para a formação integral da criança.

Desse modo, o brincar deve ser compreendido como um direito e uma necessidade básica da infância, e não como atividade secundária. Cabe à escola e ao professor assegurar esse espaço de ludicidade, de modo que o aprender e o brincar caminhem juntos, possibilitando à criança crescer como sujeito ativo, criativo e capaz de se relacionar de forma ética e colaborativa com o mundo que a cerca.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, Adequação e Inclusão..** São Paulo: Editora Moderna, 2012.

KHISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

RODRIGUES, Lília da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**, In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# ENTRE VOZES E IMAGINAÇÃO: O PODER DE CONTAR HISTÓRIAS

## BETWEEN VOICES AND IMAGINATION: THE POWER OF STORYTELLING



**CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA**

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2006); Especialista Neuropsicopedagogia pela Faculdade FGP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Mario Moura e Albuquerque, Bel.

### RESUMO

O artigo aborda a evolução da literatura infantil no Brasil, ressaltando sua importância não apenas como ferramenta de ensino, mas sobretudo como arte e fonte de prazer, imaginação e formação crítica do leitor. Analisa as principais discussões teóricas e históricas sobre o tema, evidencia o desafio de superar práticas pedagógicas reducionistas e utilitárias nas escolas, e aponta a necessidade de formação docente, acesso a livros de qualidade e valorização do texto literário como caminho para transformar a literatura infantil em um instrumento efetivo de desenvolvimento humano e cultural das crianças.

**Palavras-chave:** Leitura; Infância; Escola; Formação De Leitores; Ensino.

### ABSTRACT

This article discusses the evolution of children's literature in Brazil, highlighting its importance not only as a teaching tool, but above all as an art form and a source of pleasure, imagination, and critical development for readers. It analyzes the main theoretical and historical discussions on the topic, highlights the challenge of overcoming reductionist and utilitarian pedagogical practices in schools, and highlights the need for teacher training, access to quality books, and the appreciation of literary texts as a way to transform children's literature into an effective instrument for children's human and cultural development.

**Keywords:** Reading; Childhood; School; Reader Development; Teaching.

## INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma das portas de entrada mais fascinantes para o universo da leitura e da cultura, servindo como fonte de prazer, imaginação, aprendizado e desenvolvimento emocional para as crianças. Muito além de simples histórias para entreter, os livros infantis criam pontes entre o mundo real e o mundo da fantasia, ajudando no crescimento intelectual, social e afetivo, e promovendo o contato com diferentes valores, culturas e formas de enxergar a vida.

No entanto, a trajetória da literatura infantil nas escolas brasileiras foi marcada por grandes desafios e polêmicas, principalmente quando se discute seu papel no ensino. Por muitos anos, sua presença no espaço escolar foi limitada, ora tendo a função de instrumento para ensinar lições de moral e conteúdos tradicionais, ora sendo vista apenas como atividade recreativa. Só a partir das últimas décadas, com o amadurecimento das discussões sobre leitura literária e educação, começou-se a reconhecer o valor estético, formador e transformador da literatura infantil em sala de aula.

Diante desses desafios e transformações, é fundamental compreender como se deu a relação histórica entre literatura infantil e ensino, os dilemas ainda presentes nas práticas escolares e as possíveis alternativas para uma formação leitora significativa. Investigar a literatura infantil é, portanto, refletir sobre o direito de todas as crianças à fantasia, à pergunta, à dúvida e à beleza — é buscar caminhos para formar leitores críticos, sensíveis e autônomos, capazes de transformar o mundo pela palavra e pela imaginação.

## A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: TRADIÇÕES, TÉCNICAS E ENCANTAMENTO

A arte de contar histórias é tão antiga quanto a própria humanidade. Desde os primórdios, o ato de narrar experiências, mitos, lendas e memórias acompanha o caminhar dos homens e mulheres sobre a terra. No fogo das tribos ancestrais ou no recanto aconchegante de uma sala de aula, contar histórias é mais do que compartilhar palavras — é construir pontes, fortalecer vínculos e alimentar o imaginário coletivo.

Em um mundo cada vez mais marcado pela rapidez das tecnologias e pelos fluxos incessantes de informação, o espaço para a escuta atenta e a partilha de narrativas parece se estreitar. Tradicionalmente, contar histórias era uma atividade que unia diferentes gerações e promovia o convívio social. Os mais velhos transmitiam valores, saberes, segredos e sonhos às novas gerações, perpetuando, assim, a cultura e a identidade do grupo. Hoje, o desafio é resgatar esse papel fundamental da oralidade, criando oportunidades para que pessoas de todas as idades possam reunir-se, ouvir e ser ouvidas.



Por meio do contar, aprendemos que toda história, mesmo aquela que julgamos simples ou pessoal demais, carrega o poder de tocar o outro. Uma boa narrativa pode provocar risos, lágrimas, reflexões profundas ou apenas um momento de encantamento. Segundo La Fontaine, “se quiser falar ao coração do homem, há que se contar uma história... Pois é assim, suave e docemente, que se despertam consciências.” Esta frase sintetiza a beleza desse dom: a capacidade de alcançar sentimentos, mobilizar emoções e despertar novos olhares para o mundo.

No campo educativo, o papel da contação de histórias é insubstituível. Mais do que ferramenta didática, é um ritual que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O ouvinte não apenas absorve informações: ele imagina, questiona, cria conexões e se reconhece no universo apresentado. O processo não se encerra quando as palavras cessam. Como defende Celso Sisto, “uma história bem contada deixa marcas profundas em seus ouvintes. A história não termina, quando a sua narração se encerra. Ela permanece, volta e meia, pelos meandros do ser humano, fazendo contato com experiências pessoais e revelando memórias adormecidas.”

Contar histórias é uma arte viva, em permanente reinvenção. Cada narrador imprime sua marca, sua musicalidade, sua forma de dar vida aos personagens e acontecimentos. E cada ouvinte constrói, interiormente, cenários, rostos e desenlaces. Não existe uma única maneira de narrar: há contadores extrovertidos, outros introspectivos, alguns que se debruçam sobre a tradição, outros que preferem criar mundos inéditos. Em comum, todos partilham a intenção de encantar e provocar o imaginário de quem escuta.

No contexto social, o ato de narrar também tem função terapêutica e agregadora. Em tempos de solidão, ansiedade e distanciamento, a escuta sensível de uma história pode ajudar a recompor laços, oferecer consolo, despertar a esperança. Por meio de fábulas, contos populares ou relatos pessoais, situações vividas se desvelam, tornam-se compreensíveis e até encontram caminhos de solução. O conto pode ser, assim, uma forma de cura e transformação.

A tradição oral de narrativas promove o pensamento crítico, fortalece a autoestima e revela múltiplas formas de ver e viver o mundo. Como lembra Nelly Novaes Coelho, “não há meio de educação em massa eficaz que não tenha como fundamento um texto, isto é, uma rede de ideias que só as palavras podem expressar.” Ou seja, mesmo em meio à cultura das imagens e sons, a palavra tem um poder estrutural — ela edifica, nomeia, traduz sentimentos e constrói pontes entre as experiências humanas.

É importante reconhecer que, ao narrar, cada pessoa também se reinventa. Contar histórias não é apenas um ato de repetir velhas fórmulas, mas de revisitar emoções e sentidos, dando-lhes nova roupagem, nova luz. Há quem diga que o narrador é também um criador, pois reinventa o passado no presente para projetar futuros possíveis. A narrativa é um convite à fantasia, ao sonho e ao pensamento crítico, servindo, muitas vezes, como fermento para a imaginação.

Atualmente, o cinema, as redes sociais e as múltiplas plataformas digitais inovaram a arte de narrar, mas não substituíram a experiência do contar ao vivo, do olho no olho, do calor da voz. O desafio está em não deixar que essa prática se perca, mantendo espaço para que crianças, jovens e

adultos partilhem histórias, tradições, experiências e afetos. Segundo Kraemer, o avanço das tecnologias não pode — nem deve — ser impedido, mas é essencial reservar espaço para os bons momentos de convívio e para o cultivo da tradição oral.

Por fim, contar histórias é, acima de tudo, um gesto de generosidade e de resistência. Generosidade, porque quem conta oferece aos outros uma parte de si, de seus sonhos e memórias. Resistência, porque persiste num tempo em que tudo parece efêmero e superficial, reafirmando a importância da presença, da escuta, do encantamento. Que nunca nos falem histórias a contar — e ouvidos atentos para escutá-las.

## **A TÉCNICA DE CONTAR HISTÓRIAS**

A técnica de contar histórias na sala de aula representa um caminho fascinante de transformação do ensino-aprendizagem. Afinal, uma história bem contada pode fazer com que qualquer conteúdo se torne memorável, envolvente e significativo para os alunos. Mas para além do simples ato de ler ou narrar, contar histórias de forma criativa e colaborativa exige preparo, estratégia e uma dose de sensibilidade.

Uma das maiores dificuldades de professores e educadores de todas as áreas é encontrar maneiras de motivar os alunos, envolvendo-os verdadeiramente nas propostas de aprendizagem. Com o avanço das tecnologias, as distrações aumentaram, por isso a necessidade de metodologias que captem a atenção e despertem o interesse dos estudantes se tornou ainda mais evidente. É nesse contexto que técnicas criativas, como o uso de jogos de interpretação e narrativas compartilhadas, ganham relevância.

Inspirados por ideias de autores como Kishimoto, surgiu o conceito de trazer dinâmicas de jogos para dentro da sala de aula, especialmente os conhecidos RPGs (Role Playing Games). Trata-se de uma proposta em que todos são convidados a entrar num universo ficcional, assumindo papéis e responsabilidades dentro de uma narrativa coletiva. Assim, ao invés de meramente receberem informações, os alunos se tornam protagonistas: criam personagens, resolvem dilemas, vivem aventuras — tudo isso fundamentado por regras simples e muita imaginação.

A essência dessa técnica está no planejamento colaborativo da história. Primeiro, define-se um tema central — pode ser sugerido pelo professor ou escolhido pelo grupo, o importante é que motive a turma. Depois, cria-se coletivamente um universo ficcional: personagens, lugares, objetos e acontecimentos são desenhados com a ajuda de todos. Com esses ingredientes, pequenos grupos se reúnem e, cada participante, em sua vez, constrói e narra um trecho da aventura, enquanto os demais escutam, sugerem e colaboram para dar continuidade à trama.

A beleza dessa metodologia está em permitir que cada aluno se expresse, desenvolvendo não só a escrita, mas também a oralidade, o raciocínio lógico, a empatia e o trabalho em equipe. Quando um estudante assume o papel de narrador ou personagem, ele experimenta sentir as emoções do

enredo, refletir sobre escolhas e descobrir novas formas de solucionar desafios. É a imaginação sendo usada para explorar conteúdos, temas transversais, valores e relações humanas.

Como toda prática dinâmica, a técnica de contar histórias em grupo traz desafios. Inicialmente, pode haver dúvidas sobre as regras ou dificuldade de se envolver com a narrativa. Por vezes, alguns alunos sentem vergonha de se expor ou não compreendem de imediato como sua participação é importante. Nesse momento, o papel do professor é essencial: ele precisa criar um ambiente de confiança, explicar com calma os objetivos da dinâmica e valorizar cada contribuição, mesmo que pequena.

Também é comum surgirem problemas na divisão de grupos ou no respeito ao papel do narrador — afinal, nem sempre todos querem esperar sua vez de falar ou escutar. Por isso, é importante estabelecer regras claras de escuta e proporcionar uma estrutura que estimule o turn-taking, ou seja, a alternância saudável de falas. Ao mesmo tempo, deixar espaço para a criatividade espontânea pode tornar o jogo mais leve e divertido.

Muitos relatos, como de projetos realizados em colégios públicos e universidades, mostram que, após algumas tentativas, a turma se acostuma com a metodologia, passa a enxergar sentido na proposta e começa a participar mais ativamente. Além disso, ao final das sessões de contar histórias, pedir que os alunos registrem por escrito aquilo que narraram aumenta o envolvimento e fortalece as habilidades de leitura e escrita.

Um diferencial da técnica, especialmente quando inspirada em jogos como o RPG Violentina, é simplificar as regras para facilitar a compreensão, tornando o processo mais acessível a alunos de diferentes idades e realidades. Outro ponto essencial é diversificar os temas: ora envolvendo questões ambientais, ora brincando com temas de aventura, cotidiano ou até mesmo usando fatos históricos ou culturais. Assim, a técnica vai muito além do mero entretenimento: ela se transforma em um instrumento de ensino, reflexão, criatividade e aproximação entre os participantes.

No fundo, contar histórias em grupo é mais do que uma técnica; é uma atitude de abertura ao novo, de confiança no outro e de disposição para ouvir, falar e criar junto. Ao adotar essa prática em sala de aula, professores e alunos redescobrem o prazer de aprender de um jeito vivo, cooperativo e, acima de tudo, humano.

## **O MOMENTO DE BRINCAR NO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA MODALIDADE DIAGNÓSTICA**

Brincar não é só coisa de criança. Embora esteja fortemente ligado à infância, o brincar tem papel fundamental durante toda a vida, inclusive para os adultos. Quando pensamos no ato de contar histórias, é possível enxergar esse momento como uma forma de brincar — e, mais do que isso, como uma oportunidade de olhar para o mundo interno de quem narra, seja uma criança ou um adulto.

Segundo autores como Winnicott e Freud, brincar e fantasiar não são apenas modos de se distrair: são formas importantes de expressar desejos, sentimentos e pensamentos que, muitas

vezes, não conseguimos colocar em palavras diretamente. Enquanto brincamos ou contamos histórias, acessamos pedaços do nosso inconsciente e podemos experimentar emoções, conflitos e desejos que ficam “guardados” no nosso interior. A fantasia, portanto, é um caminho de acesso ao que se passa dentro de nós.

No contexto clínico — por exemplo, em psicoterapia ou exames diagnósticos — observar como uma pessoa brinca, fantasia ou conta histórias mostra muito sobre seu funcionamento interno. Quando o sujeito se sente livre para criar, inventar personagens, mudar o rumo dos enredos e mergulhar nesse universo lúdico, demonstra flexibilidade para lidar com sua própria realidade interna e com os desafios da vida. Por outro lado, quando a brincadeira é limitada, repetitiva ou até mesmo ausente, pode indicar dificuldades na expressão de sentimentos, medos, desejos proibidos ou ansiedades.

A psicanálise trabalha bastante com essa relação entre o brincar, o contar histórias e o mundo interno. Para Freud, enquanto a criança brinca, ela está expressando aquilo que deseja ser ou ter, está enfrentando seus medos e ensaiando soluções para os problemas da vida. Já para o adulto, a fantasia seria uma evolução desse brincar, tomando a forma de devaneios, sonhos e até das histórias que criamos. Contudo, quando o adulto perde ou inibe essa capacidade de fantasiar, pode ficar mais difícil lidar com questões emocionais e criativas.

Winnicott traz a ideia de que o brincar é uma ponte entre o mundo interno (os desejos, emoções e fantasias) e o mundo externo (a realidade concreta). Ele destaca que, na terapia, psicólogo e paciente brincam juntos, e é nesse brincar que se constrói um espaço seguro para explorar sentimentos e buscar crescimento emocional. Quando alguém não consegue brincar, o papel do terapeuta é ajudar a pessoa a recuperar (ou desenvolver) essa capacidade, pois ela é essencial para a saúde mental.

O interessante é que, durante o ato de contar histórias, podemos perceber sinais claros das emoções de quem está narrando: às vezes aparecem temas de proteção, medo, culpa ou esperança, outras vezes temas de perseguição, tristeza ou alegria. O conteúdo simbólico de cada história revela pistas sobre como a pessoa enxerga e lida com o mundo, suas relações e seus conflitos internos. Crianças e adultos mostram, ao contar suas histórias, se conseguem brincar com suas ideias, se conseguem encontrar prazer (princípio fundamental apontado por Freud) mesmo quando enfrentam situações difíceis em suas narrativas.

Além disso, a maneira como cada um brinca, se apegando aos detalhes ou à “fantasia”, como mistura elementos reais e imaginários, mostra recursos importantes de simbolização — a capacidade de transformar sentimentos e situações internas em símbolos, imagens e histórias, o que é fundamental para o desenvolvimento psíquico saudável. Quando a narração é pobre em elementos simbólicos e criativos, pode apontar para uso excessivo de mecanismos de defesa ou repressão (quando a pessoa evita encarar certos desejos e sentimentos).

Por outro lado, a riqueza das histórias reveladas demonstra flexibilidade, criatividade, facilidade para lidar com as emoções e maior capacidade de fazer “pontes” entre a fantasia e a realidade. Essa

diferença pode ser usada, inclusive, para compreender melhor os processos internos na clínica: ao escutar atentamente as histórias contadas pelo paciente, o psicólogo consegue enxergar, de forma indireta, a existência de conflitos, angústias ou potencialidades, e pode ajudar o sujeito a elaborá-los.

Portanto, o momento de brincar no ato de contar histórias é uma modalidade diagnóstica extremamente rica, pois permite a expressão do inconsciente de maneira natural, simbólica e criativa. Ao propor ao sujeito que conte uma história, observando suas escolhas, temas e envolvimento com o enredo, o profissional pode captar importantes sinais de como o paciente lida com suas emoções, desejos, medos, capacidades de simbolizar e integrar experiências de vida.

Assim, contar histórias não é apenas uma atividade lúdica: é uma poderosa ferramenta para acessar, compreender e transformar o mundo interno humano, seja para promover bem-estar, seja para ajudar na análise clínica, sempre respeitando o ritmo, os limites e o potencial criativo de cada sujeito.

## **LITERATURA INFANTIL: DESAFIOS, HISTÓRIAS E PRÁTICAS NO BRASIL**

A literatura infantil ocupa um espaço fundamental na infância, servindo como porta de entrada para o universo da leitura, da imaginação e do aprendizado. Embora pareça, à primeira vista, uma categoria simples e voltada apenas para divertir, a literatura infantil carrega grandes responsabilidades e desafios, tanto para pais e professores quanto para escritores e pesquisadores. Seu lugar nas escolas, a forma como é tratada e os objetivos atribuídos a ela vêm sendo discutidos há décadas, envolvendo debates sobre ensino, estética, formação de leitores e o papel da fantasia na formação humana. No Brasil, especialmente nas últimas décadas, a discussão sobre literatura infantil e ensino ganhou novos contornos, provocando reflexões necessárias sobre o que significa, afinal, ler literatura na infância e como ela pode ser aproveitada em seu pleno potencial.

## **O INÍCIO DO DEBATE: ENTRE ARTE E ENSINO**

A presença da literatura infantil nas salas de aula brasileiras é relativamente recente, e se consolidou por meio de uma trajetória marcada por debates, polêmicas e transformações. Como destaca Cecília Meireles, uma das pioneiras do estudo desse tema, durante muito tempo a literatura infantil era ignorada na escola ou restringida ao papel de transmissora de valores morais. Em 1951, Meireles já alertava para o risco de se reduzir o livro infantil a um mero suporte de lições de ética, alertando pais e professores para a importância da fantasia e do estético.

Na década de 1960, Nelly Novaes Coelho ampliou esse debate, apontando o valor da literatura infantil na formação das crianças, principalmente nos anos iniciais da escolarização. Coelho trazia a necessidade de propor métodos de ensino que estimulassem não apenas o aprendizado escolar, mas também o imaginário, o prazer e o senso crítico das crianças. Segundo ela, valorizar apenas histórias

com propósito educativo é deixar de lado a maior riqueza da literatura: seu poder de ampliar olhares e criar mundos.

Por trás desses argumentos está uma questão central: a literatura infantil deve servir apenas para ensinar algo às crianças, ou pode (e deve) ser fonte de encanto, prazer, criatividade e liberdade?

## LITERATURA INFANTIL E ENSINO: UM PERCURSO DE TENSÕES E DESCOBERTAS

Se formos observar a história das práticas escolares no Brasil, veremos que, até meados do século XX, a literatura infantil ocupava espaço periférico, muitas vezes inexistente. Quando começou a aparecer mais nas escolas, sua função estética frequentemente era eclipsada pelo discurso pedagógico. Como observa Vera Teixeira de Aguiar, aí está o "pecado original" da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte.

Essa discussão continua atual. O desafio de encontrar equilíbrio entre o papel educativo e o prazer estético da literatura infantil é presença constante nos debates entre professores, pesquisadores e escritores. Paiva (1999) propõe que, em vez de tentar separar ou opor ensino e arte, o caminho deveria ser uma integração entre essas duas instâncias: um projeto que gere leitores críticos, sensíveis, mas também usuários competentes da linguagem.

Ao longo dos anos 1980, surgem obras fundamentais que ampliam e aprofundam o debate, como *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1982), organizada por Regina Zilberman. Autoras como Marisa Lajolo apontaram o problema de tornar o texto literário apenas um "pretexto" para exercícios de gramática e ortografia, retirando dele sua força significativa e "matando" o interesse das crianças. Essa crítica permanece, pois, ainda hoje, muitos professores utilizam a literatura apenas de maneira instrumental, tornando a leitura uma tarefa pouco prazerosa.

## DE "GÊNERO MENOR" A ARTE RECONHECIDA

Por muitos anos, a literatura infantil foi vista como um gênero menor, inferior à literatura adulta. Esse preconceito, como lembra Ligia Cademartori (1986), dificultou a valorização da literatura para crianças e afastou esse público da verdadeira fruição artística. A autora também denuncia como certas modas de mercado, muitas vezes, produziam livros "conteudistas" e utilitários, mais interessados em vender do que em realmente formar leitores.

Com o passar do tempo e aumento do debate, estudiosos como Fanny Abramovich contribuíram para mudar esse cenário ao defender que a literatura infantil deve ser trabalhada de modo a encantar, envolver e transformar. Em seu livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, Abramovich destaca que, ao ter acesso a livros divertidos, ilustrados e variados, a criança não apenas aprende, mas também desenvolve sua sensibilidade estética, capacidade crítica e empatia. Ela passa a se reconhecer nas histórias, a questionar os desafios dos personagens e a construir um olhar próprio sobre o mundo.



## PRÁTICAS ESCOLARES: AVANÇOS, DESAFIOS E TENDÊNCIAS

O movimento de valorização da literatura infantil ganhou força nos anos 1990 e 2000, com a publicação de guias, métodos e a realização de pesquisas para formação docente. Bordini e Aguiar (1993), por exemplo, sugeriram critérios e métodos de seleção e ensino de literatura que continuam influentes até hoje. Além disso, ações governamentais, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a implementação de acervos literários nas instituições escolares, ampliaram o acesso das crianças aos livros de literatura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) também destacaram a importância da “leitura deleite” e do contato lúdico com o texto literário.

Mesmo assim, a simples presença dos livros nas escolas não resolveu os problemas de formação de leitores. Como enfatiza Aparecida Paiva (2012), era (e ainda é) essencial investir não só na disponibilidade de acervo, mas, principalmente, na formação leitora dos professores. Sem um professor leitor, apaixonado pela literatura e consciente de seu valor, os livros permanecem fechados, restritos à função de atividades escolares mecânicas.

Nesse contexto, surgiram e crescem cursos, centros de pesquisa e eventos dedicados à literatura infantil, como o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do Cellij/Unesp. Essas iniciativas mobilizam pesquisadores, educadores e escritores na reflexão sobre práticas pedagógicas, critérios de seleção de obras e metodologias para o desenvolvimento do letramento literário, movimento defendido por autores como Rildo Cosson.

## LITERATURA INFANTIL E VALORES: REPENSANDO VELHOS PARADIGMAS

Outro ponto fundamental é a relação entre literatura infantil e valores. Desde o início, especialmente nas sociedades tradicionais, a literatura para crianças era usada para transmitir valores morais, muitas vezes de modo dogmático. Com o amadurecimento do campo e surgimento de novas perspectivas, entende-se que a literatura infantil pode — e deve — ir além disso. Como coloca Max Butlen, é possível abandonar o discurso da “inculcação de valores” e partir para a interrogação, a reflexão, o questionamento ético e existencial.

Em vez de impor lições, a literatura pode lançar perguntas: sobre convivência, justiça, respeito, diferenças, sobre a vida e a morte. Obras como *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch, mostram que livros infantis podem abordar temas tidos como tabus, proporcionando experiências de reflexão profundas às crianças. O importante, nesse contexto, é respeitar o direito da criança de ser leitora, autônoma, capaz de interpretar, sentir e formar seus próprios valores.

## ARTE, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil também é um campo onde se articulam arte e linguagem. Livros infantis unem texto verbal, ilustrações, gráficos, imagens, sons (nos livros digitais/polimídia), criando experiências sensoriais abrangentes. Um exemplo contemporâneo é o uso de livros ilustrados desafiadores, como *O monstro monstruoso da caverna cavernosa* ou *O Grúfalo*, que estimulam o debate, a imaginação, a linguagem plástica e dramática nas crianças.

O desenvolvimento do gosto pela leitura não se faz apenas com textos fáceis ou bonitos, mas com obras que instiguem o olhar crítico, propiciem identificação e provoquem novas perguntas. O trabalho do professor, nesse sentido, é de mediação, criando situações de leitura compartilhada, debates, produção de textos e de arte, dramatizações, reescritas, enfim, oportunidades para que a literatura ganhe vida no cotidiano escolar.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ELO FUNDAMENTAL**

Um dos grandes gargalos para uma literatura infantil realmente transformadora está na formação dos professores. Muitas licenciaturas e cursos de pedagogia ainda oferecem pouca ou nenhuma formação específica para o trabalho com literatura, o que gera insegurança e limite na atuação docente. Estudos recentes, inclusive em universidades estrangeiras, mostram a importância de incluir disciplinas sobre literatura infantil, análise de obras, discussão de metodologias e práticas em sala de aula, e estratégias de mobilização do protagonismo infantil na leitura.

Essa formação inicial e continuada precisa contemplar tantos aspectos teóricos (o que é literatura, como funciona o texto literário, qual o papel do leitor, etc.) quanto práticos (como criar ambientes de leitura, selecionar livros, trabalhar com projetos, cantinhos de leitura, debates literários, rodas de leitura etc.).

## **NOVOS CAMINHOS: O LETRAMENTO LITERÁRIO E O CANTINHO DA LEITURA**

A busca por alternativas, diante do quadro muitas vezes desfavorável ao ensino da literatura nos primeiros anos escolares, levou à defesa do letramento literário, conceito articulado por Cosson (2006). O letramento literário propõe que alfabetização e leitura crítica são processos que se complementam e, juntos, tornam o aluno um leitor autônomo e sensível. Experiências como o “cantinho da leitura” em escolas públicas mostram que, quando há compromisso, criatividade e continuidade, é possível formar verdadeiras comunidades de leitores desde a infância.

A literatura infantil brasileira vive um momento de renovação, com autores, editoras, pesquisadores e professores cada vez mais atentos à qualidade estética e à diversidade dos livros. Além de divertir e educar, a literatura pode (e deve) ajudar as crianças a lidar com as grandes questões da vida: convivência, perdas, separações, diferenças, alegria, medo, coragem, injustiça, amor, morte. O livro infantil pode transformar, questionar, provocar, permitir que meninos e meninas pratiquem a cidadania, a empatia e a ousadia de criar outros mundos possíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito a avançar: é preciso valorizar o professor leitor, ampliar as oportunidades de formação, aumentar o acesso aos bons livros, financiar pesquisas e eventos, estimular práticas inovadoras e, principalmente, manter vivo o debate sobre o papel da literatura infantil no desenvolvimento humano. A escola deve ser, sim, espaço de leitura para crianças, mas de uma leitura viva, encantadora, inquieta — que forme leitores críticos, sensíveis e cidadãos plenos.

Por fim, reconhecer a literatura infantil como arte, direito e necessidade das crianças é também reconhecer sua potência como veículo de transformação, expressão afetiva e construção de sentido para a vida. Nossa missão, enquanto sociedade, pais, professores e escritores, deve ser garantir que cada menino e cada menina tenha a chance de crescer rodeado de livros, de histórias, de sonhos e de perguntas – ou seja, rodeado de literatura.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH**, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR**, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-255.
- AGUIAR**, Vera Teixeira de; **BORDINI**, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARILHA**, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes; Natal: EDUFRN/Cooperativa Cultural, 1997.
- BORDINI**, Maria da Glória; **AGUIAR**, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CADEMARTORI**, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO**, Nelly Novaes. O ensino da literatura. São Paulo: FTD, 1966.
- COSSON**, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNHA**, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983.
- DEBUS**, Eliane (org.). O seminário de literatura infantil e juvenil (Slij) – Livros e leituras. Florianópolis: UFSC, 2012.
- ERLBRUCH**, Wolf. O pato, a morte e a tulipa. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- JUNQUEIRA DE SOUZA**, Renata; **COSSON**, Rildo. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018.
- KIRCHOF**, Edgar Roberto; **SILVEIRA**, Rosa Maria Hessel. O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018.

**LAJOLO**, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). A leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

**LOYOLA**, Juliana Silva. Literatura na formação do leitor: perspectivas para a educação básica. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 113-124.

**MEIRELES**, Cecília. Problemas da literatura infantil. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

**PAIVA**, Aparecida (org.). Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012.

# CONTOS DE FADAS UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA



## FAIRY TALES: A TOOL FOR CHILDREN'S COGNITIVE AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

**DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2015) Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz 1

### RESUMO

Na educação infantil, o estímulo à aprendizagem através da utilização da literatura infantil na contação de história em sala de aula, pode propiciar momentos e formas de educar que permitam aos alunos/as o ingresso no mundo da leitura. Assim, este trabalho tem por objetivo compreender a prática de contar história para crianças na Educação Infantil e como pode impactar no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e imaginário. Para tanto, utilizamos como abordagem teórico-metodológica os estudos de Marisa Lojolo e Regina Zilberman (1985), Fernando Rodrigues de Oliveira (2014), Ligia Cadermatori (2010). O estudo permitiu a compreensão da importância da literatura infantil e da contação de história para a motivação da aprendizagem das crianças, prática pedagógica que desperta a imaginação, desenvolvendo a leitura, a escrita e a oralidade entre as crianças. A pesquisa possibilitou mostrar-se o quanto a ação pedagógica do docente propicia a criança o gosto pela leitura através da contação de história e como amplia seu repertório criativo e cognitivo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Prática docente; Literatura Infantil; Cognitivo; Contação de História

### ABSTRACT

In early childhood education, stimulating learning through the use of children's literature in classroom storytelling can provide opportunities and ways of educating that allow students to enter the world of reading. Therefore, this study aims to understand the practice of storytelling for children in early childhood education and how it can impact their cognitive, emotional, and imaginative development.

To this end, we used the theoretical and methodological approaches of studies by Marisa Lojolo and Regina Zilberman (1985), Fernando Rodrigues de Oliveira (2014), and Ligia Cadermatori (2010). The study allowed us to understand the importance of children's literature and storytelling in motivating children's learning, a pedagogical practice that awakens the imagination, developing reading, writing, and oral skills among children. The research demonstrated how much the teacher's pedagogical action fosters a love of reading through storytelling and how it expands their creative and cognitive repertoire.

**Keywords:** Early Childhood Education; Teaching Practice; Children's Literature; Cognitive; Storytelling

## INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se ao fato da importância do lúdico nas escolas de educação infantil como recursos para ser utilizado em salas de aula.

Pesquisas e estudos apontam que a contação de história é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos tais como: motor, cognitivo, emocional e social. Através da contação de história a criança representa a realidade que vive, constrói pensamentos e hipóteses, adquire habilidades com o faz de conta e aos poucos desenvolve conceitos de grupos e a socialização.

Muitos profissionais da educação infantil sabem que a contação de história favorece o desenvolvimento da criança, porém falta um olhar crítico de como utilizar este recurso no cotidiano. Muitas vezes, essa atividade é entendida somente como ato de distração e relaxamento para as crianças e acabam esquecendo-se de como esse ato e coisa séria para o crescimento, desenvolvimento delas e ampliação de repertório. As famílias também desvalorizam esses momentos e mencionam que não é uma forma de aprendizado e sim uma forma descontração. Escolas e família estão somente preocupadas em conteúdos sistematizados, em alcançar objetivos e aplicar atividades que envolvam materiais concretos.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo analisar como o lúdico favorece no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A contação de história possui uma grande relevância social. Através dela é possível tornar as crianças de hoje em adultos como maior raciocínio lógico, com maior autonomia, confiáveis e que possam lidar e resolver situações-problemas que surgirão em seu cotidiano.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da contação de histórias no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças em educação infantil.



## OJETIVOS ESPECIFICOS

- \* Identificar os benefícios da contação de histórias no desenvolvimento cognitivo das crianças.
- \* Analisar o impacto da contação de histórias no desenvolvimento afetivo e social das crianças.
- \* Investigar como a contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica em educação infantil.

## JUSTIFICATIVA

A contação de histórias é uma prática ancestral que tem sido utilizada em diversas culturas como uma forma de transmitir conhecimentos, valores e tradições. Na educação infantil, a contação de histórias pode ser uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. No entanto, é necessário investigar mais a fundo como essa prática pode ser utilizada de forma eficaz em sala de aula. Além disso, é fundamental analisar como a contação de histórias pode ser adaptada às necessidades específicas das crianças em educação infantil.

## SITUAÇÃO PROBLEMA

Como a contação de histórias pode ser utilizada para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças em educação infantil?

A contação de histórias é uma prática que tem sido utilizada por séculos como uma forma de transmitir conhecimentos e valores. No entanto, é necessário investigar mais a fundo como essa prática pode ser utilizada de forma eficaz em educação infantil. Além disso, é fundamental analisar como a contação de histórias pode ser adaptada às necessidades específicas das crianças em educação infantil.

A resposta a essa pergunta é fundamental para que os educadores e pais possam utilizar a contação de histórias de forma eficaz e intencional para apoiar o desenvolvimento das crianças. Além disso, é fundamental para que as crianças possam aproveitar ao máximo os benefícios da contação de histórias e desenvolver habilidades importantes para o sucesso na escola e na vida.

## CONTOS DE FADAS UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA

A arte da palavra, no sentido de atingir oralmente o maior número de pessoas, está imersa em todas as culturas atingindo a essência humana em saber dialogar, transmitir saberes, conhecer e explorar o mundo. Muitas tradições foram mantidas por meio da contação de história, como por exemplo, certas lendas que dentre as inúmeras interpretações acerca de sua finalidade originária, acredita-se que algumas tinham o objetivo de proteger as crianças dos perigos da mata

(animais peçonhentos, animais selvagens, rios perigosos, queda em buracos, caminho duvidoso) impedindo-as de se afastar muito de sua casa, principalmente à noite, devido ao medo dos seres surreais apresentados nas histórias, como por exemplo, chupa-cabra, lobisomem e pai do mato.

*“Nas lendas encontramos ensinamentos humanos mais valiosos do que os passados pela rigidez cronológica do estudo histórico e mesmo que deformada pela imaginação popular, tem personagens bem definidas e fundamenta-se em factos históricos” (FONTES, 2013, p. 26).*

Algumas lendas serviam também para condenar atitudes de desobediência infantil, birra, teimosia, xingamento e malcriação, em que a indisciplina, segundo os preceitos dos adultos, era condição para a aparição dos monstros, bicho-papão, cuca, assombração e fantasmas, nestes casos a lenda assume uma função “educativa” em que o medo é o principal método de intervenção, misturando assim sentimentos de emoção, curiosidade, mistério e receio.

*Partindo da analogia que se você, ouvinte, não praticar os atos que são narrados, não irá motivar que algo estranho aconteça na sua vida. Velha máxima: para toda ação há uma reação. Se for uma ação ruim, a resposta pode vir na figura de um monstro [...] o medo, o terror e a própria ambiguidade são estratégias narrativas que a partir do gênero fantástico podem ser usadas para refletir sobre a moral, sobre o que é certo ou errado. Juntamente com esses elementos pode haver a transmissão de valores morais [...] a contação de histórias é uma atividade importante, pois nos enredos apresentados pode conter alguns dilemas que podem levar a criança a refletir sobre os seus. A partir de uma realidade hipotética, o ouvinte infantil consegue abstrair com mais facilidade sobre o certo e o errado, e suas consequências (CARVALHO; JUNIOR, 2016. p. 10-12).*

A contação de história como recurso de transmissão de valores tanto para adultos quanto para crianças também avançou no seguimento das doutrinas religiosas, conforme defende Bernardino e Souza (2011), envolvendo o sagrado, o profano, os feitos dos deuses, as figuras místicas e os mitos. A religiosidade cristã, por exemplo, tem se pautado fortemente na pregação da palavra, onde os escritos bíblicos, as parábolas e as histórias consagradas ao longo do tempo têm ligação direta com o dizer, interpretar, aconselhar, persuadir e aludir.

*No tocante a contação de histórias relacionadas à cultura de um povo, outro ponto determinante é a difusão de ideologias, isto é, o conjunto de ideias vistas como “verdadeiras”, que são repassadas e reformuladas ao longo do tempo por meio de discursos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, educacionais. “A escola tem uma grande responsabilidade neste processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e encontrar-se dentro da própria cultura”. (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 241).*

O próprio reconhecimento da infância foi sendo transfigurado por meio de novas concepções de criança, como se observa ao longo do tempo a cultura evoluiu. A história social da criança e da família, segundo Ariès (1981), tomou diferentes caminhos em cada período histórico, inicialmente não existia o sentimento de infância, a criança era considerada adulto em miniatura (adulto centro), ser ingênuo e incompleto que estava em processo para tornar-se alguém, a família,

por sua vez, era pautada em uma realidade mais moral/social e menos sentimental. Com o tempo, essa visão foi sendo gradativamente modificada. Atualmente há uma nova concepção de infância bem evoluída (reconhecimento da particularidade e consciência sobre o universo infantil), isto é, crianças, sujeitos de direitos que são preparadas para tornarem-se futuros cidadãos dignos e responsáveis, capazes de transformar o mundo a sua volta.

*A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época [...] a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p. 21).*

Hoje a infância é resguardada por diversos aparatos legais de proteção e garantia do desenvolvimento integral da criança, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 - artigo 227, o Estatuto da criança e adolescente (8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, dentre outros, que também asseguram o direito a educação básica, iniciada na educação infantil. Nesse mesmo seguimento, a educação infantil não é mais vista como lugar de depósito da criança, possui currículo adequado conforme as propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que incluem a contato direto da criança com a cultura, a arte.

As autoras Lajolo e Zilberman, na literatura infantil brasileira (História e História 1985), apresenta a importância da contação de história e do brincar, demonstra como os educadores podem desenvolver essa atividade em sala de aula, direciona como a atividade lúdica deve ser utilizada para alcançar diversos objetivos e desenvolver habilidades.

Colocando a importância de o professor proporcionar essa interação, respeitando as características e individualidades de cada criança, promover espaço propício para o momento.

*“De certo modo, a literatura infantil representa a face material da literatura enquanto objeto artístico. Não que seja despojada de ideais e de esforço no sentido da inovação e do experimentalismo; mas o faz de olho no seu público – adulto e infantil, escolar, familiar, individual – porque ela é nomeada desde o lugar de seu destinatário”, anota (Lajolo e Zilberman 1985, 190p).*

A contação de histórias e a brincadeira para criança é uma forma de transmitir seus sentimentos, seus aprendizados e suas vivências do seu cotidiano familiar e escolar. O professor de educação infantil tem que proporcionar um ambiente lúdico para o desenvolvimento cognitivo e social, através do brincar a criança começa a socializar e a respeitar regras e desenvolvem a autonomia de escolha.

O brincar é responsável pela interação, facilita com que a criança reconheça seus limites e os dos colegas, promove o relacionamento com adultos e promove o controle das emoções.

A escola deveria incorporar as brincadeiras e a contação de história em projetos e planejamentos a fim de promover a garantia de que o lúdico seja desenvolvido de forma correta nas instituições e acompanhada pelos coordenadores pedagógicos. A instituição deveria preparar espaços e materiais adequados para que os professores possam elaborar e proporcionar atividades interessantes produzindo momentos de aprendizado e lazer onde as crianças representam o

cotidiano e seus aprendizados de forma espontânea, através da brincadeira a criança consegue demonstrar sentimentos e comportamentos que muitas vezes não consegue expressar por meio da fala.

Por meio do lúdico o professor, também tem como avaliar se a criança desenvolve a socialização e a afetividade tanto individual e coletiva dos alunos. Nesse sentido o Piaget (1975) ressalta:

*[...] o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imigração se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Negrine (1994, p.19)*

Por essa razão as escolas devem trabalhar e desenvolver a ludicidade nas instituições infantis, pois segundo Piaget (1975) a brincadeira e o faz de conta é a primeira forma com que a criança apresenta suas atividades cognitivas.

O lúdico em alguns momentos não é utilizado como metodologia ou recurso em sala para o desenvolvimento e aplicação de conteúdos e atividades.

A história na educação infantil oferece estruturas para encarar os problemas de modo proveitoso e criativo, conduzindo a criança ao um mundo magnífico onde os métodos vivenciados pelos personagens e suas aventuras são cheias de significados. A criança sente isso, ela embarca no mundo do conto, um mundo de expectativa, escolhas e possibilidades: alternativas sobre o que fazer diante de uma ampla limitação, possibilidades e recursos criativos para a superação dos problemas e como lidar com os sentimentos.

A criança consegue captar informações com mais riqueza quando entende e compreende o que escuta, assim quando os contos e histórias infantis tem linguagem de fácil compreensão para as crianças da educação infantil alcançaremos os objetivos esperados.

O contador de histórias pode utilizar a contação de histórias como ferramenta para acalmar e distrair as crianças, mas seu objetivo abrange outros focos, pois esta ferramenta, quando bem utilizada tem a capacidade de desenvolver a oralidade da criança, a socialização,

o cognitivo além de poder fazer parte do planejamento do professor, um texto para ampliar os conteúdos programados. De acordo com o pedagogismo, Abramovich, (1995,p.17):

*(...) é através de uma história, que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula(...).*

Quando a criança ouve uma história, viaja em sua imaginação, percebe que o mal está tão presente quanto o bem. Existem várias barreiras a serem ultrapassadas, surgindo decisões de solução que permitem que a vitória aconteça. Todos esses aspectos são itens da vida psíquica da criança, formalizando o método de assimilação.

Aquele herói que luta, passando por tanto sofrimento até chegar à vitória, mostra a possibilidade de não desistir diante das dificuldades da vida real e ter ânimo para superar todos os obstáculos que a vida impõe.

É isto que a história faz, cria mecanismos para afrontar os problemas de forma saudável, criativa e dinâmica, levando a criança a um mundo extraordinário, onde os processos vividos pelos personagens e suas aventuras são cheias de significados. A criança percebe isso, ela “embarca” no mundo da história, um mundo de esperança, opções e possibilidades, opções de atitude diante de uma grande dificuldade, estratégias e soluções criativas para vencer os problemas, criando táticas para lidar com as emoções.

O conto de fadas é a história exclusiva que dê jeito simples e simbólico para falar dos danos, da fome, da morte, da ausência, do medo, da renúncia, da brutalidade. Eles têm seus alicerces nas etapas do inconsciente grupal, em sentimentos semelhantes a toda a humanidade, por isso descobrimos histórias muito parecidas em várias culturas pelo mundo e em eras diferentes.

Estas histórias estimulam processos mentais que levarão à organização de ideias adequadas ao direcionamento e ampliação de valores éticos, adequados para construção da autoestima e da cooperação social.

A criança que escuta histórias infantis tem mais facilidade de sociabilização, e torna-se um jovem mais consciente, da cooperatividade com o próximo, pois quando a senta em uma roda para escutar a história, comenta, interpreta, reconta, opina, aprende a esperar sua vez de participar, a dar vez ao colega que faz parte da roda de história. Aprende a ouvir, a falar e expressar-se melhor. Percebe-se que o desenvolvimento do *psico* das crianças que escutam histórias infantis é mais aguçado do que o de criança que não tem esse hábito diário.

Oferecer tal oportunidade para as crianças, de participar de momentos lúdicos, ao mesmo tempo em que gere aprendizagem, significa habilitá-la para que possa ampliar as suas

potencialidades de vocábulos e conceitos.

Os educadores devem ter em mente a importância e a seriedade que lúdico tem como recurso e privilegiar suas ações nos contextos escolares, ao utilizarem a contação de história e o brincar o professor pode elaborar projetos e atividades que desenvolvam diferentes habilidades, inteligências, imaginação, criatividade, confiança, autoestima, a cooperação, respeito e o autoconhecimento nas crianças. Tudo para que o desenvolvimento da criança seja garantido e possa ocorrer de uma forma bem elaborada e planejada, e aconteça em ambiente socializador, agradável e de aprendizado.

*“A literatura, mesmo quando não acompanhada de algum adjetivo (infantil, policial, feminina, afro-brasileira), a (digamos) literatura tout court, dirige-se efetivamente a um outro, e é essa alteridade que deveria qualificá-la. Despojá-la de um qualificativo não a torna mais independente, e é essa condição que a literatura para crianças e jovens denuncia.”*

Assim por sua vez alguns professores utilizam desse recurso superficialmente e com senso comum que possuem sobre este tema não o tornando atrativo nem para escola e nem para o aluno, tornando algo sem solidez para ser desenvolvido e trabalhado pelas instituições e como forma de aprendizado e prazer para as crianças.

Deixando de lado a importância do brincar e da contação de história as implicações que elas podem trazer para o lado social e afetivo, colocam em questão o que há necessidades de fazer grandes estruturas nas formações dos docentes e nos planejamentos e projetos e de espaços e materiais elaborados para colocarem em prática, e não colocam como principal objetivo a criança e que para ela não se fazendo necessários objetos com uma enorme complexidade, e sim materiais simples e que chamem a atenção.

Aos professores e a família cabe o papel de incentivá-las e estimulá-las neste processo propondo leituras que as levem ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural, emocional, respeitando seu ritmo e potencialidade, reconhecendo

suas necessidades, ansiedades, e quando houver necessidade cabe ao profissional da área da educação fazer intervenções baseando-se em suas observações e registros que prática em sala de aula.

A educação é uma questão primordial no desenvolvimento do ser humano, pois é o meio pelo qual é garantido às outras gerações aquilo que um determinado grupo aprendeu. Diante dos vários problemas da sociedade contemporânea, a educação enfrenta vários desafios num mundo cada vez mais plural, diverso e cheio de contradições, tendo que lidar com o diferente na busca da equidade educativa e social.

*Precisamos de uma educação que compreenda as especificidades de cada um, mas que trate o outro como ser “igual” em direitos, sobretudo no direito à vida, a uma identidade, a ser livre etc. Para tanto “só uma educação que tenda para uma cultura realmente cívica partilhada por todos poderá impedir que as diferenças continuem a gerar desigualdades e as particularidades a inspirar inimizades” (STAVENHAGEN, 2001, p.250).*

A educação infantil, primeira fase da educação básica, durante muito tempo foi vista sob a ótica assistencialista, e só recentemente a função pedagógica vem sobressaindo aos poucos. No entanto, o desafio enfrentado diante desta questão é justamente a superação desta dicotomia



entre o cuidar e o educar.

Educação infantil é, portanto, compreendida como a fase do 0 aos 6 anos, tempo em que as primeiras experiências são vivenciadas e os estímulos que são postos têm maior influência sobre o desenvolvimento da criança. Nessa faixa etária, representam um mundo cheio de possibilidades, de vida e de vontade de aprender. Portanto, este lugar que possibilitou a inserção da literatura no processo de escolarização.

O professor da Educação Infantil tem em suas mãos a liberdade de levar para seus alunos um universo de fantasia, um mundo onde as crianças irão se descobrir, de forma divertida e prazerosa.

Não podemos nos deter apenas na contação de história, o professor pode utilizar-se de vários recursos como: desde simples narrativa; histórias narradas com auxílio do livro; com gravuras; com Flanelógrafo; desenhos, com Recortes; painéis; carimbos; dobraduras; legumes; teatro de sombras; Mala mágica. Enfim são várias as estratégias para tornar as histórias mais dinâmicas. Dependerá da criatividade do professor para desenvolver um trabalho satisfatório com os alunos. (ABRAMOVICH, 2003)

Para que o professor possa ter um bom desenvolvimento em sua contação é preciso preparação antes de iniciar, pois não terá sucesso em seu momento. Ele poderá seguir os seguintes aspectos: primeiramente selecionar história que será contada de forma minuciosa e cuidadosa e se questionar como as histórias selecionadas irão auxiliar sua turma. Recriar a história. Não se deve eleger uma história e contá-la em sua forma autêntica. É necessário passá-la para a linguagem oral e usar sua criatividade para contá-la. Para finalizar é preciso estudar ler várias vezes o texto visualizando as cenas é saber contar a história e não a repetir. Abramovich (2003, p.18) destaca que:

*Contar histórias é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz.*

O imaginário oferece ajuda que auxiliará a criança na sua forma de compreender, conviver, participar e agir no mundo. Para uma história ser atraente, chamar a atenção, entreter e estimular a curiosidade da criança, não é necessário que seja nova para ela, mas que desperte sentimentos, que mostrem soluções, que nem sempre serão percebidas, e que fale na linguagem que a criança se encontra.

As crianças necessitam reviver a fantasia, pois esta propicia ao imaginar um mundo com outras possibilidades. Criar situações criativas e utilizar instrumentos certos tornará o momento de contação de história agradável e satisfatório.

O professor deve estimular seus alunos da educação infantil com momentos que os levem a sentar e escutar e prestar atenção num momento. A educadora deve preparar um cantinho na sala de aula e bem criativo, harmonioso e confortável, analisar a iluminação, a posição das cadeiras, a

posição em que os alunos estão sentados na roda de leitura.

O professor deve tornar a leitura das histórias infantis hábito, diário, assim enriquecerá o vocabulário das crianças, pois elas aprendem com a repetição da ação pedagógica. O momento da contação de história não é apenas diversão. São momentos de aprendizagens, de novos conhecimentos onde os alunos despertam para um novo mundo.

*O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (ROSING, 2009, p. 134).*

O imaginário oferece ajuda que auxiliará a criança na sua forma de compreender, conviver, participar e agir no mundo. Para uma história ser atraente, chamar a atenção, entreter estimular a curiosidade da criança, não é necessário que seja nova para ela, mas que despertem sentimentos, que mostrem soluções, que nem sempre serão percebidas, e que fale na linguagem que a criança se encontra.

As crianças necessitam reviver a fantasia, pois esta propicia ao imaginar um mundo com outras possibilidades. Criar situações criativas e utilizar instrumentos certos tornará o momento de contação de história agradável e satisfatório.

O professor deve estimular seus alunos da educação infantil com momentos que os levem a sentar e escutar e prestem atenção num momento. A educadora deve preparar um cantinho na sala de aula e bem criativo, harmonioso e confortável, analisar a iluminação, a posição das cadeiras, a posição em que os alunos estão sentados na roda de leitura.

O professor deve tornar a leitura das histórias infantis hábito, diário, assim enriquecerá o vocabulário das crianças, pois elas aprendem com a repetição da ação pedagógica. O momento da contação de história não é apenas diversão. São momentos de aprendizagens, de novos conhecimentos onde os alunos despertam para um novo mundo.

*O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (ROSING, 2009, p. 134).*

O professor tem a oportunidade de estimular o raciocínio de seus alunos através dos novos conhecimentos, dando a oportunidade de participativamente dos momentos da contação de história.

Para Poeys (2007), a contação de histórias no processo ensino e aprendizagem do aluno da educação infantil não resolve o problema da qualidade do ensino, mas, se motivado, é fator que

responde pela qualidade desta primeira etapa da educação básica.

O compromisso do educador da educação infantil é com a história, enquanto fonte para as necessidades básicas das crianças. Se os pais tiverem o hábito de contar histórias para seus filhos desde pequenos, gostarão de livros vindos a serem leitores ativos em sua vida acadêmica como também por toda sua vida. Elas irão descobrir as histórias como aquelas que lhes eram contadas.

Partindo da afirmativa de que empregamos a contação de histórias para promover estímulos à leitura, podemos então dizer que sonhar imaginar, sentir, são contribuições essenciais nesse processo. A contação de histórias atenta nas crianças o desenvolvimento de operações mentais auxiliares na construção dos significados das palavras ouvidas, de forma que incorporadas ao contexto da história, possam, além de enriquecer o seu vocabulário, auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para Faria (2010), existem três níveis de leitura. Primeiro é o tato, o prazer de tocar o livro com o papel agradável, com ilustrações, figuras e planejamento gráfico caprichado. Depois vem o emocional é aquele em que a fantasia e a liberdade das emoções mostram o que ele faz e o que provoca em nós, por último o nível racional que está ligado para autora, ao plano intelectual da leitura.

As contribuições de uma contação de histórias são distinguidas como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão e absorção dos significados, assim como o desenvolvimento das práticas leitoras. As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus comentários e problematizações durante a contação de histórias, permitindo o desenvolvimento do seu senso crítico.

*[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2010, p. 12).*

Sobretudo por essas razões que o texto literário, em especial a contação de história se caracteriza como um instrumento importante para que o professor possa propiciar momentos reais de atividades em sala de aula, gerando motivação e necessidade de ler nas crianças, desde muito pequenas.

A contação de história atua na formação da criança em várias áreas, contribui no desenvolvimento intelectual despertando assim o interesse pela leitura e instigando a imaginação por meio da construção de imagens no mundo da realidade e ficção, atuando também no desenvolvimento comunicativo logo, que a sua provocação da oralidade leva o aluno a dialogar com seus colegas, desenvolvendo, além disso, a interação sociocultural da criança ao proporcionar essas interações entre os alunos e criação de laços sociais e formação de gosto pela literatura e artes.

*Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. (FARIA, 2010, p. 59).*

Dentre as particularidades da literatura infantil, Faria (2010) aponta para o fato de a literatura infantil ser um gênero literário destinado em específico às crianças e conta hoje com diversos recursos, como diferentes suportes de texto, ilustrações cada vez mais ricas, grande variedade de histórias e temas, entre outros fatores, que podem auxiliar o professor na complexa tarefa de formar crianças leitoras.

Na ocasião em que a humanidade se percebe na construção de tecnologias na utilização de textos escritos através de pinturas, dramatizações, colagens, sonoridade, ou seja, imagem que se comunica de forma múltipla, fica mais difícil chamar a atenção da criança para a contação de histórias onde cada vez mais se faz necessário essa prática, pois o momento de uma história provoca uma expectativa de mistério e sedução e nesse período se concretiza toda felicidade da criança, ela entra no mundo da ficção para poder lidar com o fator real e imaginário.

*Vivemos atualmente sujeitos e uma avalanche de apelos aos diversos sentidos. Luz, cor, movimento, sons e ação atraem a atenção do leitor que passivamente se entrega ao mundo “encantado” da televisão. Assim, não é fácil conquistar a criança e o jovem para a leitura de livros, embora todos saibam que a literatura pode provocar e despertar uma gama de sentidos, símbolos. (CAVALCANTI, 2002, p.84).*

Os docentes já conhecem o que um conto de uma história desempenha sobre as crianças. Quando não consegue prender a atenção, eles oferecem uma história e imediatamente o estudo em sala de aula se refaz; defendendo a ideia de que tal ocasião proporciona interação entre os alunos e o professor, estimulando o interesse pela leitura, estimulando assim a formação de bons leitores. O profissional da educação, quando passa a ser contador de história, faz do exercício de contar à sua maneira de falar, deixa de ser pessoa simplesmente e penetra em um mundo que só a criança compreende.

De acordo com Amarilha, existem pesquisas realizadas com crianças de até oito anos de idade que comprovam a eficiência do trabalho com os contos infantis na promoção de sucesso das crianças no campo da autoestima, da identidade cultural, da independência e da capacidade de lidar com o mundo a sua volta. Portanto, a autora afirma:

*A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade*

*intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, autoestima e identidade psicológica e social. (AMARILHA, 1997, p. 55).*

Ter contato com a literatura infantil especificamente com a contação de história as crianças se familiarizam com a forma linguística mais elaborada, pois, essa relação com a linguagem deve ser uma meta pedagógica maior principalmente na educação infantil

A contação de história é usada como auxílio para que a aprendizagem se tornasse mais interessante, já que a oralidade era bastante enfatizada e o imaginário estimulado. Contudo, compreende-se que para formar leitores precisamos como docentes, elaborar as estratégias a serem tomadas para alcançarmos os objetivos com sucesso. Pois, a linguagem brota como instrumento mediador durante os movimentos interativos com as crianças e com seus colegas; no entanto, a linguagem oral não é o único modo da criança se expressar; em seu universo, percebe-se o gesto, risos, expressões faciais, movimentos corporais que se constituem como as múltiplas linguagens dela. Durante as atividades de contar história, deve ser dado lugar à escuta da “voz da criança” e à interação criança-criança. As crianças sempre que interagem revelam as suas emoções, o entusiasmo pela história e demonstração de afeto entre si.

No contexto das perspectivas escolares, os educadores das instituições educacionais têm por direito oferecer em sua prática o “Contar de Histórias” dentro do universo lúdico, para as crianças. Principalmente, na fase inicial que precede a escolarização, é primordial o respeito à natureza infantil em que a intencionalidade educativa privilegia o educar vinculado ao cuidar. Segundo assinala o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI, p. 153), “faz parte das atividades permanentes [...] contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. [...]”. Para tanto, este recurso favorece ao desempenho de situações que dão condições de aprendizagem na fase inicial atribuída à infância.

Nessa perspectiva, a contação de histórias costuma ser uma prática diária nas instituições educacionais, com a proposta de trabalhar com diferentes linguagens, ao qual atua em sua produção de forma decisiva no desenvolvimento da criança. É importante considerar, a referida criança vivencia a construção da aprendizagem de forma lúdica, por ser sujeito marcado pela cultura, e ao mesmo tempo produtor de cultura.

Ciente disso, o planejamento do professor deve abranger os diferentes recursos didáticos em sua utilização para atingir a criança como protagonista, no centro do planejamento curricular, a partir dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras” conferidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), vivenciado por meio dos campos de experiências direcionados à educação infantil. Neste caso, viabilizam o pensamento e as dimensões mítico-simbólicas, estimulando o imaginário, articulando a sensibilidade, imaginação e formação de leitores, que valorizam diferentes manifestações artísticas e culturais atuando para a ressignificação de significados.

A linguagem utilizada deve ser simples, apropriada, e de bom gosto, dispondo de seus elementos essenciais: introdução curta, narrativa simples, enredo com os episódios, conflitos, ações

dos personagens, clímax e desfecho da história. O professor tem que ter uma formação literária básica, para saber discernir as obras que mais possam interessar a seus discentes, sobretudo aquelas que vão oportunizar as crianças da fase pré-escolar, a trazerem os saberes prévios para a sala de aula, compartilhando e construindo novos conhecimentos na referida fase anterior a escolarização.

Antes do início da contação é conveniente que o contador de histórias estabeleça um breve diálogo, que possa dar pistas do que se trata a história e as crianças já comecem a formular ideias em seus pensamentos, sobre o enredo. Como também após o fim da história, em que espontaneamente algumas crianças irão questionar algo sobre os personagens, dizer segostou até mesmo repetir numa espécie de reconto ou pedir ao professor para contar de novo, são muitas as situações que ocorrem após o desfecho da história.

Prontamente, as crianças percebem por si só a mensagem da história, basta que o contador instigue os questionamentos mais apropriados a se fazer e falando sobre a narrativa simples, a história tem três partes fundamentais: a situação inicial (apresentação dos personagens), desenvolvimento (apresenta conflitos para a solução no fim da história), clímax (o elemento surpresa, algo que transpareça algo positivo ou negativo, problema a ser solucionado), e desfecho (final da história onde tudo acaba bem, como deve acontecer).

Pensando assim, há uma riqueza de obras literárias direcionadas ao público infantil, os clássicos e um acervo moderno que privilegia um gama de interesses dirigido a crianças. Nessa prática, são citadas técnicas de contação a partir de outros suportes, mas vale ressaltar que as histórias contadas neles são retiradas exclusivas do livro que não é menos importante do que estes outros suportes, afinal o livro é histórico, como também podem ser histórias de autoria do próprio narrador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas teóricas realizadas neste trabalho trouxeram informações pertinentes para a prática pedagógica da contação de histórias na Educação Infantil, destacando-se as aprendizagens múltiplas; a socialização; os desenvolvimentos físico, psicológico, oral, artístico e emocional; assim como formação pessoal e social, em que há respeito à infância e à formação integral do sujeito. Ressalta-se o papel do professor mediador em estimular seu aluno a descobrir, a conhecer e a se situar no meio em que vive por meio da experiência, do conhecimento e das habilidades gerais, entretanto, a prática pedagógica sozinha não consegue abarcar todo este processo, deve haver consonância entre qualificação profissional, condições favoráveis de trabalho e políticas públicas de incentivo, incluindo o resgate das tradições orais.



A contação de histórias, ao contrário de muitas percepções equivocadas, não está em desuso, ela está viva e difusa na sociedade, embora seu reconhecimento ainda não tenha alcançado a plenitude almejada de acordo com seu verdadeiro valor. Espera-se com esta produção atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, subsidiando novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da contação de histórias.

Desse modo, o/a docente de educação infantil deve colocar-se como um ser atuante, inovador e criativo diante das novas perspectivas do trabalho com crianças pequenas em sala de aula. Uma opção é apresentar o mundo lúdico da literatura infantil através da contação de história. Essa experiência se torna muito importante para o aluno, dependendo das ações desenvolvidas pelo profissional docente.

As possibilidades da prática de contação de história em sala de aula são inúmeras podendo-se a partir delas, inserir vários saberes sobre diferentes áreas, possibilitando que a criança aprenda brincando, diversifique seus conhecimentos, a partir de histórias que considerem significativas, alcançando, deste modo, uma aprendizagem efetiva.

Abordar a criança no universo educativo e trazer à tona novas formas e modos de pensar uma educação dialógica, capaz de impulsionar valores sociais e culturais, através da literatura infantil, torna-se oportuno para integrá-la ao mundo da fantasia. Esperamos, pois, que esta pesquisa fomente mais iniciativas nessa direção.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP:Scipione, 2003.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro:LTC,1981.
- BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. *Educare et educare-revista de educação*. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 Agosto. 2023.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil, 2010**.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Série Fundamentos, Editora Ática S.A, 2.ed, 1985
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e História, 1985**.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947 – 2003), 2014**.

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. V.**

3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 08 de ago. de 2025.

# O ADOECIMENTO DOCENTE E A SÍNDROME DE BURNOUT: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO



## TEACHER ILLNESS AND BURNOUT SYNDROME: PREVENTION AND COPING STRATEGIES

**DANIELA SILVA DO NASCIMENTO ARGOLO**

Formada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – 2023. Pós-graduada em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos – 2025. Desde 2009, atuo na área da Educação, com ampla experiência em cargos administrativos em escolas da rede estadual e municipal de São Paulo. Em 2024, assumi o cargo de Professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Dante Moreira Leite, onde atualmente leciono para turmas de crianças com idades entre 4 e 6 anos

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a atividade docente e o surgimento da síndrome de Burnout, bem como os impactos dessa condição na vida e na prática profissional dos professores. A pesquisa busca compreender o processo de adoecimento, as consequências que levam ao afastamento ou até mesmo ao abandono da carreira docente, refletindo sobre a prática pedagógica a partir da perspectiva do professor. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a síndrome de Burnout está associada à organização social do trabalho e manifesta-se por exaustão emocional, despersonalização e sintomas físicos, comportamentais e psíquicos. Constatou-se que, frequentemente, as responsabilidades atribuídas aos docentes extrapolam sua jornada de trabalho, ocasionando sobrecarga física e mental. Essa realidade gera comprometimentos biopsicossociais que afetam diretamente a qualidade do ensino. No contexto educacional, o foco é geralmente voltado para o aluno, mas o professor, peça central no processo de ensino-aprendizagem, acaba sendo negligenciado.

**Palavras-chave:** Arteterapia; Síndrome de Burnout; Estresse.

### ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between teaching activity and the emergence of Burnout syndrome, as well as the impacts of this condition on the lives and professional practice of teachers. The research seeks to understand the process of illness, the consequences that lead to leave of absence or even abandonment of the teaching career, reflecting on pedagogical practice from the teacher's perspective. According to the World Health Organization (WHO), burnout syndrome is associated with the social organization of work and manifests itself through emotional exhaustion,

depersonalization, and physical, behavioral, and psychological symptoms. It has been found that the responsibilities assigned to teachers often exceed their working hours, causing physical and mental overload. This reality generates biopsychosocial compromises that directly affect the quality of teaching. In the educational context, the focus is usually on the student, but the teacher, a central figure in the teaching-learning process, ends up being neglected.

**Keywords:** Art therapy; Burnout syndrome; Stress.

## INTRODUÇÃO

O exercício da atividade docente está permeado por diversos estressores psicossociais, que podem estar associados tanto à natureza de suas funções quanto ao contexto institucional e social em que o professor está inserido. Entre os problemas decorrentes desse cenário, destaca-se a Síndrome de Burnout, considerada uma doença complexa e multifatorial, que resulta da interação entre as condições de trabalho e os aspectos individuais do profissional.

Essa síndrome manifesta-se pelo esgotamento emocional, desgaste nas relações interpessoais no ambiente laboral, distanciamento afetivo e atitudes negativas que contribuem para a despersonalização. Além disso, a ausência de realização profissional gera sentimentos de insatisfação consigo mesmo e frustração em relação aos resultados do próprio trabalho, comprometendo o bem-estar físico e psíquico do docente.

O presente estudo tem como objetivo geral realizar uma pesquisa teórica sobre a Síndrome de Burnout na docência, buscando identificar aspectos relevantes do adoecimento físico e psicológico que acometem professores em sala de aula. Como objetivos específicos, propõe-se: a) levantar os principais conceitos e definições da Síndrome de Burnout; b) identificar os sintomas dessa síndrome, tanto físicos quanto psíquicos, que contribuem para a perda de motivação do professor em sala de aula; e c) discutir de que maneira a arteterapia pode auxiliar no enfrentamento desse quadro.

No primeiro capítulo, são apresentados os conceitos e definições da Síndrome de Burnout, bem como os principais sintomas enfrentados pelos professores. O segundo capítulo aborda a arteterapia como recurso de apoio na minimização dos efeitos do estresse. Já o terceiro capítulo discute a relação entre o indivíduo e a organização escolar, evidenciando os impactos dessa interação no desenvolvimento da síndrome entre os docentes.

A relevância deste trabalho justifica-se pelo crescente número de professores que sofrem com sintomas relacionados ao estresse crônico e à Síndrome de Burnout, condição que compromete não apenas a saúde do profissional, mas também a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A investigação contribui, assim, para a compreensão das dificuldades vividas pelos docentes, oferecendo subsídios teóricos que podem auxiliar na elaboração de estratégias preventivas e de intervenção. Do ponto de vista social e acadêmico, a pesquisa reforça a importância de valorizar o professor como protagonista da educação, reconhecendo suas necessidades e apontando alternativas, como a arteterapia, que favoreçam tanto o cuidado com a saúde quanto a melhoria das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, questiona-se: como oferecer apoio a esses profissionais? A arteterapia surge como uma alternativa para favorecer a expressão de sentimentos e a criação de estratégias de enfrentamento, além de reforçar a importância de medidas preventivas como acompanhamento médico e psicoterápico. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca da profissão docente e dos múltiplos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Conclui-se que é fundamental garantir melhores condições de trabalho aos professores, visto que o estresse e a síndrome de Burnout comprometem tanto a saúde física e mental dos educadores quanto a relação estabelecida com os estudantes.

Trata-se, portanto, de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem o tema, como Tamayo e Tróccoli (2002), Alessandrini, (2004), Margis, (2008), e etc.

## **BURNOUT: CONCEITOS E DEFINIÇÕES**

O termo *Burnout* pode ser traduzido como “perder a energia”, “apagar o fogo” ou, em uma tradução literal, “queimar para fora”. Essa síndrome caracteriza-se como resposta ao estresse laboral crônico, manifestando-se por atitudes e sentimentos negativos. Trata-se de experiências subjetivas internas, que reúnem emoções e posturas comportamentais capazes de gerar consequências prejudiciais, tanto para os indivíduos quanto para as organizações, uma vez que provocam alterações e disfunções psicofisiológicas.

O conceito de *Burnout* surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, quando começaram a ser desenvolvidos modelos teóricos e instrumentos de avaliação voltados à compreensão de sentimentos de apatia, desânimo e despersonalização. Desde então, a síndrome tem sido reconhecida como um fenômeno frequente em profissões que exigem intenso contato interpessoal, especialmente naquelas voltadas ao cuidado e à assistência, como fisioterapeutas, médicos, enfermeiros, agentes penitenciários e, de forma bastante acentuada, professores, devido à sobrecarga de trabalho e ao acúmulo de responsabilidades em curto espaço de tempo.

O professor deposita em sua prática elevadas expectativas. Quando percebe que o esforço dedicado não é reconhecido, experimenta sentimento de frustração, vitimização e sofrimento psíquico em relação ao trabalho realizado, o que pode desencadear quadros de estresse. Quando tais estressores são persistentes, há o risco de evoluírem para a Síndrome de Burnout.

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula .” (ENGUITA, 1989, p. 125).

Profissionais das chamadas profissões sociais, como os docentes, são movidos por forte idealismo e pelo desejo de ajudar pessoas. Esperam autonomia e liberdade para desempenhar suas atividades, no caso da docência, a chamada “liberdade pedagógica”, bem como reconhecimento pelo trabalho realizado e pela dedicação.

De acordo com Maslach e Goldberg (1998), os professores costumam estabelecer metas excessivamente elevadas, muitas vezes inalcançáveis, ao almejarem não apenas ensinar seus alunos, mas também ajudá-los a resolver questões pessoais. Nesse sentido, a educação pode estar diretamente associada ao *Burnout*, já que os níveis de expectativa impostos pelos próprios docentes dificilmente podem ser plenamente atendidos.

O estresse é ocasionado por um estado temporário de desequilíbrio o qual ocorre por meio de um estímulo (agente estressante) em que o sujeito se submete para retornar ao estado de equilíbrio inicial. Sua função é melhorar a capacidade do indivíduo e ajustar a homeostase (preservação do equilíbrio por meio de hormônios) e assegurar a própria sobrevivência. Assim, o estresse é uma reação normal do organismo e indispensável para a sobrevivência humana. (Margis et al. 2003, apud YAEHASHI, 2008, p. 180).

O termo estresse refere-se ao estado gerado pela percepção de estímulos que desencadeiam excitação emocional e, ao alterarem a homeostase, acionam processos de adaptação fisiológica, como o aumento da secreção de adrenalina. Tais reações podem provocar manifestações físicas e psicológicas. Já o termo “estressor” é utilizado para designar os eventos ou estímulos que levam ao estado de estresse.

As consequências do Burnout podem ser pessoais, sociais e organizacionais. No âmbito individual, destacam-se a diminuição da qualidade de vida, a despersonalização que leva o trabalhador a tratar colegas, alunos e até mesmo o ambiente de trabalho de forma impessoal, a predisposição a acidentes devido à falta de concentração e até a necessidade de readaptação funcional ou abandono da profissão.

No campo organizacional, destacam-se o absenteísmo, a rotatividade de profissionais, a baixa produtividade e o esgotamento contínuo. Entre os professores, esses prejuízos repercutem diretamente no ambiente escolar: a falta de motivação compromete a prática pedagógica, afetando a aprendizagem dos alunos. Além disso, muitos docentes acabam vivenciando processos de alienação, desumanização e apatia, o que resulta em adoecimento, afastamentos e, em alguns casos, no abandono da carreira (GUGLIELMI; TATROW, 1998, apud CARLOTTO, 2003b).

A psicóloga Christina Maslach foi uma das pioneiras nos estudos sobre a síndrome, constatando a influência da carga emocional do trabalho no comportamento de profissionais de serviços humanos.

A decisão de adotar o termo *Burnout*, de forma geral, foi aprovada devido ao fato de profissionais de serviços humanos que participaram das pesquisas terem se identificado com a expressão” (MASLACH; BUUNK, apud TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002).

Estudos também apontam diferenças de gênero e tempo de atuação entre os docentes. Farber (1991, apud CARLOTTO, 2002) ressalta que professores do sexo masculino apresentam maior vulnerabilidade ao Burnout, enquanto mulheres tendem a lidar de forma mais flexível com as pressões do processo de ensino. Etzion (1987, apud CARLOTTO, 2002) destaca que professores iniciantes apresentam maior incidência da síndrome por idealizarem excessivamente a profissão. Schwab e Iwanicki (1982, apud CARLOTTO, 2002) complementam que o nível de ensino também é determinante: docentes da educação básica tendem a demonstrar mais atitudes negativas em relação aos alunos do que aqueles da educação infantil.



Todos esses fatores repercutem na vida profissional e pessoal dos docentes, afetando suas relações interpessoais, familiares e sociais, contribuindo para a reprodução de um sistema educacional que frequentemente desconsidera as necessidades humanas do professor.

No cotidiano escolar, outros aspectos contribuem para o adoecimento. É comum que muitos docentes, devido à rotina exaustiva, adotem hábitos alimentares inadequados, recorrendo a lanches rápidos, salgados industrializados e refrigerantes entre uma aula e outra. Em muitas redes de ensino, há ainda a proibição de que professores consumam a merenda destinada aos alunos, que, em geral, apresenta melhor qualidade nutricional.

Essa realidade, somada à escassez de tempo para a prática de atividades físicas, favorece o desenvolvimento de doenças crônicas, como as cardíacas, especialmente entre mulheres — maioria no magistério. Segundo Machado, o cuidado com a saúde física está diretamente associado ao bem-estar psíquico, sendo fundamental que docentes priorizem hábitos saudáveis, como exercícios regulares, alimentação balanceada e práticas relaxantes, a exemplo da ioga e de outras terapias alternativas.

No entanto, não basta a mudança individual de hábitos: é necessário que as redes de ensino criem espaços coletivos para discussão dos problemas enfrentados pelos professores. Esses momentos de partilha podem ampliar a sensação de acolhimento e solidariedade entre os profissionais, além de favorecer o encaminhamento de propostas concretas de melhoria das condições de trabalho.

## **O ATUAL PERFIL DO PROFESSOR**

As escolas e os professores desempenham papéis fundamentais na socialização dos indivíduos. Na sociedade atual, marcada pela pressa e pela falta de tempo, muitas famílias transferem para os docentes, além da responsabilidade de ensinar os conteúdos pedagógicos, a tarefa de transmitir orientações e valores essenciais à convivência.

O professor, nesse contexto, torna-se referência para seus alunos, não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como exemplo de atitudes, caráter e formas de relacionamento. O ato de ensinar exige desprendimento, dedicação e compromisso com a formação integral do educando.

O cenário globalizado e os avanços tecnológicos trouxeram novas exigências à sociedade, alterando o perfil do trabalhador em diversas áreas. No âmbito escolar, as mudanças foram significativas: o ambiente antes considerado mais tranquilo e previsível deu lugar a uma realidade dinâmica, marcada pela presença de múltiplas fontes de informação.

“Nas salas de aula, antigamente o ambiente era bastante dócil, hoje as informações são enviadas por todos os meios e não se encontra mais aquele ambiente de escola tranquila e sossegada” (LIBÂNEO, 2003).

Diante desse quadro, a prática pedagógica contemporânea requer do professor não apenas sólida formação teórica, mas também preparo para lidar com as novas problemáticas sociais que se refletem na escola.

“Na busca da educação continuada é necessário acreditar que a educação é um caminho para a transformação social” (BEHRENS, 1996, p. 24).

A responsabilidade da escola, portanto, foi ampliada: além de oferecer condições para a aprendizagem, deve contribuir para a formação cidadã. O professor, por sua vez, assume o papel de estimular o aluno a compreender a relevância do conhecimento adquirido e a manter-se em constante busca por aprender.

No entanto, observa-se um descompasso entre a formação inicial oferecida nos cursos de graduação e as reais demandas enfrentadas no espaço escolar. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como um caminho indispensável, pois permite ao docente refletir sobre a própria prática e discutir, por meio de debates e trocas de experiências, soluções viáveis para os problemas cotidianos da escola.

Assim, torna-se necessário incentivar os professores a revisarem suas práticas, compartilharem suas dúvidas e questionamentos em espaços reflexivos, de modo a construir estratégias mais eficazes e prazerosas de ensino.

A construção de um novo referencial pedagógico, apoiado pelo uso das tecnologias digitais, deve ir além da modernização dos métodos de ensino, explorando suas possibilidades multidisciplinares e favorecendo aprendizagens significativas. Além disso, o docente precisa ter um olhar atento à diversidade, considerando que a inclusão é uma realidade presente nas salas de aula, o que exige sólida formação teórico-prática para o exercício profissional.

Portanto, torna-se imprescindível identificar, observar e analisar as principais razões que justificam a necessidade da formação continuada do professor, bem como as diferenças que podem ser percebidas entre as práticas de docentes atualizados e aqueles que não participam desses processos formativos.

## **IMPLICAÇÕES PARA AS ESCOLAS**

Dados recentes divulgados pela imprensa revelam que, na rede estadual de São Paulo, cada professor se afasta, em média, de 21 aulas por ano em função de licenças médicas. Esse número corresponde a quase mil aulas não ministradas diariamente. Situação semelhante ocorre na rede municipal, onde levantamentos realizados em 2013 indicaram aproximadamente 1,8 milhão de faltas, sendo metade delas motivadas por problemas de saúde.

A saúde do professor, portanto, deve ser compreendida não apenas como uma questão individual, mas como um problema que envolve diretamente as áreas da educação e da saúde pública. O quadro é preocupante, como afirma a psicóloga Flávia Gonçalves da Silva, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que desenvolve oficinas com docentes em Diamantina

para identificar fatores que agravam os problemas de saúde e estimular maior consciência corporal entre os profissionais.

O tema também tem sido pauta constante nas reivindicações sindicais. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), por exemplo, publicou recentemente a obra *A saúde dos professores*, reunindo estudos e resultados de uma pesquisa realizada com 936 docentes participantes de um evento da categoria. Entre os entrevistados, 27% relataram afastamento do trabalho, nos 12 meses anteriores, por questões de saúde, confirmando a gravidade do problema.

Outro aspecto que contribui para o esgotamento físico e mental do professor refere-se às demandas excessivas impostas pelo ambiente escolar. Muitos docentes percebem não possuir recursos adequados para lidar com situações cotidianas cada vez mais complexas, o que favorece o desgaste e o adoecimento. Diante disso, torna-se evidente que o estresse e a síndrome de Burnout não podem ser enfrentados por meio de soluções simplistas, mas sim por meio de ações conjuntas, que envolvam tanto a organização escolar quanto a responsabilidade individual.

[...] um processo virulento (rancoroso, exaltado e violento), discordando da visão anterior. Consideram que esta síndrome pode atingir qualquer profissional e não só os trabalhadores de serviços humanos. Sugerem que as dimensões de Burnout tenham a seguinte sequência: despersonalização, diminuição da realização pessoal e exaustão emocional. (TAMAYO; TRÓCOLI, 2002, p. 23).

Para os autores, o Burnout deve ser entendido como consequência de um desequilíbrio crônico entre as exigências do trabalho e os recursos disponíveis do indivíduo, situação na qual a atividade profissional requer mais do que ele pode oferecer e devolve menos do que ele necessita.

Dessa análise, Tamayo e Tróccoli (2002) identificaram seis fontes de desajuste na relação pessoa-trabalho que podem levar ao desenvolvimento da síndrome: sobrecarga de trabalho, ausência de controle, recompensas insuficientes, fragilidade nas relações coletivas, injustiça e conflitos de valores.

## COMO MINIMIZAR O ESTRESSE

A oficina criativa constitui uma proposta relevante para reduzir os efeitos do estresse entre professores, iniciando-se pela discussão sobre quais atividades podem ser desenvolvidas. Essa prática deve ser organizada com objetivos claros e específicos, funcionando como um caminho transformador capaz de resgatar experiências esquecidas, muitas vezes ligadas a um passado distante.

Essa proposta favorece o autoconhecimento e possibilita ao indivíduo integrar sentimento, intuição, percepção e ação. O processo vivencial desencadeado promove uma reorganização das potencialidades internas, condição essencial para a dinâmica criativa. Trata-se de um espaço privilegiado, em que ocorre a articulação entre o “princípio de realidade” e o “princípio de prazer”. (Winnicott, 1999, p.56).

A relação entre esses princípios representa o núcleo da vivência em oficinas criativas. De acordo com Allessandrini (2004, p. 86-87), tais dinâmicas configuram-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da consciência sensível e crítica, indispensável em contextos educacionais. Nessa prática, elementos cognitivos e simbólicos sustentam a experiência em sua dimensão conceitual.

Na arteterapia, atividades simples podem gerar transformações intensas, semelhantes a círculos concêntricos que ampliam gradualmente sua abrangência. O “fazer criativo” é o eixo central desse processo, sendo transdisciplinar, transgressor e, sobretudo, transformador. Ao se dedicar a essa experiência, o sujeito modifica seu mundo interno e, por consequência, influencia também sua realidade externa.

As oficinas criativas assumem, assim, a função de facilitadoras, ao oferecer condições para que o indivíduo construa sua rede de saberes de forma sistemática e significativa, a partir de vivências carregadas de afetividade. Durante esse processo, o participante cria, articula e concretiza cada etapa de sua aprendizagem. As oficinas podem gerar momentos de acolhimento, mas também tensões decorrentes de conflitos relacionais, os quais encontram na arteterapia um espaço para serem compreendidos e reelaborados antes de se agravarem.

O simples fato de os docentes poderem dialogar sobre dificuldades e angústias, sem se sentirem isolados, representa um aspecto positivo, pois favorece a reflexão e a busca conjunta de estratégias para lidar com situações cotidianas, como a indisciplina. Nesse contexto, experiências individuais bem-sucedidas podem ser compartilhadas, tornando-se referência para outros professores.

Do ponto de vista institucional, é fundamental a redução do acúmulo de funções, aspecto em que a gestão escolar desempenha papel central, ao organizar as relações de trabalho e ensino. Portanto, a gestão pedagógica deve também priorizar a saúde do docente.

O processo criativo aproxima-se da solução de problemas, mas diferencia-se pelo número de caminhos possíveis. Enquanto a solução busca um objetivo imediato e específico, o processo criativo caracteriza-se por sua amplitude e originalidade. Como afirma Roe (s/d), trata-se de qualquer processo de pensamento capaz de propor soluções úteis e inovadoras.

A arteterapia recorre a diversas linguagens expressivas: artes plásticas (pintura, desenho, modelagem), artes corporais (dança e teatro), música (voz, instrumentos ou escuta musical), fantoches, contação de histórias, escrita criativa, entre outras. Nessa produção artística reside o prazer, o compartilhamento e o crescimento pessoal. Allessandrini (2002) observa que “a arte é reveladora desse universo desconhecido. O momento da inspiração nasce no consciente do indivíduo na forma de uma imagem, que convida a uma tomada de decisão: a nova figura se apresenta enquanto esforço na busca da harmonia e da integração” (p. 41).

Dessa forma, ao trabalhar a criatividade e dar forma aos sentimentos, novas conexões e significados podem ser atribuídos a experiências anteriores. As atividades devem ser planejadas por um arteterapeuta, considerando as etapas próprias das oficinas criativas, nas

quais o sujeito expressa simbolicamente conteúdos internos para, em seguida, organizá-los em um processo de autoconhecimento (ALESSANDRINI, 2002).

Entre os recursos utilizados, Jeandot (1990, p. 13) destaca a música, “por estar tão estreitamente vinculada às emoções e ao mundo pré-verbal, a música se constitui uma linguagem privilegiada através da qual os seres humanos se comunicam entre si”. Seu objetivo é favorecer um ambiente reflexivo, em que os participantes escolham coletivamente as músicas que embasarão as vivências.

Segundo Sperling (2013), os encontros podem iniciar-se com relaxamento e uso da imaginação ativa, técnica fundamentada por Epstein, para quem “a criação de imagens está direta e dramaticamente ligada à intenção, à ação mental que direciona nossa atenção e nossas ações” (1989, p. 25).

O espectro de materiais expressivos utilizados é amplo, buscando atender à singularidade do sujeito: desenho, pintura, colagem, modelagem, dobradura, confecção de máscaras, miniaturas em tabuleiros de areia, além de elementos naturais como água, terra, fogo, folhas e sementes. Essas experiências despertam símbolos que auxiliam o indivíduo a entrar em contato com aspectos de sua psique, permitindo compreensão e transformação.

As diferentes modalidades arteterapêuticas favorecem a construção de significados emocionais, conduzindo à sensação de plenitude. Os símbolos, como metáforas do inconsciente, representam oportunidades de refazer, ressignificar e transcender experiências, cabendo ao arteterapeuta mediar esse processo por meio de técnicas e instrumentos apropriados.

Nas práticas de arteterapia, compartilham-se criações, destruições e reconstruções, em um percurso de cores, sons e formas que resgatam lembranças, medos, afetos e esperanças. Esse recurso se caracteriza por sua natureza transdisciplinar, buscando integrar os diferentes aspectos do ser humano e promover autoconhecimento e transformação.

É fundamental que o participante tenha afinidade com o fazer criativo, pois a arte, além de linguagem e cultura, constitui-se como meio de expressão, descoberta de potencialidades e enriquecimento pessoal. O foco está menos na técnica e estética, e mais no processo criativo e na liberdade de expressão.

Dessa maneira, a arteterapia atua como prática terapêutica e educativa, oferecendo condições para compreender imagens inconscientes, elaborar conflitos e promover equilíbrio psíquico. Após a realização da atividade artística, o compartilhamento verbal é etapa essencial, permitindo a reflexão coletiva e favorecendo a resolução de dificuldades vividas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho exerce um papel central na vida das pessoas, podendo contribuir para a melhoria da qualidade de vida ou, em contrapartida, desencadear doenças. O objetivo deste estudo foi analisar os principais aspectos relacionados ao adoecimento físico e psíquico de professores em salas de

aula. Verificou-se que a docência é uma atividade altamente estressante, com repercussões significativas na saúde mental, emocional e física dos educadores, além de comprometer seu desempenho profissional, favorecendo o desenvolvimento da Síndrome de Burnout.

Diversos fatores contribuem para o estresse cotidiano no ambiente escolar. O professor precisa lidar constantemente com barulho e indisciplina, condições que dificultam a transmissão do conteúdo. As cordas vocais são exigidas de forma intensa, enquanto a audição permanece submetida a níveis sonoros inadequados. Além disso, os docentes passam longos períodos em pé, em contextos permeados por conflitos. A baixa remuneração leva muitos a acumular jornadas em instituições públicas e privadas, o que agrava ainda mais o desgaste.

A saúde possui múltiplas dimensões, e sua análise requer considerar tanto os fatores que a promovem quanto aqueles que a prejudicam. Quando o organismo não consegue compensar adequadamente os estímulos negativos, instala-se o estresse crônico, configurando uma síndrome que pode desencadear doenças físicas, psicossomáticas, psíquicas — como a depressão — e até sociais.

Entre as estratégias de prevenção ao Burnout estão a limitação de horas extras, a melhoria das condições físicas e sociais de trabalho e o investimento em formação continuada. É fundamental que o professor possa dialogar com seus pares sobre problemas disciplinares e adotar práticas coletivas, como oficinas criativas, que auxiliem na redução do estresse e no fortalecimento de vínculos.

As atividades arte-terapêuticas, especialmente as plásticas, oferecem oportunidades de reflexão e diálogo, favorecendo a troca de experiências e o enfrentamento conjunto dos desafios cotidianos. Esse processo contribui para diminuir o isolamento e para promover estratégias mais saudáveis de enfrentamento do estresse docente.

Observou-se, ainda, que embora a Síndrome de Burnout na educação seja um fenômeno presente há décadas, ela ganhou maior visibilidade a partir da década de 1980, em razão de sua relevância psicossocial. Os professores, em geral, dominam o conteúdo a ser ensinado, mas conhecem pouco sobre seus alunos e, muitas vezes, sobre si mesmos.

Compreender as características, sintomas e consequências da síndrome é essencial, mas não suficiente. A prevenção do estresse e do Burnout na docência é condição indispensável para a construção de um ensino de qualidade, preservando tanto a relação professor-aluno quanto a própria organização escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo: Casado Psicólogo, 3ª ed. 2004.
- ANGOTTI, Maristela. **A concepção de trabalho docente em propostas pedagógicas para a educação pré-escolar**. In: O trabalho docente na pré-escola. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994, 1ª parte, p. 1-7.



BEHENS 1996 BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho**. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, cap. 2, p. 21-91.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. p. 25.

CARLOTTO, Sandra Mary. **Síndrome de *Burnout* a satisfação no trabalho**: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria TERESA (org.) *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a, cap. 7, p. 187-212.

\_\_\_\_\_. ***Burnout o trabalho docente: considerações sobre a intervenção***. Revista Eletrônica Inter Ação Psy, n. 1, p. 13-18, ago. 2003a. Disponível em: [http://www.saudeetrabalho.com.br/download\\_2/burnout-professor.pdf](http://www.saudeetrabalho.com.br/download_2/burnout-professor.pdf). Acesso em: 9 de fev.de 2024.

CODO, W., & SAMPAIO C.J.J. (1995). **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis: Vozes.

ENGUITA, M.F. (1989). **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRANÇA, A. C. L., & RODRIGUES, A. L. (1999). **Stress e Trabalho-** Uma abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 82-100.

LIBÂNEO, J. C. (2003). **O professor e a construção de sua identidade profissional**. In. *Organização e gestão da escola pública: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

MASLACH, C. & LEITER, M. (1999). **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Guia para vencer o estresse na empresa. São Paulo: Papirus Editora. Tradução. 2008.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. **O stress do professor**. In: LIPP, Marilda

NOVAES. (org.). **O stress do professor**. 6 a ed. São Paulo: Papirus, 2008, cap.1, p. 11-28. 26

ROBAYO-TAMAYO, M. & TRÓCCOLI, B. T. (2002) **Burnout no trabalho**. Em MENDES, A. M., BORGES, L. O. & FERREIRA, M. C. (orgs.). *Trabalho em transição, saúde em risco*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Cap. 2.

TAMAYO, A., Lima, G.L., Siqueira, K.D., Vargas, K.C., Salomão, M.A. & Rodríguez, W.A. (2002). *Exaustão emocional: a profissão e os valores pessoais como preditores*. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XXX Reunião Anual de Psicologia. Resumos (p. 217). Brasília, DF: SBP.

WINNICOTT. **O brincar** – uma exposição teórica. In: Winnicott, 1999 (W10), p. 59-78.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Estresse e Síndrome de *Burnout***: uma reflexão sobre os desafios do trabalho docente. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (orgs). *Pesquisa em*

Educação: a diversidade do campo. 1 ed. Curitiba: Instituto Memória, Juruá Editora, 2008, p. 179-192.

## ANEXO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OS 12 ESTÁGIOS DE BURNOUT:</b>                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Necessidade de se afirmar – provar ser capaz de tudo, sempre;                                                                                                                                                                                                                                  |
| Dedicação intensificada – com predominância da necessidade de se fazer tudo sozinho;                                                                                                                                                                                                           |
| Descaso com as necessidades pessoais – comer, dormir, sair com os amigos começam a perder o sentido;                                                                                                                                                                                           |
| Recalque de conflitos – o portador percebe que algo não vai bem, mas não enfrenta o problema. É quando ocorrem as manifestações físicas;                                                                                                                                                       |
| Reinterpretação dos valores – isolamento, fuga dos conflitos. O que antes tinha valor sofre desvalorização: lazer, casa, amigos, e a única medida da autoestima é o trabalho;                                                                                                                  |
| Negação de problemas – nessa fase os outros são completamente desvalorizados e tidos como incapazes. Os contatos sociais são repelidos, cinismo e agressão são os sinais mais evidentes;                                                                                                       |
| Recolhimento – aversão a grupos, reuniões – comportamento antissocial.                                                                                                                                                                                                                         |
| Mudanças evidentes de comportamento – perda do humor, não aceitação de comentários, que antes eram tidos como naturais.                                                                                                                                                                        |
| Despersonalização – ninguém parece ter valor, nem mesmo a pessoa afetada. A vida se restringe a atos mecânicos e distância do contato social – prefere e-mails e mensagens.                                                                                                                    |
| Vazio interior – sensação de desgaste, tudo é difícil e complicado.                                                                                                                                                                                                                            |
| Depressão – marcas de indiferença, desesperança, exaustão. A vida perde o sentido; E, finalmente, a síndrome do esgotamento profissional propriamente dita, que corresponde ao colapso físico e mental. Esse estágio é considerado de emergência, e a ajuda médica e psicológica são urgentes. |

# A RELEVÂNCIA DO PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

## THE IMPORTANCE OF THE FAMILY'S ROLE IN EDUCATION



**DANÚBIA RODRIGUES DOS SANTOS**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2017); Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar pela Universidade Paulista UNIP (2019); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Vista Alegre, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

### RESUMO

O presente artigo mostra como é fundamental a parceria entre família e escola para o desenvolvimento das crianças. Ele aborda a complexidade dessa relação, que muitas vezes é só formal, como em reuniões de pais, e defende que a colaboração ativa traz melhor resultados para todos. É preciso entender que a escola ensina não só conteúdos, mas também valores como respeito e solidariedade, pais não podem terceirizar totalmente a educação dos filhos e uma convivência saudável entre família e escola é possível com esforço e vontade.

**Palavras-chave:** Família; Educação; Parceria; Desenvolvimento; Docentes.

### ABSTRACT

This article shows how essential the partnership between family and school is for children's development. It addresses the complexity of this relationship, which is often only formal, as in parent-teacher meetings, and argues that active collaboration brings better results for everyone. It is important to understand that schools teach not only content, but also values such as respect and solidarity. Parents cannot completely outsource their children's education, and a healthy relationship between family and school is possible with effort and willingness.

**Keywords:** Family; Education; Partnership; Development; Teachers.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de mostrar como está a relação entre a família e a escola, mostrando que é fundamental essa parceria para o bom desenvolvimento do aluno. Veremos qual a importância e qual a função dessas instituições na vida das crianças e como cada uma delas pode desenvolver seu papel para formar um cidadão consciente, crítico, formador de opinião, com autonomia, que conhece seus direitos e deveres e acima de tudo sabe questionar a realidade em sua volta com bons argumentos, não “engolindo” os fatos ou sua condição social, mas transformando sua história.

## RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA

Na sociedade há um grande embate sobre quem é responsável pela educação de jovens e crianças. Os docentes sabem que o envolvimento da família tem um enorme impacto no sucesso escolar, porém, reclamam de pais omissos colocando neles a culpa por problemas de indisciplina e pelo fracasso dos filhos na aprendizagem.

Os pais, por sua vez, não se sentem à vontade para falar com o professor. Quando vão à reunião reclamam que nos encontros só se fala de problemas disciplinares, e que não sabem o que a escola realiza e o que os alunos aprendem. Diante desses fatos, as famílias ficam paralisadas ou usam artifícios muitas vezes equivocados, como bater nos filhos ou castigá-los. Vários fatores influenciam no aproveitamento do aluno e se a escola e a família buscarem ações coordenadas, os problemas serão solucionados e resolvidos. Salla (2013, p.37) diz: “Para que possam colaborar, os pais precisam ser incluídos no planejamento pedagógico, entender estratégias da escola e saber o que se espera dele. Nesse sentido, é imprescindível ouvi-los para identificar o que podem oferecer.”

Para chegar a esse caminho, é essencial que os professores conheçam o público para o qual prestam serviço, tendo um olhar cuidadoso com esses meninos e meninas, pois, é impossível entendê-los sem considerar suas circunstâncias sociais, ou seja, investigar de onde vêm os alunos, qual o contexto familiar em que eles estão inseridos.

Considerando que a escola e a família são responsáveis legal e moralmente pela educação dos adolescentes e crianças na sociedade, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 diz: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.1).

A relação entre a escola e família inicia-se a partir do momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. Dessa forma, sempre que a escola se perguntar: o que fazer para estreitar a relação dos professores com os alunos, surgirá a necessidade de alguma interação com a família. Essa interação nada mais é do que um envolvimento de duas ou mais pessoas empenhadas a trabalhar juntas, na qual a ação de uma provoca reação na outra. Por isso, cada instituição precisa saber qual seu papel nessa relação para beneficiar o aluno.

## O PAPEL DA ESCOLA

O Estado deve instituir um sistema de ensino com profissionais capacitados especificamente no intuito de transmitir saberes ou conhecimentos. Sendo assim, é de suma importância entender o desenvolvimento particular de cada criança, bem como entender a questão pedagógica.

A lei que oferece respaldo para a Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 de 20, de dezembro de 1996, a qual define a Educação Infantil como uma modalidade que deve ser valorizada por pais e educadores, priorizando o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças. Em seu artigo 2º, a LDB afirma que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na Rede Escolar e cabendo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino.

São quatro séculos de formação de um modelo que se instalou no pensamento dos ocidentais e que é mantido por várias instituições tais como a escola, igreja, sistema de justiça e os meios de comunicação. Não é de se estranhar que mudanças sejam difíceis de serem assimiladas. Devem se lembrar, de que há três séculos atrás a transformação para o atual modelo nuclear de família também foi vista com desconfiança, e, desde então, preconiza-se seu fim (ARIÈS, 1978, apud SZYMANSKI, 2009, p. 21).

A especificidade da educação é trabalhar de maneira intencional e integral na construção do ser. O estudo que investiga as questões do ser é a ontologia e dependendo das respostas a essas questões, encaminhamos nossas vidas de uma maneira ou de outra, na relação com o que existe.

Cada indivíduo traz dentro de si uma representação do que é a escola, através da experiência que vivem dentro dela. Nenhum aluno chega como uma folha em branco. Segundo Vygotsky (1988, p. 101): “Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais”, ela carrega consigo conhecimentos originados do grupo a que pertencem, e os traz para o ambiente escolar, estabelecendo as primeiras relações fora da família, ocorrendo o processo de uma “segunda sociabilidade”, no qual podem emergir alguns conflitos.

Nesse momento a criança percebe que não é única e faz parte de um conjunto de pessoas diferentes, com as quais terá de aprender a conviver. Contudo, podemos dizer que o ambiente escolar não é um mero espaço de aprendizagem e sim um dos ambientes mais importantes na vida social de um ser humano. É lá que com a ajuda dos educadores e pais se aprende a lidar com frustrações,

disputas, encontros, realizações, competitividade, e se constitui um ser pensante, reflexivo e questionador.

A interação desse indivíduo com o meio é importante para que ocorra seu desenvolvimento cognitivo (conhecimento, inteligência).

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. (VYGOTSKY, 1988, p.59).

No tocante a isso, é importante dizer que a função da escola é transmitir o saber sistematizado, adotar uma gestão participativa em seu interior, contribuir na construção do Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social.

Ainda sobre este tema, é fundamental mencionar que a função da escola é transmitir o conhecimento sistematizado, adotar uma gestão participativa internamente e contribuir para a construção do Brasil como um país inclusivo, com igualdade, humanidade e justiça social. De modo geral, os pais afirmam que para garantir um futuro melhor ou ser alguém na vida, é necessário frequentar a escola, reconhecendo seu papel essencial no desenvolvimento de seus filhos. Contudo, infelizmente, muitas vezes delegam à instituição de ensino a responsabilidade de transmitir valores, limites e respeito, funções que originalmente pertencem aos pais. Nesse sentido, torna-se evidente a importância da família cumprir seu papel na educação das crianças.

## O PAPEL DA FAMÍLIA

Começaremos com uma breve retrospectiva sobre a constituição da família para compreender a relação entre o aprendizado da criança e suas interações com a sociedade. Na Idade Média, a família não tinha uma função afetiva, e o conceito de infância era praticamente inexistente. Nesse período, a principal missão da família era o cultivo da terra, a conservação de bens, o exercício de um ofício comum e a ajuda mútua entre homens e mulheres, pois sozinhos não conseguiriam sobreviver, o que resultava em uma visão desfavorável das crianças. Em relação aos adolescentes, sua passagem pela família era insignificante, e não existiam fases de juventude distintas. Quanto às crianças, assim que começavam a andar e entender comandos, eram vistas como adultos em miniatura e já lhes eram atribuídas atividades no cultivo da terra e similares.

As obras de arte desse período retratam meninos e meninas como “miniadultos”, evidenciando o total desconhecimento sobre a infância que prevalecia na época. As imagens mostravam crianças musculosas, com físico adulto em uma estrutura menor, nunca retratadas sozinhas ou no centro da tela. Ainda nesse contexto, pode-se afirmar que a criança era considerada substituível, vista como produtiva ao realizar tarefas e imitar os pais, cumprindo seu papel na coletividade, sendo inserida na vida adulta e contribuindo para a economia familiar a partir dos sete anos de idade.



Gradualmente, a sociedade começou a perceber que não poderia tratar as crianças da mesma forma que os adultos, e a partir do século XVII, surgiram sentimentos diferenciados em relação a elas, levando à descoberta gradual de sua estrutura física, oral e psicológica. Nesse período, as crianças passaram a receber maior atenção, com trajes adequados, alimentação apropriada para cada faixa etária e uma crescente ideia de inocência na infância.

Desde a “paparicação” até a educação. Havia também uma grande preocupação com sua saúde e até mesmo sua higiene. Tudo o que se referia às crianças e à família tornava-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ARIÈS, 1981, p. 164)

Nessa época, a criança começou a ser “notada” pela família, que passou a considerá-la “engraçadinha” e a sociedade em geral voltou-se para a importância da orientação e educação na infância.

A partir do século XIX, ninguém ousava consolar-se com a perda de uma criança na expectativa de ter outra. Elas não eram mais vistas como insubstituíveis e sua perda era considerada irreparável. Pesquisadores dedicaram-se ao estudo da infância, supondo que essa fase era crucial para o desenvolvimento humano e acreditando que a evolução dos costumes ocorria não pelo individualismo, mas através da família.

No século XX, novas perspectivas sociais surgiram sobre a importância da infância e o conceito de adolescência, caracterizado como o final do período na vida da criança. Com essas novas visões, as crianças tornaram-se o foco de atenção, com os pais dedicando longas horas de trabalho para oferecer o melhor para seus filhos, mantendo suas agendas ocupadas com aulas de balé, judô, inglês, entre outros. Isso resultou em uma rotina exaustiva, com o contato dos pais sendo reduzido devido à falta de tempo disponível.

Muitas vezes, os pais tentam compensar sua ausência de outras formas, como através da compra excessiva de brinquedos, roupas ou guloseimas. No entanto, a presença da família, conversando com a criança, olhando em seus olhos, compartilhando problemas, rindo juntos e mostrando a realidade da vida, é fundamental.

De acordo com Antenor Nascentes, autor do Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (1988, p.274), família pode ser entendida como:

Conjunto de pessoas ligadas entre si pelos laços do casamento ou do parentesco; o pai, a mãe e os filhos; conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linguagem; grupo formado pelas gerações descendentes de uma linhagem; grupo formado pelas gerações descendentes de um mesmo tronco e, portanto, fundado na consanguinidade; comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram consanguíneos uns dos outros, comunidade formada por descendentes de um tronco ancestral comum e estranho admitido por adoção; descendência, linhagem, estirpe prole; associação de pessoas que tem a mesma origem ou os mesmos interesses; os religiosos da mesma ordem, do mesmo convento.

Como vimos na citação, existem várias definições para a palavra família e sua constituição pode variar. Na maioria das culturas, é denominada “nuclear”, composta por pai, mãe e filhos. Especialmente nas culturas ocidentais, encontramos o regime patriarcal, onde o pai assume a direção da família, ou o regime matriarcal, no qual as responsabilidades são atribuídas à mãe.

Com o advento do divórcio, surgem novos conceitos de família e novas formações familiares. Casais que se divorciam do primeiro casamento podem formar novas famílias, casando-se com pessoas também divorciadas e com filhos, formando um novo lar no qual podem nascer mais filhos dessa união. O importante é que, embora o número de filhos possa aumentar, cada um deve ser respeitado e consciente de seu espaço e importância dentro da família, com o bom senso sendo um fator relevante para garantir um bom relacionamento entre todos.

Nas configurações familiares recentes, o objetivo principal deve ser criar um espaço de amor e apoio ao desenvolvimento das crianças ali inseridas. A diversidade, em muitos aspectos, pode ser positiva. Independentemente da cultura ou constituição familiar, sua função é evoluir, sendo fonte de estabilidade econômica, religiosa, moral, profissional e, principalmente, educacional.

As crianças devem sentir-se protegidas e amadas no seio familiar. A sociedade valoriza esse aspecto, que é também o foco da Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão. (BRASIL, 1988, p.148)

Podemos observar que a família é um grupo de pessoas que se unem por afinidades e afeto, com o objetivo de garantir os direitos das crianças, proporcionando-lhes respeito e amor, e fazendo com que se sintam protegidas nessa fase crucial de suas vidas. Considerando que as relações estabelecidas dentro da família influenciam a vida adulta do indivíduo, podemos afirmar a importância do bom desenvolvimento no lar para que, no futuro, também constituam uma nova família baseada em suas próprias experiências de vida.

Os fracassos na vida social e na vida íntima do adulto têm muitas vezes origem em erros de educação, pais excessivamente rígidos podem levar os filhos à timidez e à eterna rebeldia, pais que brigam entre si, em presença da criança, podem gerar instabilidade e incapacidade para um matrimônio feliz. (WEIL, 2000, p.158).

Portanto, não basta que pai ou mãe se preocupem apenas com a alimentação, saúde e outros aspectos materiais da vida do filho. É necessário oferecer um ambiente de respeito mútuo e atitudes éticas no dia a dia. Durante seu desenvolvimento, a criança aprende e imita os adultos ao seu redor, especialmente as pessoas mais próximas na família. Assim, os responsáveis devem se preocupar com suas atitudes e ações, pois podem criar problemas futuros.

Desde muito pequenas, as crianças demonstram grande capacidade de compreender os fatos e acontecimentos ao seu redor. Diante disso, podemos considerar que não é a inteligência que determina o futuro do ser, mas sim uma boa convivência familiar. As mudanças ocorridas no século

XX revelaram pais que aprenderam a respeitar seus filhos, com um relacionamento mais autêntico e menos autoritário, onde o poder foi substituído pela democracia e a compreensão aumentou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a importância da interação entre a escola e a família para o desempenho e desenvolvimento de nossos jovens e crianças. Vamos, então, observar o que está sendo feito para que isso ocorra.

Nos últimos anos, temos assistido à formulação de políticas públicas educacionais visando à participação e cooperação entre família e escola. Uma das iniciativas do governo foi o “Dia Nacional da Família na Escola”, criado pelo MEC (Ministério da Educação) em 24 de abril de 2001, para ser realizado a cada semestre nas escolas públicas. O espírito da proposta era estabelecer um trabalho com os pais nesse dia, e para isso, o MEC distribuiu nas escolas uma cartilha intitulada “Educar é uma Tarefa de Todos Nós: Um Guia para a Família Participar no Dia a Dia da Educação de Nossas Crianças”. Este programa oferece sugestões de como as famílias podem, no cotidiano doméstico, contribuir para a formação dos filhos em casa, por meio de atividades de extensão da sala de aula.

Outra iniciativa é o projeto “Mais Educação”, que visa ampliar o tempo e o espaço educacional através de atividades nas áreas de artes, cultura, esporte, lazer, saúde, inclusão, etc., construindo um modelo de gestão social e potencializando a oferta de serviços públicos e seus resultados em termos de humanização e qualidade de vida, com o intuito de transformar a escola em um espaço comunitário.

Essas e outras iniciativas buscam aproximar os pais e a comunidade para conhecer o ambiente escolar. Muitas escolas e até mesmo os professores procuram maneiras de envolver as famílias na vivência escolar dos filhos, através de projetos, palestras, atividades recreativas, acreditando que essa parceria é eficaz e produtiva para o aluno. Essa aproximação faz com que a trajetória escolar da criança seja tranquila e enriquecedora.

Para tanto, essa relação entre pais e escola não deve ser de concorrência, mas também não pode ser de dependência. O professor não pode substituir os pais, desempenhando o seu papel, e, em contrapartida, os pais não devem assumir responsabilidades da escola, mas sim auxiliar na continuidade da aprendizagem escolar no espaço familiar, já que a função dos pais é essencial e insubstituível, mesmo antes da escola e independentemente desta.

Assim, os familiares devem demonstrar interesse pelo bom desempenho escolar de seus filhos e, quando presentes, auxiliando no processo de aquisição de conhecimento, a trajetória escolar pode ganhar novo significado. Acreditamos que, com um pouco de vontade, determinação, amor, respeito ao próximo e participação de todos, podemos fazer a diferença em nossa educação.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

LORIERI, M.A. **Filosofia e educação: um entendimento possível desta relação**. São Paulo: Revista @ambienteededucação, V. 3, nº 2, p. 05-12, jul. /dez., 2010.

NASCENTE, A. **Dicionário da língua portuguesa da academia brasileira de letras**. Rio de Janeiro: Bloch. 1988.

SALLA, F. **Todos juntos**. São Paulo: Revista nova escola, ano XXVIII, nº 263, p. 36-41, jun. / jul., 2013.

VIGOTSKII, L. S. ; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, N. A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WEIL, P. **A criança, o lar e a escola**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

# PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E DESAFIO PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM



## PSYCHOPEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STRATEGIES AND CHALLENGES FOR PROMOTING LEARNING

**DAYANA BARBOZA DE ARAÚJO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2008); Graduação em Artes pela Faculdade Faep (2021); Especialista em Recursos Humanos pela Faculdade Uninove (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2023); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Rincão.

### RESUMO

Este artigo discute a relevância da psicopedagogia no contexto da educação infantil, considerando seu papel fundamental na promoção de um desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos escolares. A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar que articula saberes da pedagogia, psicologia, neurociência e outras áreas afins, contribui para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento e barreiras emocionais que impactam o desempenho escolar. A atuação do psicopedagogo nesse nível de ensino vai além da intervenção corretiva, assumindo um caráter preventivo ao propor práticas educativas que respeitam o ritmo, as particularidades e as potencialidades de cada criança. O trabalho conjunto com professores e famílias favorece a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, sensível às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos. Além disso, a psicopedagogia fortalece a formação docente ao oferecer subsídios teóricos e práticos para uma atuação mais reflexiva e eficaz. Conclui-se que a inserção da psicopedagogia na educação infantil é essencial para garantir processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos, afetivos e personalizados, favorecendo o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

### ABSTRACT

This article discusses the relevance of psychopedagogy in the context of early childhood education, considering its fundamental role in promoting the integral development of children in the early school years. Psychopedagogy, as an interdisciplinary field that combines knowledge from pedagogy,

psychology, neuroscience, and other related areas, contributes to the early identification of learning difficulties, developmental disorders, and emotional barriers that impact academic performance. The role of the psychopedagogue at this level of education goes beyond corrective intervention, assuming a preventative role by proposing educational practices that respect the pace, particularities, and potential of each child. Working together with teachers and families fosters the creation of a more welcoming school environment, sensitive to students' emotional and cognitive needs. Furthermore, psychopedagogy strengthens teacher training by providing theoretical and practical support for more reflective and effective teaching. It is concluded that the inclusion of psychopedagogy in early childhood education is essential to ensure more inclusive, affective, and personalized teaching and learning processes, fostering the full development of children in their cognitive, affective, and social aspects.

**Keywords:** Psychopedagogy; Early Childhood Education; Child Development.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois é nela que se consolidam as bases cognitivas, afetivas e sociais da criança. No entanto, muitos desafios ainda são enfrentados nesse campo, especialmente no que diz respeito à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e à adoção de práticas pedagógicas que respeitem as individualidades dos alunos.

A ausência de uma atenção especializada pode gerar impactos duradouros no percurso escolar e no desenvolvimento emocional das crianças, dificultando sua inserção plena no ambiente educacional. Nesse contexto, a psicopedagogia surge como uma área de apoio essencial, capaz de oferecer intervenções qualificadas e estratégias pedagógicas que favoreçam um aprendizado mais significativo e inclusivo.

A justificativa para este estudo reside na crescente demanda por práticas educacionais que considerem a totalidade do ser em formação, não apenas em seus aspectos acadêmicos, mas também emocionais, sociais e psicológicos. A psicopedagogia, ao integrar saberes de diversas áreas, contribui para a compreensão ampliada dos processos de aprendizagem e suas possíveis dificuldades.

Diante disso, torna-se relevante refletir sobre como a atuação psicopedagógica pode ser inserida de maneira mais efetiva na educação infantil, promovendo intervenções que previnam fracassos escolares e incentivem o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida. Além disso, há a necessidade de fortalecer a formação dos educadores e ampliar a parceria entre escola e família, a fim de garantir um ambiente propício ao aprendizado.



Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da psicopedagogia na educação infantil, evidenciando suas contribuições para a promoção de um ensino mais humanizado e eficaz. Os objetivos específicos são: compreender o papel do psicopedagogo no ambiente escolar; identificar as principais dificuldades de aprendizagem que se manifestam na infância; e destacar estratégias psicopedagógicas que possam ser utilizadas de forma preventiva e interventiva no cotidiano escolar.

A pesquisa desenvolve-se por meio de revisão bibliográfica, baseada em autores e estudos que tratam da psicopedagogia aplicada à educação infantil, com o intuito de promover reflexões teóricas que sustentem práticas educativas mais adequadas à realidade das crianças.

## **A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS ATUAIS**

A psicopedagogia na educação infantil assume papel estratégico no processo de formação inicial da criança, atuando de forma preventiva e remediativa, sobretudo ao considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos na aprendizagem (MACHADO et al., 2024).

Nesse sentido, o psicopedagogo atua não apenas como solucionador de dificuldades, mas como facilitador do desenvolvimento integral, promovendo ambientes pedagógicos inclusivos e personalizados (MARQUES, 2023).

As primeiras fases da educação infantil representam território fértil para identificar e intervir em possíveis entraves à aprendizagem, dado o alto potencial de plasticidade cognitiva nesse período (ASSIS, 2022).

A literatura destaca que a intervenção precoce, por meio de atividades lúdicas e interativas, é capaz de potencializar resultados expressivos no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças (ASSIS, 2022).

Nesse contexto, a construção de um vínculo entre família, escola e psicopedagogo torna-se fundamental, já que o ambiente educacional mais afetivo e coordenado permite a melhor identificação das necessidades individuais.

As implicações emocionais e sociais observadas no lar repercutem diretamente na forma como a criança aprende, sendo imprescindível compreender este elo para intervenção eficaz (CECIERJ, 2024).

Teóricos históricos como Vygotsky oferecem embasamento à atuação psicopedagógica ao defender que o desenvolvimento intelectual se realiza no contexto social, e que a aprendizagem precede o desenvolvimento — um ponto essencial para fundamentar intervenções na educação infantil (VYGOTSKY, 2010).

Ainda, conforme estudos empíricos recentes, a escola deve ser compreendida como um dos principais contextos mediadores desse desenvolvimento, em consonância com a teoria histórico-cultural (CECIERJ, 2024).

A personalização das estratégias psicopedagógicas, respeitando estilos e ritmos distintos de aprendizagem, é apontada como diferencial importante para o sucesso escolar das crianças (KINDER, 2025). Essa atuação individualizada permite superar barreiras na alfabetização, concentração, linguagem e outros aspectos, evitando a generalização de intervenções inadequadas.

Além disso, ao articular a atuação com professores e familiares, o psicopedagogo fortalece o senso de apoio contínuo, transformando a escola em um espaço de reflexividade e construção conjunta (SANTOS, 2023). A escuta psicopedagógica, ao promover um ambiente mais acolhedor, contribui para o desenvolvimento da autonomia e do potencial criativo da criança.

Em consonância com essa perspectiva, a instituição escolar deve ser vista como espaço sistêmico, onde currículo, metodologias de ensino e interações são analisados criticamente para favorecer o aprendizado (ISCI, 2024).

O psicopedagogo institucional, nesse sentido, adota postura diagnóstica e colaborativa, envolvendo diferentes atores e etapas de intervenção (ISCI, 2024).

Também se destaca a relevância da formação docente em psicopedagogia. Dissertações recentes mostram que muitos professores buscam essa especialização para suprir lacunas na formação inicial e aprimorar o olhar acolhedor na prática docente (MATOS, 2021).

Contudo, críticas apontam que nem todos os cursos oferecem subsídios teóricos e práticos satisfatórios, indicando necessidade de reestruturação formativa (MATOS, 2021).

Amparando a dimensão socioafetiva, Bowlby (1989), citado em estudos contemporâneos, reforça que experiências emocionalmente seguras nos primeiros anos influenciam positivamente o desenvolvimento intelectual, motor e social da criança (CECIERJ, 2024). Essas bases fortalecem ainda mais a atuação psicopedagógica integrada, que contempla contextos afetivos e cognitivos.

O reconhecimento da singularidade da criança fortalece-se com a compreensão contemporânea da educação infantil como espaço de produção cultural e afetiva, onde cada criança é agente ativo e produtora de sua própria experiência (FARIA, 1999).

As reflexões dos autores evidenciam a importância da psicopedagogia como uma disciplina que transcende o simples diagnóstico e tratamento das dificuldades escolares, atuando como um elo fundamental entre o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

A integração entre teoria e prática, especialmente com base nos referenciais histórico-culturais, revela-se essencial para a construção de intervenções que respeitam o contexto social e cultural de cada aluno, possibilitando uma abordagem mais humanizada e efetiva no ambiente escolar.

Além disso, destaca-se o papel do psicopedagogo como agente de transformação dentro da escola, cuja atuação vai além da individualização dos atendimentos para abranger a formação e sensibilização dos educadores. Essa perspectiva amplia o impacto do trabalho psicopedagógico, promovendo mudanças na cultura institucional e fomentando uma visão interdisciplinar, que reconhece a complexidade do processo de aprendizagem e a necessidade de estratégias diversificadas e colaborativas.

Por fim, a literatura reforça que a educação infantil é um período decisivo para a construção das bases cognitivas e afetivas, tornando imprescindível que a psicopedagogia invista em práticas preventivas e integrativas.

A criação de ambientes acolhedores, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a promoção da autonomia da criança são elementos convergentes nas discussões, que indicam que o sucesso das intervenções psicopedagógicas está diretamente relacionado à sensibilidade dos profissionais em atender às demandas específicas de cada contexto e criança.

Profissionais da educação infantil precisam desenvolver sensibilidade para interpretar as reações infantis e sustentar decisões pedagógicas adequadas (TIRIBA, 2005).

A articulação entre os referenciais teóricos clássicos — como Vygotsky — e as evidências recentes sobre intervenção e formação docente conferem à psicopedagogia um caráter contemporâneo, fundamentado e relevante para a educação infantil (VYGOTSKY, 2010; MATOS, 2021; SANTOS, 2023).

Por fim, a psicopedagogia na educação infantil, pautada em revisão bibliográfica abrangente, demonstra sua importância como campo de intervenção educativa que valoriza o protagonismo infantil, sustenta-se em teorias robustas e atende às demandas atuais por formação qualificada, ambientes acolhedores e práticas pedagógicas respeitadas.

## **PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS**

A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, tem como missão primordial a compreensão e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, especialmente durante a educação infantil, período crucial para o desenvolvimento integral da criança (FONSECA, 2023).

Nesse contexto, os objetivos específicos da atuação psicopedagógica orientam as práticas pedagógicas voltadas à promoção de um ambiente favorável à aprendizagem, considerando as singularidades cognitivas, emocionais e sociais de cada criança (SANTOS, 2024).

Um dos principais objetivos é identificar precocemente sinais de dificuldades e distúrbios que possam comprometer o processo de aprendizagem. A identificação precoce permite intervenções mais eficazes e preventivas, reduzindo o impacto de eventuais problemas no desenvolvimento escolar e pessoal da criança (OLIVEIRA e MELO, 2022).

Essa atuação preventiva é fundamental para evitar que pequenas dificuldades se transformem em obstáculos maiores ao longo do percurso educativo.

As ideias apresentadas pelos autores convergem na valorização do papel preventivo e interventivo da psicopedagogia na educação infantil, destacando que o sucesso das práticas depende da compreensão ampla do contexto da criança, que envolve fatores emocionais, sociais e culturais.

A ênfase na individualização das estratégias educativas reflete um compromisso com o respeito às diferenças e à singularidade de cada criança, reconhecendo que o processo de aprendizagem não é linear nem uniforme. Esse olhar atento às particularidades contribui para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

Outro ponto que emerge dessa discussão é a importância da articulação entre família, escola e profissionais da psicopedagogia, ressaltando que o trabalho colaborativo é fundamental para a eficácia das intervenções. A sinergia entre esses atores possibilita a criação de redes de suporte que sustentam o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a formação continuada dos educadores é destacada como peça-chave para que as práticas psicopedagógicas sejam efetivamente aplicadas, promovendo uma cultura escolar que valoriza o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

Por fim, percebe-se que a psicopedagogia na educação infantil não se limita à correção de dificuldades, mas se propõe a ser uma ferramenta que potencializa o protagonismo infantil, a autonomia e o prazer pela aprendizagem.

A integração de abordagens teóricas clássicas com as demandas contemporâneas reforça o caráter dinâmico e renovador desse campo, que busca se adaptar às transformações sociais e às necessidades específicas das crianças. Dessa forma, a psicopedagogia emerge como uma aliada essencial na construção de uma educação mais justa, equitativa e sensível às necessidades individuais.

Além da identificação, o psicopedagogo busca compreender os fatores internos e externos que influenciam o desempenho da criança. Isso inclui aspectos emocionais, familiares, culturais e contextuais, que devem ser analisados para uma intervenção completa e efetiva (PEREIRA, 2023). A análise multidimensional é um diferencial da psicopedagogia, pois permite uma visão integrada do processo de aprendizagem.

Outro objetivo específico é o desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas, que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança. As práticas adaptativas favorecem o envolvimento ativo dos alunos, estimulando sua autonomia e autoestima, elementos essenciais para o sucesso escolar (MENDES, 2021). Tais estratégias possibilitam a superação de dificuldades sem estigmatizar ou limitar o potencial da criança.

A articulação com a família é outro ponto central na psicopedagogia da educação infantil. O fortalecimento do vínculo entre escola e família possibilita um acompanhamento contínuo e integrado, que amplia o suporte à criança e facilita a construção de um ambiente seguro e acolhedor (GOMES, 2023). Essa parceria também promove a conscientização dos responsáveis sobre o papel que desempenham no processo educacional.

No âmbito escolar, o psicopedagogo tem como objetivo colaborar com a equipe pedagógica, oferecendo suporte técnico e teórico para a adequação das práticas didáticas. O trabalho conjunto contribui para a criação de uma cultura escolar inclusiva, que valoriza a diversidade e busca atender

às necessidades individuais (CARVALHO e LIMA, 2024). A cooperação interdisciplinar é essencial para a efetividade das intervenções.

A avaliação contínua é uma ferramenta fundamental para o acompanhamento do progresso da criança, permitindo ajustes e reformulações nas estratégias adotadas. O psicopedagogo utiliza diferentes instrumentos de avaliação, sempre com foco no desenvolvimento global do aluno, não se limitando a aspectos exclusivamente acadêmicos (FERREIRA, 2022). Essa avaliação holística é imprescindível para compreender o avanço da aprendizagem e identificar novas demandas.

Além disso, um objetivo específico é promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, reconhecendo que as habilidades emocionais são determinantes para o sucesso escolar e para a construção de relações interpessoais saudáveis (ALMEIDA e SILVA, 2023). As intervenções psicopedagógicas, ao favorecerem a inteligência emocional, contribuem para a formação de indivíduos mais equilibrados e resilientes.

A psicopedagogia na educação infantil também visa estimular a criatividade e o pensamento crítico por meio de atividades lúdicas e pedagógicas que despertam a curiosidade e o interesse natural da criança pelo conhecimento (MORAES, 2021). O jogo e a brincadeira são ferramentas fundamentais nesse processo, pois promovem a aprendizagem de forma prazerosa e eficaz.

Um dos desafios enfrentados na atuação psicopedagógica é a adaptação das práticas diante das novas demandas e diversidades culturais presentes nas escolas contemporâneas. A inclusão de crianças com necessidades especiais exige que o psicopedagogo desenvolva ações específicas e personalizadas (NASCIMENTO, 2023). A formação continuada dos profissionais é, portanto, indispensável para o atendimento qualificado.

Outro objetivo é contribuir para a formação crítica e reflexiva dos professores, oferecendo-lhes subsídios que ampliem sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e dificuldades associadas (RODRIGUES, 2022). O psicopedagogo atua como mediador entre teoria e prática, facilitando a aplicação de conceitos psicopedagógicos no cotidiano escolar.

A promoção da interdisciplinaridade é também um objetivo importante, pois as dificuldades de aprendizagem muitas vezes envolvem múltiplos aspectos que ultrapassam os limites de uma única área do conhecimento (LIMA e CASTRO, 2023). Assim, o psicopedagogo estimula a colaboração entre diferentes profissionais para garantir uma abordagem mais completa.

A valorização da linguagem como ferramenta de aprendizagem e comunicação é outro ponto central, uma vez que dificuldades nessa área podem comprometer significativamente o desempenho escolar (BARBOSA, 2024). A intervenção psicopedagógica busca fortalecer a linguagem oral e escrita, promovendo a ampliação do repertório comunicativo das crianças.

A promoção da autonomia da criança no processo de aprendizagem também é foco das práticas psicopedagógicas. O psicopedagogo estimula a capacidade de autoavaliação e autogerenciamento do próprio aprendizado, elementos fundamentais para o desenvolvimento de competências para a vida (SILVA e ANDRADE, 2023).

Além disso, a psicopedagogia objetiva promover a inclusão social e educacional, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas especificidades (FERNANDES, 2023). Essa missão reforça o compromisso ético e social do profissional psicopedagogo.

A sensibilização da comunidade escolar para a importância da saúde mental e emocional na aprendizagem também é um objetivo emergente na psicopedagogia contemporânea. O psicopedagogo atua na prevenção do sofrimento psicológico e no acolhimento dos alunos que enfrentam dificuldades emocionais (MARTINS, 2022).

A atualização constante dos conhecimentos científicos é fundamental para que a psicopedagogia cumpra seus objetivos com eficácia. A prática baseada em evidências permite que as intervenções sejam cada vez mais eficientes e alinhadas às necessidades atuais da educação infantil (COSTA e MOREIRA, 2024).

Finalmente, a psicopedagogia na educação infantil tem como objetivo consolidar-se como um campo de conhecimento e prática que promova o desenvolvimento integral da criança, fundamentado em uma abordagem humanística, crítica e reflexiva, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (ALVES, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou a relevância da psicopedagogia no contexto da educação infantil, destacando seu papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível compreender que a psicopedagogia transcende o enfoque tradicional de intervenção apenas em dificuldades de aprendizagem, ampliando sua atuação para uma perspectiva preventiva, diagnóstica e integrativa, que envolve os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo educativo.

A identificação precoce das dificuldades é um dos pilares dessa atuação, pois permite que as intervenções sejam realizadas em momentos estratégicos, favorecendo melhores resultados e evitando que obstáculos pontuais se tornem barreiras significativas no percurso escolar. Essa abordagem preventiva é essencial para que as crianças possam desenvolver seu potencial em ambientes que estimulam a aprendizagem de forma positiva e acolhedora.

Outro ponto crucial destacado é a articulação constante entre psicopedagogos, educadores e familiares, que forma uma rede de apoio indispensável para o sucesso das intervenções.

Essa colaboração possibilita a criação de um ambiente educacional mais humanizado, onde as necessidades individuais são respeitadas e valorizadas, promovendo a inclusão e o respeito à



diversidade. A parceria entre esses atores fortalece o processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A importância da formação contínua dos profissionais envolvidos na educação infantil também foi ressaltada, uma vez que as demandas atuais exigem conhecimentos atualizados e sensibilidade para lidar com a complexidade do desenvolvimento infantil.

A capacitação constante permite que educadores e psicopedagogos apliquem práticas fundamentadas em teorias atuais e evidências científicas, adaptando suas estratégias às especificidades de cada criança e contexto escolar.

Além disso, a psicopedagogia na educação infantil atua como promotora da autonomia e do protagonismo infantil, incentivando as crianças a se tornarem agentes ativos no processo de aprendizagem. Por meio de estratégias lúdicas e diferenciadas, o psicopedagogo contribui para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da autoestima, aspectos que são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de enfrentar desafios futuros com confiança e competência.

Outro aspecto significativo é o papel da psicopedagogia na construção de uma cultura escolar mais inclusiva, que valoriza a diversidade e busca garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Esse compromisso ético-social reflete a necessidade de práticas educativas que respeitem as diferenças e promovam a equidade, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Por fim, reafirma-se que a psicopedagogia constitui um campo interdisciplinar dinâmico e indispensável à educação infantil, cuja atuação qualificada e integrada é capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças. Investir na valorização e no fortalecimento dessa área representa um investimento no futuro da educação, garantindo que as crianças possam construir trajetórias escolares e de vida pautadas no respeito, na inclusão e na valorização de suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; SILVA, R. **Desenvolvimento socioemocional na infância: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 40, n. 3, p. 123-136, 2023.

BARBOSA, M. A. **A importância da linguagem na aprendizagem infantil**. Educação e Linguagem, v. 29, n. 2, p. 45-58, 2024.

BOWLBY, J. **Apego e perda: a natureza do vínculo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

CARVALHO, F.; LIMA, S. **Práticas colaborativas e inclusão escolar na educação infantil**. Cadernos de Psicopedagogia, v. 36, n. 1, p. 78-92, 2024.

COSTA, A.; MOREIRA, P. **Psicopedagogia baseada em evidências: atualização e prática**. Revista Psicopedagógica, v. 32, n. 4, p. 210-225, 2024.

FERREIRA, T. **Avaliação psicopedagógica na educação infantil: ferramentas e estratégias.** Revista de Educação Especial, v. 18, n. 1, p. 87-102, 2022.

FONSECA, R. **Psicopedagogia na primeira infância: contribuições e desafios.** Jornal de Psicopedagogia, v. 27, n. 3, p. 155-170, 2023.

FARIA, V. **A criança como sujeito na educação infantil.** In: EDUCAÇÃO INFANTIL: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2024.

FERNANDES, M. **Inclusão social e educacional na educação infantil: uma abordagem psicopedagógica.** Revista de Inclusão Escolar, v. 10, n. 2, p. 90-104, 2023.

GOMES, A. **Família e escola: parceria na educação infantil.** Revista Educação e Desenvolvimento, v. 12, n. 1, p. 50-63, 2023.

ISCI – Instituto de Psicopedagogia e Ciências da Infância. **O papel do psicopedagogo institucional na educação infantil.** Boletim ISCI, v. 5, n. 2, p. 30-44, 2024.

LIMA, J.; CASTRO, R. **Interdisciplinaridade e educação infantil: desafios atuais.** Revista Interdisciplinar de Educação, v. 8, n. 1, p. 77-89, 2023.

MACHADO, P. et al. **Psicopedagogia e desenvolvimento infantil: uma abordagem contemporânea.** Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 35, n. 2, p. 99-115, 2024.

MATOS, S. **Formação docente em psicopedagogia: necessidades e lacunas.** Revista de Formação Docente, v. 19, n. 3, p. 142-158, 2021.

MENDES, F. **Estratégias pedagógicas personalizadas na educação infantil.** Revista de Psicopedagogia Aplicada, v. 28, n. 4, p. 120-134, 2021.

MORAES, L. **Criatividade e pensamento crítico na infância: contribuições da psicopedagogia.** Revista de Educação e Criatividade, v. 16, n. 1, p. 55-70, 2021.

NASCIMENTO, R. **Inclusão escolar na educação infantil: práticas psicopedagógicas.** Revista de Educação Inclusiva, v. 14, n. 2, p. 85-98, 2023.

OLIVEIRA, C.; MELO, D. **Identificação precoce das dificuldades de aprendizagem: papel da psicopedagogia.** Jornal de Psicologia Educacional, v. 23, n. 2, p. 101-115, 2022.

PEREIRA, V. **A análise multidimensional na psicopedagogia infantil.** Revista Psicopedagógica Contemporânea, v. 21, n. 3, p. 89-105, 2023.

PEDAGOGIA KINDER. **Personalização do ensino na educação infantil.** Revista Pedagógica Kinder, v. 7, n. 1, p. 12-25, 2025.

RODRIGUES, M. **Formação crítica de professores para a educação infantil.** Revista Brasileira de Formação Docente, v. 14, n. 1, p. 44-60, 2022.

SANTOS, J. **Psicopedagogia e ambiente escolar: estratégias para inclusão e acolhimento.** Revista Psicopedagogia & Educação, v. 30, n. 2, p. 134-148, 2023.

SILVA, R.; ANDRADE, P. **Autonomia e protagonismo infantil na psicopedagogia.** Revista de Psicopedagogia Aplicada, v. 29, n. 1, p. 78-91, 2023.

TIRIBA, M. **O desenvolvimento da sensibilidade pedagógica na educação infantil.** In: EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas e teorias. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# A MATEMÁTICA NÃO É MÁ! MATH IS NOT BAD!



## DÉBORA AGRA VIANA SILVA

Graduação em matemática pela UNICSUL (conclusão em 2008); Graduação em pedagogia pela UNINOVE (conclusão em 2015); Graduação em ciências biológicas pela UNIJALES (conclusão em 2017); Especialista em Docência Superior pela Faculdade Valorem (conclusão em 2016); Especialista em Educação Especial e Inclusão Social pela Faculdade Nanuque (conclusão em 2018); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nanuque (conclusão em 2019); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade EPMIG (conclusão em 2021) Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF José Mario Pires Azanha, Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EE Álvaro Simões.

## RESUMO

O presente artigo discute a importância da Matemática no processo de ensino-aprendizagem e desconstrói a ideia de que a disciplina é inacessível, “difícil” ou mesmo “má”, como muitas vezes é vista por estudantes. A pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentada em autores como D’Ambrosio (1996), Lorenzato (2006), Dante (2018) e Freire (1996), que destacam o papel da Matemática como linguagem universal e instrumento de cidadania. Analisa-se como fatores culturais, metodológicos e emocionais contribuem para a rejeição ou medo da Matemática, bem como as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras que favorecem sua aceitação e compreensão. Conclui-se que a Matemática, quando ensinada de forma contextualizada, crítica e criativa, pode se tornar um caminho prazeroso de descoberta, lógica e raciocínio, aproximando-se da vida cotidiana e do desenvolvimento social.

**Palavras-chave:** Matemática; Ensino; Aprendizagem; Educação.

## ABSTRACT

This article discusses the importance of mathematics in the teaching-learning process and deconstructs the idea that the subject is inaccessible, "difficult," or even "bad," as it is often perceived by students. The research is bibliographical and qualitative in nature, based on authors such as D'Ambrosio (1996), Lorenzato (2006), Dante (2018), and Freire (1996), who emphasize the role of mathematics as a universal language and an instrument of citizenship. It analyzes how cultural, methodological, and emotional factors contribute to the rejection or fear of mathematics, as well as the possibilities of innovative pedagogical practices that foster its acceptance and understanding. It concludes that mathematics, when taught in a contextualized, critical, and creative manner, can become a pleasurable path of discovery, logic, and reasoning, connecting it to everyday life and social development.

**Keywords:** Mathematics; Teaching; Learning; Education.

## INTRODUÇÃO

A Matemática ocupa lugar central no currículo escolar e na vida cotidiana, sendo considerada, ao mesmo tempo, uma das disciplinas mais importantes e mais temidas pelos estudantes. Muitos alunos constroem uma relação de medo ou rejeição em relação à área, manifestada em frases como “não gosto de Matemática” ou “a Matemática é má”, reflexo de experiências negativas, metodologias inadequadas ou da crença socialmente difundida de que seu aprendizado é acessível apenas a poucos. Segundo D'Ambrosio (1996, p. 34), “a Matemática é um patrimônio cultural da humanidade, resultado da criatividade de diferentes povos e civilizações ao longo da história”. Isso revela que o conhecimento matemático não é exclusivo de especialistas, mas está presente em todas as culturas e práticas sociais. No entanto, muitas vezes, a maneira como é ensinada contribui para o distanciamento entre aluno e disciplina.

O ensino da Matemática, ainda bastante marcado por práticas tradicionais e mecanicistas, tende a reforçar a ideia de que se trata de uma ciência rígida e inacessível. Como destaca Freire (1996, p. 83), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Isso significa que a Matemática deve ser compreendida como processo de descoberta e diálogo, e não como imposição de fórmulas ou procedimentos sem significado. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo principal discutir os fatores que levam à percepção negativa da Matemática e apresentar caminhos pedagógicos que possam contribuir para desconstruir a ideia de que “a Matemática é má”.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL

A Matemática é frequentemente chamada de “linguagem universal”, pois transcende barreiras culturais e linguísticas. Segundo Lorenzato (2006, p. 15), “a Matemática permite a comunicação de ideias de forma precisa e objetiva, tornando-se instrumento fundamental para a ciência e a tecnologia”. Nesse sentido, compreender Matemática é também compreender o mundo. Desde atividades simples, como calcular troco, até avanços científicos, como o desenvolvimento de algoritmos e inteligência artificial, a Matemática está presente em todos os aspectos da vida contemporânea.

D'Ambrosio (2001) ressalta que a Matemática se desenvolveu em diferentes contextos culturais, sendo resultado da criatividade humana diante de problemas práticos. Essa visão rompe com a ideia de que a disciplina é abstrata e distante da realidade dos estudantes.

### A VISÃO NEGATIVA DA MATEMÁTICA: MEDO E BLOQUEIO EMOCIONAL

Um dos principais desafios enfrentados no ensino da Matemática é o chamado “bloqueio emocional” ou “ansiedade matemática”. Muitos estudantes carregam traumas de experiências anteriores com a disciplina, associando-a a fracassos escolares ou a um suposto “dom natural” que poucos possuem. Para Pires (2000), a crença de que apenas alguns têm talento para aprender Matemática cria um estigma que reforça desigualdades e impede que o aluno se perceba como capaz de desenvolver raciocínio lógico. Como cita Dante (2018, p. 22), “o erro em Matemática deve ser visto como parte do processo de aprendizagem, e não como falha irreparável”. Assim, compreender as dimensões emocionais do ensino da Matemática é essencial para superar o medo e construir uma relação mais positiva com a disciplina.

### A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Outro fator que contribui para a rejeição à Matemática é a falta de contextualização no ensino. Muitas vezes, os conteúdos são apresentados de forma abstrata, sem ligação com a realidade do



aluno. Freire (1996) defendia que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando suas experiências de vida. Quando a Matemática é contextualizada, o estudante consegue perceber seu sentido e aplicabilidade. Como destaca Lorenzato (2006, p. 42), “a Matemática escolar não deve se limitar a números e fórmulas, mas deve dialogar com a vida cotidiana, possibilitando que o aluno compreenda seu papel na sociedade”.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **BREVE HISTÓRICO DA MATEMÁTICA E SEU PAPEL NA HUMANIDADE**

A Matemática não é um saber recente; ela acompanha a humanidade desde os primórdios. Civilizações antigas, como os egípcios, babilônios e gregos, desenvolveram sistemas matemáticos para atender a necessidades práticas, como medir terras, calcular impostos, construir edificações e registrar o tempo. Segundo Eves (2004, p. 11), “a Matemática nasceu das necessidades cotidianas do homem e evoluiu até se tornar a ciência abstrata que conhecemos hoje”. Isso demonstra que o conhecimento matemático sempre esteve a serviço da vida social, econômica e cultural dos povos. No período medieval, a Matemática se desenvolveu vinculada às ciências naturais e à filosofia, sendo posteriormente consolidada como disciplina formal durante a modernidade, principalmente com René Descartes, Isaac Newton e outros pensadores que estabeleceram bases para a matemática moderna.

Ao longo da história, percebe-se que a Matemática não é “má” ou “difícil”, mas sim um instrumento essencial para o avanço da humanidade, presente tanto em práticas simples quanto em descobertas científicas complexas.

### **METODOLOGIAS TRADICIONAIS E A VISÃO MECANICISTA DA MATEMÁTICA**

Grande parte da dificuldade enfrentada pelos alunos com a Matemática está relacionada ao modo como a disciplina é ensinada. O modelo tradicional, baseado na repetição de exercícios e na memorização de fórmulas, ainda é predominante em muitas escolas. Segundo Dante (2018, p. 31), “quando o ensino da Matemática se reduz a algoritmos prontos e exercícios repetitivos, perde-se a oportunidade de estimular o raciocínio e a criatividade dos estudantes”. Esse método acaba reforçando a ideia de que aprender Matemática é decorar regras, e não compreender conceitos. Lorenzato (2006) aponta que a abordagem tradicional contribui para a desmotivação e para o

bloqueio emocional, pois os estudantes não conseguem perceber a utilidade do que aprendem. Dessa forma, a visão mecanicista reforça o mito de que a Matemática é inacessível, quando, na verdade, o problema está na metodologia.

## METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Para superar esse quadro, diversas metodologias inovadoras têm sido propostas. Entre elas, destacam-se:

**Aprendizagem baseada em problemas (ABP):** estimula os alunos a resolverem situações reais, aplicando conceitos matemáticos.

**Modelagem matemática:** segundo Barbosa (2001), consiste em utilizar situações do cotidiano como ponto de partida para a construção de conceitos matemáticos.

**Jogos matemáticos:** contribuem para tornar o aprendizado mais lúdico e interativo, diminuindo o medo e aproximando a disciplina do universo infantil e juvenil.

**Tecnologias digitais:** softwares, aplicativos e plataformas online permitem que os alunos explorem a Matemática de forma visual, dinâmica e contextualizada.

Essas metodologias, quando bem aplicadas, contribuem para que o aluno veja sentido naquilo que aprende, ressignificando sua relação com a disciplina.

## O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

A superação da ideia de que a Matemática é “má” passa, necessariamente, pela prática docente. O professor precisa assumir o papel de mediador, orientando os estudantes na construção de significados e no desenvolvimento de estratégias de pensamento lógico. Freire (1996, p. 25) enfatiza que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Isso significa reconhecer que os alunos já possuem experiências matemáticas em seu cotidiano e que o papel do professor é valorizá-las, transformando-as em ponto de partida para novos conhecimentos.

D'Ambrosio (1996) reforça a importância da etnomatemática, abordagem que considera os saberes matemáticos presentes em diferentes culturas e contextos sociais. Ao utilizar exemplos próximos da realidade dos alunos, o professor torna a disciplina mais acessível e significativa.

Portanto, o docente não deve ser apenas transmissor de fórmulas, mas orientador de processos investigativos, estimulando a curiosidade, a reflexão e o pensamento crítico.

## **JOGOS E RECURSOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

Um dos caminhos para aproximar os estudantes da Matemática é a utilização de jogos e recursos lúdicos. De acordo com Lorenzato (2006, p. 66), “o jogo é um recurso pedagógico que motiva o aluno, promove a interação e possibilita o desenvolvimento de estratégias cognitivas”. Jogos como bingo matemático, quebra-cabeças lógicos e desafios de raciocínio são exemplos de atividades que despertam interesse e diminuem a ansiedade. Além disso, jogos digitais e aplicativos de Matemática permitem que os alunos aprendam de forma divertida, associando a disciplina a experiências positivas.

Essa perspectiva dialoga com Piaget (1976), para quem o jogo é essencial no desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando a assimilação de conceitos e a construção do raciocínio lógico.

## **DISCUSSÃO E ANÁLISE**

### **A MATEMÁTICA NO COTIDIANO: PRESENÇA INVISÍVEL, MAS ESSENCIAL**

Muitas vezes, os alunos perguntam: “Para que serve a Matemática?”. Essa pergunta revela a dificuldade de perceber a aplicação prática dos conceitos aprendidos na escola. No entanto, a Matemática está presente em quase todas as situações da vida diária: desde calcular troco no supermercado até planejar o tempo de um percurso, organizar o orçamento familiar ou compreender gráficos divulgados em noticiários.

Segundo Lorenzato (2006, p. 19), “a Matemática está em toda parte, mas é preciso que o professor mostre ao estudante onde ela se esconde”. Isso significa que o ensino deve partir de exemplos concretos, permitindo que o aluno associe o conteúdo escolar à sua realidade. Assim, ao estudar frações, por exemplo, pode-se relacionar ao ato de dividir uma pizza ou uma barra de chocolate; ao ensinar estatística, pode-se trabalhar com dados de esportes, músicas mais ouvidas ou resultados de pesquisas de opinião. Dessa forma, a Matemática deixa de ser vista como um conjunto de números e fórmulas abstratas e passa a ser reconhecida como ferramenta útil e significativa.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA DE RESSIGNIFICAÇÃO**

Outro caminho para desconstruir a ideia de que “a Matemática é má” é aproximá-la de outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade possibilita a integração de conteúdos, mostrando que a Matemática não é uma disciplina isolada, mas dialoga com a ciência, a arte, a geografia, a biologia, a economia, entre outras áreas.

Um exemplo prático é a relação entre Matemática e Arte: trabalhar proporções e simetria a partir da análise de obras de Leonardo da Vinci ou do estudo da geometria em padrões islâmicos. Na Biologia, pode-se estudar progressões geométricas por meio da reprodução de bactérias ou da sequência de Fibonacci na natureza.

Segundo Fazenda (2008, p. 54), “a interdisciplinaridade favorece uma visão mais ampla da realidade, superando a fragmentação do conhecimento escolar”. Portanto, ao integrar a Matemática a diferentes áreas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e torna a disciplina mais atraente.

## **O ERRO COMO PARTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Um dos fatores que mais contribuem para o medo da Matemática é a forma como o erro é tratado no ambiente escolar. Em muitos casos, o aluno é punido ou ridicularizado por não acertar, reforçando a sensação de incapacidade. Dante (2018, p. 22) destaca que “o erro deve ser considerado parte integrante do processo de aprendizagem, pois revela o raciocínio do aluno e aponta caminhos para novas construções”. Isso significa que errar não é fracassar, mas oportunidade para refletir e aprender. Quando o professor cria um ambiente em que o erro é aceito como parte natural do aprendizado, os alunos se sentem mais seguros para tentar resolver problemas, experimentar estratégias diferentes e desenvolver autonomia intelectual.

## **A MATEMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

A Matemática contribui não apenas para a resolução de cálculos, mas também para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico. Essas competências são fundamentais para a cidadania, pois permitem ao indivíduo analisar informações, questionar dados e tomar decisões fundamentadas.

Segundo Skovsmose (2000, p. 47), “a educação matemática crítica busca preparar os cidadãos para interpretar a realidade, questionar o mundo e agir de forma consciente”. Isso inclui a capacidade de compreender estatísticas divulgadas na mídia, interpretar pesquisas eleitorais, avaliar propagandas e identificar manipulações de informação. Dessa forma, a Matemática não é apenas uma disciplina escolar, mas instrumento de empoderamento social e político.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Na sociedade contemporânea, marcada pela presença constante da tecnologia, é impossível ignorar o papel das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Softwares de geometria dinâmica, aplicativos de cálculo e plataformas online oferecem recursos interativos que podem transformar a experiência com a Matemática. Segundo Moran (2015, p. 29), “as tecnologias digitais potencializam a aprendizagem ao possibilitar simulações, experimentações e interações que seriam impossíveis apenas no quadro e giz”. Exemplos incluem o uso do GeoGebra para explorar funções gráficas, aplicativos como Khan Academy para reforço individualizado e jogos digitais que estimulam o raciocínio lógico. Esses recursos tornam a aprendizagem mais atrativa, dialogando com o universo dos estudantes e diminuindo a distância entre escola e vida cotidiana.

## **A ETNOMATEMÁTICA E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES CULTURAIS**

A proposta da etnomatemática, defendida por Ubiratan D'Ambrosio, amplia a compreensão da Matemática, mostrando que ela está presente nas práticas culturais de diferentes povos. Isso significa reconhecer que não existe apenas uma Matemática universal, mas diversas formas de raciocinar matematicamente.

D'Ambrosio (1996, p. 45) afirma que “a etnomatemática reconhece a criatividade dos povos em desenvolver soluções próprias para os problemas de seu cotidiano”. Exemplos incluem os padrões geométricos nas cestarias indígenas, a contagem por ossos de animais em culturas africanas ou o uso da geometria em construções populares.

Ao valorizar a etnomatemática, o professor promove o respeito à diversidade cultural e aproxima os alunos da disciplina, mostrando que a Matemática não é propriedade de alguns, mas patrimônio coletivo da humanidade.

## SUPERANDO O MITO DA MATEMÁTICA COMO DISCIPLINA ELITISTA

A ideia de que a Matemática é “para poucos” reforça desigualdades sociais e educacionais. Muitos alunos acreditam que não possuem capacidade para aprender Matemática, quando, na verdade, enfrentam barreiras pedagógicas, emocionais e sociais. Para Lorenzato (2006, p. 77), “a Matemática não é privilégio de gênios, mas direito de todos”. Essa afirmação resgata a dimensão democrática da disciplina, que deve ser ensinada de forma acessível, inclusiva e contextualizada.

A democratização do ensino da Matemática exige investimento em formação docente, metodologias inovadoras e políticas públicas que garantam a todos os estudantes oportunidades reais de aprender.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre o tema “A Matemática não é má!”, partindo da constatação de que muitos estudantes desenvolvem sentimentos de medo, ansiedade e aversão em relação à disciplina. A análise demonstrou que tais sentimentos não se devem à natureza da Matemática em si, mas ao modo como ela é apresentada, às metodologias de ensino e ao tratamento que o erro e a dificuldade recebem no contexto escolar.

Constatou-se que a Matemática acompanha a humanidade desde os primórdios, sendo instrumento fundamental para a organização social, para a evolução científica e para a vida cotidiana. Quando desvinculada de sua historicidade e de suas aplicações práticas, a disciplina tende a ser percebida como abstrata e inacessível.

A discussão revelou também que metodologias tradicionais, baseadas na repetição e memorização, contribuem para reforçar a visão mecanicista e desestimulante da Matemática. Em contrapartida, metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em problemas, a modelagem matemática, o uso de jogos e as tecnologias digitais, mostram-se promissoras para aproximar os estudantes da disciplina.

O papel do professor revelou-se central nesse processo: cabe a ele atuar como mediador, criando um ambiente que valorize os saberes prévios dos alunos, incentive a investigação, permita o erro como parte da aprendizagem e integre a Matemática a outras áreas do conhecimento. A etnomatemática, nesse contexto, contribui para o reconhecimento da diversidade cultural e para a ressignificação da disciplina como patrimônio coletivo.

Outro aspecto evidenciado é a importância da Matemática no desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para a cidadania. Em um mundo marcado pela presença de dados, estatísticas e



informações quantitativas, a capacidade de interpretar e questionar números é fundamental para a tomada de decisões conscientes.

Assim, reafirma-se que a Matemática não é má, mas, ao contrário, é uma ciência indispensável, democrática e transformadora. O desafio que se impõe é superar práticas pedagógicas excludentes e promover um ensino mais humano, contextualizado e inclusivo, capaz de despertar nos estudantes o prazer pela descoberta e a confiança em suas próprias capacidades.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: concepções e experiências de futuros professores**. Bolema, v. 14, n. 15, p. 45-76, 2001.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.
- DANTE, L. R. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 2018.
- EVES, H. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LORENZATO, S. **O que é, afinal, Didática da Matemática?** Campinas: Autores Associados, 2006.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Bolema, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

# DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM VIRTUAL E A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS



## DEVELOPMENT OF VIRTUAL LANGUAGE AND THE IMPORTANCE OF THE LIBRAS INTERPRETER

### DENISE BRAGA SAMPAIO DA COSTA

Professora licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, em 2009, iniciou no Magistério na rede Indireta de São Paulo em 2008, até que no ano de 2015 ingressou na Prefeitura Municipal de Itapeverica da Serra, através de concurso público, onde lecionou até o ano de 2024, quando exonerou-se. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2024, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

### RESUMO

O desenvolvimento da linguagem é um processo fundamental para a comunicação e interação da identidade humana, essencial para a construção de indivíduos e para a integração social e educacional de indivíduos. No caso das pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o principal recurso para a comunicação e aprendizagem. Este artigo explora a importância do desenvolvimento da linguagem em Libras e destaca o papel do intérprete como facilitador na inclusão educacional de alunos surdos. Discute-se ainda os desafios enfrentados por esses profissionais e a relevância de sua atuação para promover uma educação acessível e inclusiva. Nos últimos anos, a comunicação digital mudou de maneira profunda o modo como as pessoas interagem e utilizam a linguagem. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e o uso extensivo da internet geraram uma "nova linguagem virtual" que impacta diretamente o desenvolvimento linguístico, cultural e social. Essa linguagem é caracterizada por novos vocabulários, abreviações, emojis, memes e gírias digitais que facilitam a comunicação rápida e global, mas que também trazem desafios para o ensino, a compreensão e a preservação da linguagem formal. A atividade verbal humana, a simbologia imagética, o neologismo e a simplificação/abreviação de palavras, são os principais responsáveis pelas inovações na escrita digitalizada presente no ciberespaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nova Linguagem; Comunicação; Libras.

### ABSTRACT

Language development is a fundamental process for communication and interaction, essential for the development of human identity and for social and educational integration. For deaf people, Brazilian Sign Language (Libras) is the primary resource for communication and learning. This article explores

the importance of language development in Libras and highlights the role of the interpreter as a facilitator in the educational inclusion of deaf students. It also discusses the challenges faced by these professionals and the relevance of their work in promoting accessible and inclusive education. In recent years, digital communication has profoundly changed the way people interact and use language. The development of communication technologies and the extensive use of the internet have generated a "new virtual language" that directly impacts linguistic, cultural, and social development. This language is characterized by new vocabularies, abbreviations, emojis, memes, and digital slang that facilitate rapid and global communication, but also pose challenges for the teaching, understanding, and preservation of formal language. Human verbal activity, imagery, neologisms, and word simplification/abbreviation are the main drivers of innovations in digital writing present in cyberspace.

**KEYWORDS:** New Language; Communication; Libras.

## INTRODUÇÃO

A linguagem é um elemento central no desenvolvimento humano, constituindo a base da comunicação, do pensamento e da socialização. Para pessoas surdas, a Libras representa uma ponte essencial para o aprendizado e para a comunicação em diversos contextos, como a escola, a família e o ambiente de trabalho. No contexto educacional brasileiro, o intérprete de Libras desempenha um papel vital, atuando como um elo entre o estudante surdo e o conteúdo acadêmico, colegas e professores. Este artigo investiga a importância do desenvolvimento da linguagem em Libras e a função do intérprete de Libras como um elemento-chave na inclusão educacional de alunos surdos, destacando os desafios e as contribuições desse profissional.

Analisando a história da língua portuguesa e seu processo evolutivo, expus a influência do latim, abordei o surgimento das línguas modernas, investigando o galego português da Idade Média, exibindo a expansão do português decorrente das grandes navegações até a fixação da língua no Brasil, contando com a influência dos povos nativos e demais nacionalidades emigrantes para a construção do português brasileiro.

No que diz respeito ao contexto histórico, também levantei informações sobre o surgimento da Internet e como o acontecimento revolucionou a era da comunicação. Ademais, a Internet se mantém como a grande impulsionadora do mercado mundial, sua versatilidade torna possível a exploração de infinitas áreas de diversas maneiras. Assim, relacionei a linguagem e a Internet como tecnologias vivas, em constante desenvolvimento e transformação, gerando facilidade e se adequando à sociedade e aos modos de vida.

O trabalho é de caráter bibliográfico, visa demonstrar as características e facilidades do uso da nova linguagem, o Internetês, nas mídias sociais digitais.

Analisando a história da língua portuguesa e seu processo evolutivo, expus a influência do latim, abordei o surgimento das línguas modernas, investigando o galego português da Idade Média, exibindo a expansão do português decorrente das grandes navegações até a fixação da língua no

Brasil, contando com a influência dos povos nativos e demais nacionalidades emigrantes para a construção do português brasileiro.

No que diz respeito ao contexto histórico, também levantei informações sobre o surgimento da Internet e como o acontecimento revolucionou a era da comunicação. Ademais, a Internet se mantém como a grande impulsionadora do mercado mundial, sua versatilidade torna possível a exploração de infinitas áreas de diversas maneiras. Assim, relacionei a linguagem e a Internet como tecnologias vivas, em constante desenvolvimento e transformação, gerando facilidade e se adequando à sociedade e aos modos de vida.

Segui investigando as teorias linguísticas, sociolinguísticas, semióticas e fonéticas/fonológicas como base teórica da pesquisa, tais teorias direcionaram a análise do grafo linguagem do internetês para as questões de variantes linguísticas, da escrita fonetizada e dos neologismos originários da internet.

Enfim, a execução prática da pesquisa foi iniciada a partir da coleta de dados no próprio espaço virtual, explorando os diversos âmbitos e gêneros da web, auxiliando na análise e interpretação dos dados linguísticos obtidos.

A Língua Portuguesa usada no Brasil não é uniforme, mas constituída por muitas variantes linguísticas que nem sempre são reconhecidas por seus falantes, seja por desconhecer-las ou mesmo por preconceito. A escola e o livro didático são considerados instrumentos para o ensino da variante padrão da língua. Com os estudos acerca da importância da linguística, essa concepção tornou-se mais flexível. Dessa forma, indagamos: “Como os livros didáticos de língua Portuguesa do Ensino Médio abordam a questão das variantes linguísticas, uma vez que os mesmos priorizam a variante padrão?”

Nossa língua é rica, vasta e, ao contrário do que muitos imaginam, muito fácil de aprender, se não fosse assim as crianças da primeira infância não conseguiriam fazer uso dela em suas comunicações; o que a torna difícil são os sistemas que a ela são submetidos, como as muitas regras e exceções.

Enfim, a execução prática da pesquisa foi iniciada a partir da coleta de dados no próprio espaço virtual, explorando os diversos âmbitos e gêneros da web, auxiliando na análise e interpretação dos dados linguísticos obtidos.

## **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM LIBRAS E A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS**

A linguagem em Libras proporciona às pessoas um meio eficiente para se expressarem, interagirem e aprenderem, sendo essencial para o seu desenvolvimento intelectual e social. Por ser uma língua visual e gestual, a Libras permite a expressão de ideias complexas e abstrações, permitindo que o usuário comunique emoções, pensamentos e conhecimentos específicos. Assim

como qualquer outra língua, o aprendizado de Libras começa desde cedo e é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças surdas, possibilitando sua interação com o mundo de maneira autônoma (ALMEIDA, 2012).

O desenvolvimento da linguagem em Libras promove a alfabetização e a compreensão de conceitos científicos, o que é vital para a aprendizagem escolar. O contato inicial com Libras desde a infância possibilita que as crianças desenvolvam habilidades comunicativas e linguísticas robustas, impactando positivamente seu desempenho educacional e autoestima (QUADROS, 2004).

O intérprete de Libras é um profissional essencial para garantir a acessibilidade e a inclusão dos alunos surdos em ambientes educacionais e institucionais. Na educação básica, ele atua como mediador, facilitando o acesso aos conteúdos curriculares e promovendo a interação entre os alunos surdos e ouvintes, além de possibilitar uma comunicação fluida entre o professor e o aluno. A presença do intérprete permite que o aluno surdo acompanhe as aulas em igualdade com os demais, favorecendo um ambiente inclusivo e respeitoso para todos (ALMEIDA, 2012).

Além de transmitir o conteúdo acadêmico, o intérprete de Libras também atua na mediação de situações sociais e de interação que acontecem no ambiente escolar, como trabalhos em grupo, discussão e eventos escolares. Ele permite que o aluno surdo participe ativamente, eliminando barreiras linguísticas que poderiam limitar sua integração com colegas e professores (QUADROS, 2004).

Apesar de seu papel fundamental, os intérpretes de Libras enfrentam diversos desafios em sua atuação, especialmente em contextos educacionais. A falta de reconhecimento profissional e a ausência de adequados são obstáculos comuns que impactam diretamente a qualidade do serviço prestado. Muitos intérpretes lidam com a sobrecarga de trabalho e com a falta de condições ideais para selecionar sua função. A ausência de um plano de carreira bem estruturado e a falta de apoio institucional também diminuída para o desgaste desses profissionais (ALMEIDA, 2012).

Outro desafio é o desenvolvimento de competências pedagógicas que vão além da interpretação em si, já que, no contexto educacional, o intérprete de Libras deve compreender o conteúdo acadêmico para transmiti-lo de maneira fiel e acessível ao aluno. Isso exige conhecimento uma formação continuada, em que o intérprete também se desenvolva em áreas de conhecimento específicas para atender a todas as necessidades acadêmicas dos alunos surdos (QUADROS, 2004).

A atuação do intérprete de Libras traz diversos benefícios para a educação inclusiva, pois permite que alunos surdos acessem o conteúdo de forma igualitária. Essa inclusão favorece o desenvolvimento das habilidades sociais e intelectuais do estudante surdo, ampliando suas oportunidades de participação social e sucesso acadêmico. Ao possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, o intérprete promove a valorização da diversidade e contribui para a construção de um ambiente educacional mais empático e inclusivo (QUADROS, 2004).

Além disso, o intérprete contribui para a sensibilização e formação de colegas e professores, que passam a entender a importância da acessibilidade linguística e a se conscientizar sobre a realidade das pessoas surdas. Essa convivência diária proporciona a todos os envolvidos uma nova

visão sobre a importância da Libras, estimulando uma sociedade mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade linguística e cultural (ALMEIDA,2012).

## LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

No contexto educacional, as novas linguagens virtuais são excluídas que professores e educadores adotam abordagens inovadoras para integrar o mundo digital ao ensino de linguagem. Muitos educadores utilizam redes sociais e ferramentas digitais para estimular a prática de leitura e escrita, promovendo a adaptação ao contexto sem comprometer a norma culta. Além disso, a valorização da "alfabetização digital" e do ensino de habilidades de comunicação para diferentes contextos formais e informais são essenciais para que os alunos aprendam a transitar entre as diferentes formas de linguagem de maneira adequada.

A linguagem virtual também promove uma espécie de "cultura global", onde pessoas de diferentes países identificam símbolos, palavras e expressões que têm significados comuns. Palavras como "selfie", "meme", "viral" e "influencer" são entendidas e utilizadas globalmente, refletindo um processo de globalização cultural e linguística. Esse parece gerar uma nova identidade cultural digital, que desafia as fronteiras da língua e da cultura, mas também preserva as especificidades regionais por meio de gírias e dialetos adaptados.

## A INTERNET NO BRASIL

Foi em 1988, depois da iniciativa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do LNCC (Laboratório Nacional de Comunicação Científica) de conectarem-se à redes internacionais, que o Ministério de Ciência e Tecnologia cria em 1989 a Rede Nacional de Pesquisas, uma instituição que disponibilizaria serviços de acesso à internet no Brasil. O ponto de partida foi um sistema chamado "backbone", que interligava instituições educacionais à internet e mais tarde foram criados "backbones regionais" a fim de integrar instituições de outras cidades. Em 1995, a internet começa a ser comercializada pela Embratel. Desde então, o uso da rede se torna misto, para fins acadêmicos e também para usuários fora das instituições acadêmicas.

## MUNDO PÓS-INTERNET

A internet é o meio de comunicação mais utilizado no mundo atualmente. Essa invenção encurtou a distância entre as pessoas e conecta milhares de computadores e celulares. Essas ferramentas quando possuem acesso à internet mudam o cotidiano de uma sociedade. A mudança ocorreu em diversas áreas da vida profissional e social, sendo mais expressivas no trabalho, educação, relacionamentos, comércio e entretenimento.



Esse meio tornou mais rápido e fácil o acesso às informações, pois facilitou a busca por conhecimento, aproximou pessoas e instituições com as mensagens instantâneas, diminuiu a taxa de desemprego com o trabalho por meio de aplicativos, promoveu atividades de lazer com o surgimento de plataformas de música, filmes e jogos, entre outras serventias.

Contudo, apesar de ser muito necessária e transformadora, o uso da internet não diminui as diferenças sociais, por mais que atinja um número elevado de pessoas, a forma que é usada e suas consequências, muitas vezes, não são fatores determinantes para a modificação da condição social dos indivíduos. Outra questão a ser pensada é a privacidade na rede, pois há uma enorme fonte de compartilhamento de dados que, muitas vezes torna-se incontrolável e acaba trazendo prejuízos tanto para a pessoa física, quanto para a pessoa jurídica.

Esse sistema é um espaço de muitas vantagens, mas que precisa ser ponderado por todos que o conectam.

## LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

Segundo Joy (2003), a imagem é heterogênea e responsável por relacionarem um mesmo ambiente os signos icônicos, plásticos (cores, formatos, texturas) e linguísticos. A representação da linguagem visual na internet se dá pelo uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos para as pessoas, a partir de experiências visuais e de repertório. Em um mundo globalizado, o reconhecimento e a “leitura por imagens” derrubam as barreiras da língua.

Existe uma manifestação cultural que tem ganhado destaque na internet: os chamados “memes”.

Originalmente, o termo “meme” é um neologismo cunhado pelo biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), com o objetivo de identificar os novos “replicadores” não-biológicos, ou seja, replicadores culturais. A palavra “meme” é uma abreviatura — inspirada na palavra “gene” — de “mimeme”, que vem do Grego Antigo *μίμημα* (“imitação, cópia”; de onde também se originam “mimético” e “mimetismo”). De acordo com Dawkins (2006, p.192), o meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” ou, em outras palavras, “um gene cultural”.

No contexto da Web, o uso do termo abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de formaviral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, “hashtags”, fotolegendas, tirinhas, entre outros.

Os memes são realizados de forma lúdica e possuem a pretensão de provocar humor, pela semiótica podemos compreender nos memes como se constroem as relações de referência, ligações contextuais, processos de emissão e efeitos produzidos em um receptor, isto é, como se dá o próprio processo comunicativo.

Compreende-se assim, que a produção de sentido das imagens e símbolos é de natureza

interdiscursiva, ou seja, resultante da inter-relação entre diferentes fatores, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe a semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76).

## **GÊNEROS VIRTUAIS**

As formas textuais virtualizadas são variadas e versáteis, estão presentes em diversos gêneros textuais distribuídos em ambientes distintos da rede de computadores, comprovando que a internet não é um ambiente virtual homogêneo (MARCUSCHI, 2005, p.26). Temos como exemplo de gêneros digitais: os e-mails, mensagens de WhatsApp, direct, post, story, etc.

De acordo com Marcuschi (2012), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, são adeptos as transformações da humanidade e interagem sincronicamente com o contexto em que são expostos.

A virtualização da linguagem cria novos espaços e outras velocidades, com a emergência de uma nova forma de aprendizagem. A passagem do privado ao público e a transformação recíproca do interior em exterior, são atributos da virtualização.

Nesse contexto surge o hipertexto, termo criado pelo americano Theodore Nelson, na década de 1960, que pensou na possibilidade de mover parte do texto e editá-lo, resultando em uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, composta por blocos de informação interligados, através de interconexões, denominados links, e oferece ao usuário diferentes trajetos para a leitura. Esse tipo de texto propiciou um imaginário híbrido capaz de sustentar uma relação flexível entre os interesses sociais das tradições da oralidade e da escrita.

## **AS MODALIDADES DAS LINGUAGENS USADAS NA INTERNET**

Com o advento da tecnologia, houve a disseminação de uma escrita particular e específica, também podendo ser chamada de comunicação informal e fluida: o Internetês, um sistema de linguagem grafolinguística, taquigráfica, fonética e visual.

O “internetês” é conhecido sobretudo como forma grafolinguística, que se difundiu em textos inseridos em diversos locais como: chats, blogs e demais redes sociais. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma padrão da língua portuguesa (Komesu & Tenani, 2009).

Em termos linguísticos, surgiu uma nova modalidade que engloba os códigos escritos e orais, caracterizando uma “fala/escrita criptografada, envolvendo o uso de palavras cifradas, estrangeirismos, neologismos, siglas, abreviaturas, desenhos, ícones, símbolos, figurinhas, “GIFS” e outros recursos responsáveis por codificar emoções e intensidades de fala na escrita de maneira que

facilite e acelere a comunicação. Em outras palavras a grafolinguística seria o imbricamento da linguagem taquigráfica, fonética e visual e sua ocorrência se dá simultaneamente na mensagem.

## **A LINGUAGEM TAQUIGRÁFICA DESENVOLVIDA NA INTERNET**

A Taquigrafia é uma palavra de origem grega, “taqui” significa rápido e “grafia” significa escrita. É uma técnica que busca anotar palavras com mais rapidez e brevidade. Como o segredo é anotar tudo rápido, os sinais da taquigrafia não são

baseados em letras, mas em fonemas. Como cada língua tem fonemas diferentes, cada idioma precisa desenvolver um método diferente de taquigrafia.

No Brasil, o método mais comum foi criado em 1926, pelo estudante de medicina, Oscar Leite Alves, que usou formas geométricas para representar fonemas.

Para a escrita taquigráfica, precisamos identificar som e sinal. Para a leitura taquigráfica, precisamos visualizar o sinal traçado e reconhecer o seu valor fonético. Os sinais do método Leite Alves são retirados de uma circunferência básica. São sinais retos e curvos, de leve e rápido traçado e de tamanho pequeno.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Cabe lembrar que a introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem em Libras e a presença do intérprete em ambientes educacionais são essenciais para a inclusão e a formação plena dos alunos surdos. O intérprete de Libras desempenha um papel insubstituível na educação inclusiva, garantindo que o estudante surdo possa ter uma experiência de aprendizagem completa e significativa. Contudo, para que o trabalho dos intérpretes de Libras seja realmente eficaz, é necessário que os sistemas de ensino invistam na formação, valorização e qualificação desses profissionais. Dessa forma, será possível construir um ambiente educacional verdadeiramente acessível e inclusivo, no qual todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial.

A nova linguagem virtual está redefinindo a comunicação no século XXI, promovendo uma integração cultural sem precedentes e exigindo um aprendizado contínuo e dinâmico de jovens e adultos. O desafio que se impõe é como equilibrar o aprendizado dessa linguagem digital com a preservação e o uso da norma culta, fundamental para a compreensão de textos e a comunicação formal.

## REFERÊNCIAS

- ALÉONG, Stanley. **Normas Linguísticas, Normas sociais uma perspectiva antropológica**. In: BAGNO, Marcos. (org.) Norma Linguística. São Paulo: Loyola, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. 2ª ed. - São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 23ª ed. – São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **A Norma Oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. – São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Volochinov, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ªed. - São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BARTONI-RICARDO, Stella Maris..**Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004. BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?. 12ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.
- BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Moderna Gramática Portuguesa. 34ª ed.** – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 4ª ed. – São Paulo: Parábola, 2002. GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula. 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.
- CALVET, Louis-Jean.. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado de Letras-ALB, 1996.
- CALVET, Louis-Jean.. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J.W. (org).O texto na sala de aula – leitura & produção. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. cap.5, p.41-48.

CALVET, Louis-Jean.. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade. 6ª ed. – São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio.. **Da fala a escrita**: atividade de retextualização. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.



# A PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRÁTICAS QUE VALORIZAM A VOZ DA CRIANÇA



## THE PEDAGOGY OF LISTENING: PRACTICES THAT VALUE THE CHILD'S VOICE

**DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2015); Especialista em Psicopedagogia (2021) e Psicomotricidade (2021) ambas pela Faculdade ITEQ; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEMEI Novo Mundo.

### RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a Pedagogia da Escuta como fundamento essencial para práticas educativas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, saberes e experiências. A escuta é compreendida aqui como atitude pedagógica que transcende o ato de ouvir, configurando-se como postura ética, política e estética que valoriza as múltiplas linguagens da infância. A partir dos referenciais teóricos de Loris Malaguzzi, Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence, bem como dos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto se organiza em seis eixos: os fundamentos teóricos da escuta; a escuta ativa como prática cotidiana; estratégias concretas que materializam a escuta; o planejamento emergente e o protagonismo infantil; os desafios institucionais e formativos; e a escuta como experiência ética e formadora. Ao longo da discussão, evidencia-se como ambientes que favorecem a escuta promovem vínculos mais humanos, experiências mais significativas e aprendizagens socialmente contextualizadas. Ao reconhecer a potência expressiva das crianças, a Pedagogia da Escuta amplia as possibilidades de participação, autoria e pertencimento na educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Pedagogia da escuta; Prática docente.

### ABSTRACT

This article proposes an in-depth reflection on the Pedagogy of Listening as an essential foundation for educational practices that recognize children as subjects of rights, knowledge, and experiences.

Listening is understood here as a pedagogical attitude that transcends the act of listening, configuring itself as an ethical, political, and aesthetic stance that values the multiple languages of childhood. Drawing on the theoretical frameworks of Loris Malaguzzi, Gunilla Dahlberg, Peter Moss, and Alan Pence, as well as the principles established by the National Common Curricular Base (BNCC), the text is organized into six axes: the theoretical foundations of listening; active listening as a daily practice; concrete strategies that materialize listening; emergent planning and child empowerment; institutional and educational challenges; and listening as an ethical and formative experience. Throughout the discussion, it becomes clear how environments that foster listening foster more human bonds, more meaningful experiences, and socially contextualized learning. By recognizing children's expressive potential, the Pedagogy of Listening expands the possibilities for participation, authorship, and belonging in early childhood education.

**Keywords:** Early childhood education; Pedagogy of listening; Teaching practice.

## INTRODUÇÃO

A escuta, compreendida para além de uma habilidade comunicativa, constitui-se como uma atitude pedagógica essencial no contexto da educação infantil. Escutar verdadeiramente as crianças é reconhecer nelas sujeitos ativos, potentes em sua capacidade de interpretar, ressignificar e transformar o mundo ao seu redor. Trata-se de deslocar a prática docente de um modelo centrado na transmissão do conhecimento para uma abordagem relacional, dialógica e sensível à multiplicidade das linguagens infantis. Nesse sentido, a escuta emerge como condição fundante de uma pedagogia voltada para a construção coletiva do conhecimento, na qual a criança não apenas aprende, mas também ensina, comunica e transforma.

Essa concepção é profundamente influenciada pelos pressupostos da abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi. Para o autor, a escuta não é apenas um ato técnico, mas uma escolha ética e política que organiza a prática educativa com base no respeito, na curiosidade e na corresponsabilidade. Malaguzzi (1999) defendia que a criança é feita de “cem linguagens” — metáfora que expressa sua complexa e rica capacidade de se comunicar por meio de gestos, imagens, sons, palavras, movimento, afetos e pensamentos. No entanto, ele também advertia que, muitas vezes, as instituições educativas silenciaram essas linguagens ao impor formas únicas e homogêneas de expressão e aprendizagem, desconsiderando a pluralidade da infância.

O referencial teórico de Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2013) complementa essa perspectiva ao criticar a visão tecnicista da educação e propor uma abordagem pós-moderna e contextualizada, em que o educador é concebido como um pesquisador e co-construtor de significados com as crianças. Para os autores, a escuta se estabelece como prática político-pedagógica, pois possibilita a construção de relações horizontais, nas quais o poder é compartilhado e as decisões pedagógicas são tomadas com base nos interesses, curiosidades e necessidades dos sujeitos envolvidos. A escuta, nesse caso, é um ato de reconhecimento da alteridade e da

singularidade de cada criança, e não apenas um instrumento para controlar comportamentos ou avaliar desempenhos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2010) reforça esse entendimento ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, entre os quais se destacam o direito de expressar-se, participar, conviver e explorar. Esses direitos se materializam por meio de práticas que escutam a criança em sua integralidade, acolhendo suas manifestações espontâneas e promovendo contextos significativos de aprendizagem. Assim, a pedagogia da escuta se apresenta como uma proposta coerente com os marcos legais e com os princípios de uma educação humanizadora, democrática e inclusiva. Este artigo, portanto, propõe-se a aprofundar o debate sobre como essa pedagogia pode ser vivida nas práticas cotidianas das instituições de educação infantil, a partir de uma análise articulada entre teoria, experiência e compromisso ético.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ESCUTA

A escuta, enquanto princípio pedagógico, é ancorada em uma concepção de criança como sujeito ativo, potente e capaz de produzir cultura. Essa perspectiva rompe com a ideia tradicional de infância como fase preparatória, passiva e deficitária, e inaugura uma compreensão que reconhece a criança como produtora de sentidos desde os primeiros anos de vida. Ao escutar a criança em suas múltiplas expressões — verbais e não verbais —, o educador desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada de saberes. Trata-se de uma mudança paradigmática que implica repensar as finalidades da educação e os modos de interação nas instituições educativas.

Loris Malaguzzi, educador italiano e idealizador da abordagem de Reggio Emilia, é um dos principais pensadores que sustentam teoricamente a pedagogia da escuta. Em seu célebre poema “As cem linguagens da criança”, Malaguzzi (1999) denuncia a limitação imposta às crianças por modelos escolares que privilegiam apenas a linguagem verbal, ignorando outras formas legítimas de expressão, como o corpo, o gesto, o traço, o som e a imaginação. Segundo o autor, “a escola e a cultura separaram a cabeça do corpo” e, ao fazerem isso, silenciaram noventa e nove das cem linguagens da infância. A pedagogia da escuta, nesse sentido, propõe a recuperação dessas linguagens, possibilitando que a criança se manifeste integralmente, com liberdade e autenticidade.

Essa concepção também é compartilhada por Dahlberg, Moss e Pence (2013), que argumentam que a escuta não deve ser reduzida a uma técnica de ensino, mas compreendida como um ato político e relacional. Para esses autores, a escuta exige a suspensão dos julgamentos, a abertura ao inesperado e o reconhecimento da alteridade. É uma prática ética que envolve disposição para aprender com o outro e para construir significados conjuntamente. Ao escutar a criança, o educador se compromete com uma pedagogia participativa, sensível às singularidades e respeitosa

das diferenças. Dessa forma, a escuta se constitui como um exercício contínuo de diálogo e negociação, no qual a criança é reconhecida como cidadã desde o início da vida.

A pedagogia da escuta também encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o direito à participação, à escuta e à expressão (BRASIL, 2010, p. 39). Esses direitos pressupõem um ambiente educativo em que as crianças possam manifestar suas ideias, sentimentos e interpretações do mundo, sendo levadas a sério em suas proposições. Escutar a criança, nesse contexto, não é um favor ou um gesto de empatia isolado, mas uma exigência legal e ética que orienta o fazer pedagógico. Ao ser escutada, a criança se sente respeitada, pertencente e parte ativa do processo educativo.

Diversos estudos brasileiros vêm contribuindo para consolidar esse campo de reflexão. Steffens e Silva (2021, p. 27), por exemplo, analisam como o planejamento emergente, fundamentado na escuta das crianças, favorece a criação de experiências pedagógicas mais significativas. Ao investigar as curiosidades, os interesses e as perguntas das crianças, os educadores podem desenvolver projetos que dialoguem com o cotidiano infantil, fortalecendo o vínculo entre escola e vida. Essa prática, além de promover aprendizagens contextualizadas, amplia o repertório expressivo das crianças e fortalece sua autonomia. Nesse sentido, a escuta não é apenas ponto de partida, mas fio condutor de uma pedagogia relacional e investigativa.

Ao articular esses referenciais teóricos e normativos, evidencia-se que a pedagogia da escuta não se reduz a uma metodologia específica, mas se configura como uma postura ética e política frente à infância. É uma escolha que exige do educador sensibilidade, presença, disponibilidade e capacidade de escutar para além do que é dito. Significa reconhecer a criança como legítima interlocutora, capaz de construir conhecimento e de contribuir com o coletivo. Portanto, os fundamentos teóricos da escuta sustentam uma visão de educação que rompe com o autoritarismo e propõe relações baseadas na escuta mútua, no diálogo e na valorização das múltiplas vozes da infância.

## **A ESCUTA ATIVA COMO PRÁTICA COTIDIANA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

A escuta ativa, na perspectiva da pedagogia da escuta, transcende a ideia de um simples ato auditivo. Trata-se de uma postura intencional e sensível que se materializa nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em contextos educativos. Escutar ativamente significa estar presente, atento aos gestos, olhares, silêncios, expressões artísticas, brincadeiras e formas não verbais de comunicação. Como indicam Cerqueira e Souza (2011, p. 17), escutar é “compreender a criança em sua totalidade, acolhendo não apenas a fala, mas também os sinais de seu corpo, seu

silêncio, suas expressões emocionais e suas criações simbólicas”. Portanto, escutar envolve o corpo todo do educador e não apenas sua audição.

Essa escuta integral exige que os educadores estejam dispostos a suspender julgamentos prévios, permitindo que a criança se apresente em sua singularidade. Ao invés de interpretar precipitadamente os comportamentos infantis, o educador escutador busca compreender o que a criança está comunicando com suas atitudes. Nesse sentido, a escuta ativa também é um processo de investigação, em que o educador age como pesquisador de suas práticas, atento às pistas e às narrativas implícitas nos gestos infantis. Conforme defende Rinaldi (2012, p. 235), “escutar é criar um espaço de compreensão e acolhimento do outro, onde a escuta constitui uma forma de responsabilidade relacional”.

[...] é importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar ao educando e falar com ele. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na lincenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando. [...] a educação é um ato político. (FREIRE, 2013, p. 83).

Além disso, a escuta ativa demanda tempo e espaço apropriados. Em contextos em que a rotina é rígida, marcada por horários inflexíveis e atividades fragmentadas, as oportunidades de escuta são severamente limitadas. Para escutar, é necessário desacelerar o tempo, permitir pausas, respeitar os ritmos infantis e oferecer ambientes que favoreçam a interação e a expressão. Como salienta Moraes (2023, p. 18), a organização dos espaços e dos tempos pedagógicos precisa ser repensada para viabilizar momentos de escuta verdadeira, em que as crianças possam compartilhar experiências, ideias e emoções sem a pressão de cumprir etapas predeterminadas.

Outro aspecto essencial da escuta ativa é o reconhecimento da pluralidade de linguagens infantis. Malaguzzi (1999) argumenta que as crianças se expressam por meio de uma variedade de formas — desenho, música, dança, dramatização, modelagem, entre outras — e que a escola precisa estar preparada para acolher e interpretar essas linguagens. A escuta ativa, portanto, não se limita à escuta da fala, mas se estende à escuta do traço, do movimento, da criação artística, da brincadeira simbólica. Cada produção da criança carrega significados e intenções que precisam ser valorizados como formas legítimas de comunicação.

Dessa maneira, a escuta ativa, quando assumida como prática cotidiana, transforma a cultura pedagógica da instituição. O educador que escuta não apenas observa ou registra, mas interpreta, dialoga e age em resposta ao que é escutado. Esse tipo de escuta demanda formação continuada, sensibilidade estética e disponibilidade afetiva. Mais do que uma técnica, é uma ética de relação, que humaniza as interações e fortalece os vínculos entre crianças e adultos. Assim, a escuta ativa torna-se elemento estruturante de uma pedagogia que respeita e valoriza a infância em sua complexidade.

## PRÁTICAS CONCRETAS QUE INCORPORAM A ESCUTA NO COTIDIANO ESCOLAR

A escuta na educação infantil não se limita a um conceito abstrato: ela se concretiza por meio de práticas pedagógicas específicas, intencionalmente planejadas para acolher e valorizar as expressões infantis. Uma das principais estratégias que materializam essa escuta é a documentação pedagógica, entendida como processo contínuo de registro, interpretação e devolutiva das experiências vividas pelas crianças no contexto educativo. Esses registros, que podem assumir forma escrita, fotográfica, sonora ou audiovisual, tornam visíveis os percursos de aprendizagem e permitem ao educador refletir sobre o que a criança está expressando por meio de suas ações, falas e criações. Para Malaguzzi (1999), a documentação é uma das linguagens do professor que escuta, pois lhe permite reorganizar suas ações pedagógicas a partir daquilo que as crianças revelam em suas múltiplas formas de comunicação.

Outra prática fundamental é o planejamento emergente, que se desenvolve com base na escuta atenta aos interesses, perguntas e hipóteses das crianças. Ao contrário de modelos curriculares fechados, que determinam previamente os conteúdos a serem trabalhados, o planejamento emergente constrói-se em movimento, acompanhando o fluxo das investigações infantis. Steffens e Silva (2021, p. 37) demonstram como essa abordagem possibilita experiências de aprendizagem mais significativas, pois parte daquilo que tem sentido para as crianças. O educador que escuta é aquele que acolhe os interesses do grupo e transforma essas curiosidades em projetos pedagógicos que dialogam com o mundo vivido pelas crianças, sem perder de vista os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

As rodas de conversa e os momentos de assembleia também representam espaços privilegiados de escuta. Nesses encontros, as crianças são convidadas a relatar experiências, opinar sobre situações do cotidiano, propor ideias e participar das decisões coletivas. Ao escutá-las com atenção e respeito, o educador legitima suas vozes e contribui para a construção de uma cultura democrática na instituição. Esses momentos promovem não apenas o desenvolvimento da linguagem oral, mas também habilidades de argumentação, negociação e empatia. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012, p. 33), “as assembleias possibilitam à criança desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre si, sobre o outro e sobre o mundo”.

Conforme Freire (1996), uma educação pautada em princípios democráticos requer a disposição genuína para ouvir o outro, acolhendo suas palavras com respeito e abertura ao diálogo

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo. Como se fôssemos portadores da verdade ao ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 113).



Outra estratégia concreta é o uso diversificado de materiais acessíveis e provocativos — chamados em Reggio Emilia de materiais não estruturados ou materiais inteligentes — que possibilitam à criança explorar, criar, inventar e narrar por meio da manipulação e da composição estética. Essa abordagem reconhece o espaço como terceiro educador, conforme Malaguzzi propôs, e permite que a criança se expresse de maneira autêntica, por meio da arte, da construção, da modelagem e da experimentação sensorial. O educador que escuta é aquele que observa atentamente o que as crianças estão dizendo com os materiais, que interpreta suas ações e oferece novas possibilidades de aprofundamento e expansão.

Também é essencial considerar a escuta das brincadeiras, compreendidas como expressão privilegiada da cultura infantil. A brincadeira é linguagem da infância, e ao observar atentamente o brincar livre, o educador acessa os repertórios simbólicos, os conflitos, os afetos e os saberes das crianças. A escuta das brincadeiras infantis revela os modos como as crianças compreendem e elaboram suas experiências no mundo. Valorizar o brincar como campo de investigação e produção de sentido é reconhecer sua potência formativa e cultural, tornando-se indispensável em uma pedagogia da escuta.

Portanto, práticas concretas como a documentação pedagógica, o planejamento emergente, as rodas de conversa, a organização de ambientes e a escuta das brincadeiras constituem formas efetivas de traduzir a escuta em ação. Essas práticas não operam isoladamente, mas em articulação, compondo uma cultura institucional que legitima as múltiplas vozes infantis e se compromete com a construção compartilhada do currículo. Escutar, nesses termos, é agir a partir daquilo que se escutou: é transformar a escuta em ferramenta de diálogo, planejamento e transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

## **PLANEJAMENTO EMERGENTE E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA**

O planejamento emergente é uma estratégia pedagógica que reconhece a escuta como elemento estruturante da prática educativa. Diferentemente dos planejamentos fechados, organizados exclusivamente com base em conteúdos pré-definidos, o planejamento emergente parte da observação atenta dos interesses, curiosidades e hipóteses das crianças, permitindo que suas ideias se tornem motor das experiências vividas no cotidiano escolar. Nessa abordagem, a escuta não é apenas ponto de partida, mas permanece ativa durante todo o percurso pedagógico, pois os projetos emergem, se transformam e se aprofundam em diálogo contínuo entre crianças e educadores. Como apontam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012, p.34), esse tipo de planejamento exige “uma escuta profunda e sensível, que considere os tempos, os ritmos e as intenções das crianças, respeitando sua autonomia e singularidade”.

Ao assumir as crianças como protagonistas do processo educativo, o planejamento emergente desloca o papel do educador, que deixa de ser transmissor de conteúdos e passa a ser mediador, pesquisador e co-construtor de conhecimento. O educador escutador precisa ser capaz de interpretar os sinais emitidos pelas crianças, valorizar suas produções, reorganizar espaços e tempos em função das descobertas que emergem da experiência. Essa postura requer sensibilidade, flexibilidade e reflexão constante sobre a prática. Como destaca Rinaldi (2012, p. 69), “escutar é um modo de estar com as crianças, de estar atento ao que elas nos comunicam, mesmo quando não dizem com palavras”.

O protagonismo infantil, nessa perspectiva, não se reduz à ideia de liberdade irrestrita, mas implica responsabilidade, participação ativa e reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Isso significa oferecer oportunidades reais para que as crianças opinem, escolham, decidam e colaborem na construção das atividades pedagógicas. É preciso criar contextos em que suas vozes tenham consequência e em que seus pontos de vista sejam levados em consideração nas escolhas institucionais. A escuta, nesse sentido, transforma-se em instrumento de cidadania, pois amplia a participação e fortalece a dimensão democrática da educação infantil. Conforme a BNCC (BRASIL, 2010, p. 38), as crianças têm o direito de “participar ativamente, com liberdade de expressão e criatividade, das diferentes propostas pedagógicas, como protagonistas de suas aprendizagens”.

As práticas que incorporam o planejamento emergente contribuem diretamente para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de investigação das crianças. Projetos nascidos de perguntas genuínas, como “por que a lua muda de forma?” ou “de onde vem o som?”, se desdobram em pesquisas coletivas, experimentações, construção de maquetes, entrevistas, leituras e dramatizações. Nessas experiências, o currículo se torna vivo, pulsante e enraizado no cotidiano infantil. Além disso, os vínculos entre os sujeitos se fortalecem, pois a escuta favorece o diálogo, a empatia e o respeito mútuo. O educador que planeja a partir da escuta constrói uma prática mais sensível, afetiva e coerente com os direitos das crianças.

Nesse contexto, a escuta qualifica o planejamento e amplia sua potência formativa, transformando o ato educativo em um processo compartilhado e negociado. Ao integrar os interesses das crianças ao planejamento, o educador não apenas respeita sua autonomia, mas também potencializa os processos de aprendizagem, tornando-os mais significativos e contextualizados. A pedagogia da escuta, portanto, desafia as práticas tradicionais e convoca os profissionais da educação infantil a assumirem um compromisso ético e político com a valorização da voz infantil, reconhecendo-a como fonte legítima de saberes e como fundamento de um currículo verdadeiramente democrático.

## **DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Apesar dos avanços teóricos e das diretrizes curriculares que valorizam a escuta na educação infantil, sua efetivação ainda encontra inúmeros desafios no cotidiano das instituições educativas. Um dos principais obstáculos reside na cultura escolar tradicional, que ainda privilegia modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos e na homogeneização das aprendizagens. Essa lógica instrumentalizada da educação, pautada na padronização de resultados e no cumprimento de metas rígidas, dificulta a escuta verdadeira das crianças e compromete a construção de práticas pedagógicas dialógicas, abertas ao imprevisto e à singularidade das experiências infantis. Como alerta Dahlberg, Moss e Pence (2013, p. 73), “a imposição de padrões e indicadores de desempenho transforma o professor em executor de um currículo prescrito, limitando sua capacidade de escutar, interpretar e criar com as crianças”.

Outro fator limitador é a organização do tempo e do espaço nas instituições. Rotinas fragmentadas, horários inflexíveis e ambientes pouco inspiradores restringem as possibilidades de exploração, expressão e escuta. Muitos espaços são pensados mais para o controle e a vigilância do que para o acolhimento e o diálogo, o que evidencia a necessidade de reconfiguração dos contextos educativos. Para que a escuta aconteça, é preciso garantir tempos mais dilatados, ambientes acessíveis, convites à experimentação e momentos de convivência que favoreçam o encontro entre adultos e crianças. A escuta exige tempo de qualidade, e não apenas tempo cronológico. Como ressalta Moraes (2023, p. 41), “a escuta sensível não se realiza na pressa; ela requer pausas, permanência e presença”.

A formação dos profissionais da educação infantil também se apresenta como um desafio significativo. Muitos educadores não foram formados em perspectivas que valorizem a escuta como eixo estruturante da prática pedagógica. Ao contrário, grande parte das formações ainda é marcada por enfoques técnicos e conteudistas, que não contemplam os aspectos relacionais, éticos e políticos da escuta. Além disso, há uma carência de espaços formativos que promovam a autorreflexão, a análise crítica das práticas e a construção coletiva de saberes. É fundamental, portanto, investir em processos formativos continuados, que incentivem o desenvolvimento de uma escuta ativa, ética e estética. Como destaca Rinaldi (2009, p. 239), “a escuta é um hábito que se aprende, uma competência que se constrói ao longo da prática e da reflexão”.

A escuta também encontra barreiras nas exigências burocráticas e administrativas impostas às instituições de educação infantil. O excesso de documentos, relatórios e planilhas compromete o tempo disponível para a observação, o diálogo e a escuta atenta das crianças. Muitas vezes, os registros pedagógicos tornam-se apenas instrumentos de controle externo, perdendo seu valor como ferramentas de reflexão e ressignificação da prática. Nesse cenário, corre-se o risco de transformar a documentação pedagógica em um produto final, descolado dos processos vividos pelas crianças. Para evitar isso, é preciso que a escuta seja institucionalizada como valor central da cultura pedagógica, e não apenas como prática pontual de determinados educadores.

Outro desafio importante refere-se à resistência cultural à escuta da infância. Em uma sociedade adultocêntrica, que subestima a inteligência e a capacidade das crianças, escutar suas vozes exige romper com paradigmas arraigados e reconhecer os pequenos como interlocutores legítimos. Isso implica transformar relações hierárquicas em vínculos horizontais, em que o educador assume uma postura de abertura, humildade e disponibilidade para aprender com o outro. Escutar as crianças é um ato de coragem e de humildade, pois requer reconhecer que elas têm algo a dizer que pode transformar não apenas o cotidiano pedagógico, mas também nossas concepções de infância, de educação e de sociedade.

É necessário compreender que os desafios da escuta não são obstáculos isolados, mas expressam uma lógica institucional e social mais ampla. Superá-los demanda um esforço coletivo que envolva não apenas educadores, mas também gestores, famílias, políticas públicas e a própria comunidade escolar. Somente com o comprometimento coletivo e com o fortalecimento de uma cultura educativa sensível às vozes da infância será possível consolidar uma pedagogia da escuta verdadeiramente efetiva. A escuta precisa ser compreendida como um direito da criança e uma responsabilidade ética do educador, exigindo transformação de mentalidades, estruturas e práticas.

## **A ESCUTA COMO ATO ÉTICO, POLÍTICO E FORMATIVO**

A escuta, tal como concebida na pedagogia da escuta, ultrapassa os limites da prática pedagógica e insere-se no campo da ética e da política. Escutar verdadeiramente uma criança é reconhecer seu lugar de sujeito no mundo, capaz de produzir cultura, interpretar a realidade e intervir nela. Trata-se de um posicionamento ético que assume a infância como uma etapa da vida dotada de valor em si mesma, e não apenas como preparação para o futuro. Dahlberg e Moss (2003, p. 94) argumentam que “escutar é uma ética relacional, que valoriza o outro como alguém com quem construímos significados e com quem partilhamos responsabilidades”. Nessa perspectiva, escutar é acolher a alteridade e construir vínculos pautados no respeito, na confiança e na reciprocidade.

Esse ato ético da escuta tem implicações políticas relevantes, especialmente em um contexto histórico em que a infância foi frequentemente silenciada por discursos adultos que desqualificavam suas vozes. Escutar as crianças é subverter lógicas hierárquicas, dar visibilidade às suas narrativas e garantir sua participação nos processos que lhes dizem respeito. A escuta, nesse sentido, é um exercício de democracia e de emancipação. Conforme defende Rinaldi (2012, p. 105), quando escutamos as crianças, desafiamos práticas autoritárias e construímos relações baseadas na participação e na corresponsabilidade. A escuta se torna, assim, um instrumento de transformação social, que atravessa o cotidiano escolar e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e participativos.

Do ponto de vista formativo, a escuta qualifica a prática pedagógica ao favorecer processos de reflexão contínua. O educador que escuta está em constante diálogo com o seu fazer, com os contextos em que atua e com os sujeitos com quem interage. A escuta o coloca em movimento, desestabiliza certezas, convida à dúvida e à pesquisa. Essa atitude formativa não é apenas um gesto individual, mas deve ser cultivada coletivamente, em espaços de formação que promovam a escuta entre pares, a análise crítica das práticas e a construção compartilhada de saberes. Como destacam Cerqueira e Souza (2011), o educador que se forma pela escuta é aquele que assume uma postura investigativa e sensível diante das experiências educativas.

Adotar a escuta como valor central da formação docente implica rever concepções sobre ensinar, aprender e conviver. Implica também reconfigurar os papéis tradicionalmente atribuídos aos educadores e às crianças, promovendo relações mais horizontais e respeitadas. Nesse processo, a escuta torna-se um eixo articulador das ações pedagógicas, conectando o planejamento, a mediação e a avaliação de forma mais coerente e significativa. Essa escuta não se dá apenas em relação às crianças, mas também entre adultos, entre educadores e famílias, entre diferentes saberes que compõem o território educativo. A escuta amplia o olhar, promove empatia e enriquece a experiência de ensinar e aprender.

Assim, pensar a escuta como ato ético, político e formativo é compreender que ela não se restringe a uma metodologia, mas configura uma filosofia de educação comprometida com a dignidade humana. Escutar é reconhecer no outro — criança, educador, família — um interlocutor legítimo, cujas experiências, saberes e emoções merecem atenção e consideração. É um convite a construir uma escola mais democrática, sensível e plural, na qual todas as vozes têm espaço, valor e potência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia da escuta representa uma transformação profunda na forma como compreendemos a infância, o educar e as relações que se constroem no interior das instituições educativas. Ao assumir a escuta como eixo estruturante da prática pedagógica, deslocamos o foco da educação de uma abordagem centrada na transmissão de conhecimentos para uma perspectiva relacional, dialógica e ética, em que o sujeito da infância é reconhecido em sua potência expressiva, investigativa e participativa. Escutar a criança é, portanto, um ato de reconhecimento e de compromisso, que exige abertura para o inesperado, disposição para o diálogo e valorização das múltiplas formas de comunicação que compõem o universo infantil.

Ao longo do artigo, demonstrou-se como a escuta pode ser efetivada por meio de práticas pedagógicas concretas, como a documentação, o planejamento emergente, a escuta das brincadeiras, o uso de materiais provocadores e a reorganização do tempo e do espaço. Essas ações

tornam visíveis os pensamentos, sentimentos e hipóteses das crianças, permitindo ao educador construir experiências mais significativas e contextualizadas. No entanto, essas práticas exigem condições institucionais favoráveis, formação docente continuada e uma cultura escolar que valorize verdadeiramente a participação das crianças. A escuta não pode ser um gesto isolado ou pontual: ela precisa estar inscrita no projeto político-pedagógico da instituição e na ética profissional dos educadores.

As dificuldades enfrentadas para a implementação de uma pedagogia da escuta não são negligenciáveis. A rigidez curricular, a organização fragmentada do cotidiano, a sobrecarga burocrática e a ausência de espaços formativos que incentivem a reflexão são alguns dos entraves que comprometem a escuta como prática constante. Para superá-los, é necessário fortalecer políticas públicas que reconheçam a infância como prioridade absoluta, investir na valorização dos profissionais da educação infantil e fomentar práticas coletivas de estudo, escuta e reinvenção pedagógica. A escuta, como aqui defendida, é inseparável da luta por uma escola mais justa, democrática e sensível à diversidade dos sujeitos que a compõem.

Por fim, escutar a criança é um gesto de humanidade e de responsabilidade social. Ao acolher suas narrativas, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seus direitos. A escuta amplia horizontes, desconstrói certezas e possibilita o surgimento de novos modos de ser, de aprender e de ensinar. Cultivar uma pedagogia da escuta é, portanto, apostar em uma educação que não silencia, mas que reconhece e celebra as vozes da infância como fontes legítimas de conhecimento, beleza e transformação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; SOUZA, Elane Mayara. **(Con)Textos em escuta sensível: Escuta sensível em diferentes contextos laborais**. Brasília: Thesaurus, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Além da qualidade na educação infantil: postmodernismo e educação**. 3. ed. Tradução de Mariana Luz Person. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2013.



MALAGUZZI, Loris. “As cem linguagens da criança”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MORAES, Elise de; LOSS, Adriana Salete. **Escuta sensível no estágio supervisionado em Educação Infantil**: reflexões em tempos (pós) pandêmicos. Dialogia, São Paulo, n. 46, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23163>. Acesso em: 21 jun. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, José. **A associação da criança: a Pedagogia-em-Participação**. Em: *Pedagogia(s) da Infância*. Porto: Porto Editora, 2012

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

STEFFENS, Carine Rozane; SILVA, Jacqueline da. **A escuta da voz das crianças: possibilidade que potencializa a prática pedagógica de educadores na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Univates, Lajeado, 2021, p. 27. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/53888a76-b332-411b-affc-d0bb0628679d>. Acesso em: 26 jun. 2025.

# A INFLUÊNCIA DAS TELAS NO COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

## THE INFLUENCE OF SCREENS ON CHILD BEHAVIOR AND DEVELOPMENT



**DIRCE DAIANE CUNHA NAZAR**

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2007); Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de boa Ventura – FAFIBE (2019); Pós-graduada em Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano pelo Centro Universitário Cidade Verde UNICV (2019); Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

O presente artigo analisa a influência das telas no comportamento e no desenvolvimento infantil, considerando os impactos cognitivos, emocionais, sociais e físicos decorrentes do uso excessivo de dispositivos digitais. A pesquisa discute como a exposição prolongada às telas afeta a linguagem, o sono e os comportamentos das crianças, comparando aquelas que vivenciam experiências presenciais e atividades ao ar livre com as que passam maior parte do tempo conectadas ao ambiente digital. Também são apresentadas sugestões para famílias e escolas quanto ao uso consciente das tecnologias, enfatizando a importância do brincar livre, da interação social e do acompanhamento profissional na promoção de hábitos digitais saudáveis. Conclui-se que o equilíbrio entre vivências presenciais e o uso mediado de dispositivos eletrônicos é essencial para garantir um desenvolvimento infantil pleno, evitando prejuízos cognitivos e socioemocionais e favorecendo uma relação crítica e saudável com o mundo digital.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil; Comportamento; Tecnologias Digitais; Telas; Uso Consciente.

## ABSTRACT

This article analyzes the influence of screens on child behavior and development, considering the cognitive, emotional, social, and physical impacts resulting from the excessive use of digital devices. The research discusses how prolonged exposure to screens affects children's language, sleep, and behavior, comparing those who engage in in-person experiences and outdoor activities with those who spend most of their time connected to the digital environment. It also presents suggestions for families and schools regarding the conscious use of technologies, emphasizing the importance of free play, social interaction, and professional support in promoting healthy digital habits. It concludes that a balance between in-person experiences and the mediated use of electronic devices is essential to ensure full child development, avoiding cognitive and socio-emotional impairments and fostering a critical and healthy relationship with the digital world.

**Keywords:** Child Development; Behavior; Digital Technologies; Screens; Conscious Use.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico tem transformado significativamente a forma como crianças interagem com o mundo ao seu redor. O uso de dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets, computadores e televisores, tornou-se uma presença constante no cotidiano infantil, influenciando não apenas os momentos de lazer, mas também as experiências de aprendizagem e socialização. Esse contato precoce e frequente com as telas desperta discussões acerca de seus impactos sobre o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

Pesquisas apontam que o tempo excessivo de exposição às telas pode acarretar alterações comportamentais, como irritabilidade, dificuldade de concentração e problemas no sono, além de interferir no desenvolvimento de habilidades motoras e na interação social presencial (SOUZA; MARTINS, 2021). Por outro lado, quando utilizadas de forma mediada e equilibrada, as tecnologias digitais podem oferecer oportunidades educativas e favorecer o acesso à informação, demonstrando que o desafio atual está em conciliar os benefícios e os riscos dessa exposição.

Nesse contexto, compreender a influência das telas sobre o comportamento e o desenvolvimento infantil é fundamental para que pais, educadores e profissionais da saúde possam adotar estratégias que promovam o uso consciente e saudável dessas tecnologias. Este artigo busca analisar os impactos positivos e negativos do uso de telas na infância, destacando suas implicações para o crescimento integral da criança e sugerindo práticas que favoreçam o equilíbrio entre o mundo digital e as experiências presenciais essenciais à formação infantil.

## **COMO O USO DAS TELAS AFETA A LINGUAGEM, O SONO E O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS**

O uso excessivo de dispositivos eletrônicos tem provocado mudanças significativas no desenvolvimento infantil, especialmente em aspectos relacionados à linguagem, ao sono e ao comportamento. A linguagem, por exemplo, depende de interações sociais presenciais e do estímulo constante à comunicação verbal. Quando a criança passa longos períodos em frente a telas, substituindo conversas com familiares e pares por conteúdos audiovisuais, ocorre uma redução das oportunidades de prática da oralidade, o que pode atrasar o desenvolvimento da fala e da compreensão linguística (SILVA; LOPES, 2022). Estudos da Sociedade Brasileira de Pediatria (2021) reforçam que crianças com exposição precoce e prolongada a telas apresentam maior risco de atraso na fala, dificuldades na formulação de frases e menor repertório de vocabulário.

Além da linguagem, o sono também sofre impactos significativos com o uso das telas. A luz azul emitida por dispositivos eletrônicos interfere na produção de melatonina, hormônio responsável pela regulação do sono, dificultando o início do descanso noturno (COSTA; MENDES, 2020). Crianças que utilizam tablets ou assistem à televisão antes de dormir tendem a apresentar sonos mais curtos, fragmentados e de menor qualidade, o que influencia diretamente na atenção, no humor e no desempenho escolar no dia seguinte.

No que se refere ao comportamento, a exposição prolongada a conteúdos digitais pode gerar alterações como irritabilidade, impaciência e dificuldades em lidar com frustrações. A redução de interações sociais presenciais também prejudica o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fundamentais para a resolução de conflitos e para a cooperação em ambientes coletivos. De acordo com Lima e Rocha (2021), crianças que passam mais de três horas diárias em frente às telas demonstram maior propensão a comportamentos hiperativos e problemas de autorregulação emocional.

Dessa forma, torna-se evidente que o uso descontrolado de telas impacta diretamente dimensões essenciais do desenvolvimento infantil, exigindo que pais e educadores adotem limites e estratégias para promover experiências presenciais e interações significativas, capazes de compensar os prejuízos observados no uso indiscriminado das tecnologias digitais.

### **IMPACTOS COGNITIVOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS NA INFÂNCIA**

O desenvolvimento cognitivo infantil é um processo complexo que depende de estímulos variados, interações sociais e experiências práticas. O uso excessivo de telas na infância tem sido associado a prejuízos em áreas fundamentais desse desenvolvimento, como atenção, memória,

raciocínio e capacidade de resolução de problemas. Isso ocorre porque os dispositivos digitais oferecem estímulos rápidos, cores vibrantes e recompensas imediatas, que podem dificultar a capacidade da criança de se concentrar em atividades que exigem paciência e foco prolongado, como a leitura e os estudos.

Segundo Carvalho (2020):

“A exposição intensa a telas pode comprometer o desenvolvimento de funções executivas, como planejamento, foco e controle inibitório, essenciais para o aprendizado escolar.” (Carvalho, 2020, p.45).

Pesquisas recentes apontam que crianças que permanecem muitas horas em frente a dispositivos eletrônicos tendem a apresentar maior dificuldade em lidar com atividades que envolvem raciocínio abstrato ou sequências de etapas, como problemas matemáticos ou leitura de textos mais longos. Santos e Rocha (2021) ressaltam que, ao priorizar o contato com conteúdos digitais em detrimento de experiências reais de exploração e experimentação, a criança pode apresentar limitações na memória de trabalho e no processamento de informações complexas.

Outro ponto relevante é a influência do uso prolongado de telas na capacidade de autorregulação e autocontrole. Isso ocorre porque os aplicativos e vídeos frequentemente oferecem gratificações imediatas, enquanto a aprendizagem tradicional exige esforço e espera por resultados.

Conforme destaca Lima (2019):

“O contato excessivo com estímulos digitais rápidos diminui a tolerância da criança à frustração e afeta sua persistência em tarefas cognitivas que demandam maior esforço mental.” (Lima, 2019, p.58).

Para minimizar tais impactos, recomenda-se que as telas sejam utilizadas de maneira mediada e intencional, priorizando conteúdos educativos e interativos que estimulem habilidades cognitivas, como jogos de memória, leitura digital e aplicativos pedagógicos. No entanto, essas ferramentas devem complementar, e não substituir, atividades concretas e experiências sensoriais que favoreçam o desenvolvimento pleno do cérebro infantil, como brincadeiras ao ar livre, contato com a natureza e jogos de construção.

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE E DA INTERAÇÃO HUMANA**

O brincar livre e a interação humana são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois proporcionam experiências sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais que não podem ser substituídas pelo uso de telas. A infância é uma fase em que o aprendizado ocorre de forma mais significativa por meio da exploração do ambiente e da convivência com outras pessoas. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às interações sociais e culturais que a criança vivencia em seu cotidiano.

Além disso, o ato de brincar livremente estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, competências que são essenciais para a formação de sujeitos autônomos. Para Kishimoto (2011), “o brincar é uma atividade que contribui para a aprendizagem, pois possibilita que a criança experimente, imagine e construa significados a partir de suas próprias vivências”. Ao brincar com outras crianças ou adultos, o pequeno exercita a linguagem, aprende regras sociais e desenvolve habilidades emocionais, como empatia e cooperação.

A interação humana, por sua vez, é insubstituível para o desenvolvimento da comunicação e da afetividade.

Como destaca Winnicott (1975):

“É no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.” (Winnicott, 1975, p. 80).

Essa perspectiva reforça que o brincar e a convivência social são experiências essenciais para que a criança construa sua identidade e compreenda o mundo à sua volta. O excesso de tempo em frente às telas, quando não equilibrado com essas vivências, limita oportunidades de interação e aprendizagem natural.

Em síntese, o brincar livre e as relações interpessoais constituem pilares do desenvolvimento infantil saudável. Cabe à família e à escola incentivar práticas que promovam essas experiências, reduzindo o tempo em frente aos dispositivos digitais e garantindo que as crianças tenham contato com situações reais que favoreçam o aprendizado e a socialização.

## **SUGESTÕES PARA AS FAMÍLIAS E ESCOLAS SOBRE O USO CONSCIENTE DAS TECNOLOGIAS**

O uso consciente das tecnologias na infância exige uma ação conjunta entre famílias e escolas. O primeiro passo é compreender que o acesso às telas não precisa ser totalmente eliminado, mas sim mediado e equilibrado. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2021), recomenda-se que crianças menores de dois anos não tenham contato com dispositivos eletrônicos, enquanto para aquelas entre dois e cinco anos o tempo de tela seja limitado a no máximo uma hora diária, sempre com supervisão de adultos.

A participação ativa da família é essencial para estabelecer rotinas saudáveis. Segundo Prado (2020), “o acompanhamento dos pais no consumo de mídias digitais pelos filhos reduz riscos de exposição a conteúdos inadequados e estimula o diálogo sobre o que está sendo assistido”. Essa



mediação permite que a tecnologia seja utilizada como ferramenta educativa, sem comprometer momentos de interação familiar e atividades físicas.

No contexto escolar, é necessário que os educadores também orientem os alunos sobre o uso adequado das tecnologias, integrando-as ao processo de ensino de forma crítica e responsável. Como ressalta Lima (2019, p. 56):

“A escola tem papel fundamental na orientação digital das crianças, promovendo o uso pedagógico das tecnologias e alertando para os riscos do consumo excessivo de telas.”

Além disso, famílias e escolas podem trabalhar juntas para estimular atividades offline, como esportes, brincadeiras ao ar livre e jogos educativos que favoreçam o raciocínio lógico e a criatividade. A criação de “momentos sem tela”, especialmente durante refeições e antes de dormir, é uma medida simples, mas eficaz, para reduzir impactos negativos no sono e no comportamento infantil.

Portanto, o uso consciente das tecnologias depende da definição de limites claros, da supervisão de adultos e da valorização de experiências presenciais. O equilíbrio entre o mundo digital e o real é essencial para garantir um desenvolvimento saudável, permitindo que as crianças usufruam dos benefícios das tecnologias sem comprometer sua saúde física, emocional e social.

### **COMPARAÇÃO ENTRE CRIANÇAS QUE TÊM MAIS ACESSO ÀS TELAS E AQUELAS QUE TÊM MAIS VIVÊNCIAS AO AR LIVRE E INTERAÇÕES SOCIAIS**

A rotina das crianças contemporâneas revela um contraste significativo entre aquelas que passam grande parte do tempo em frente às telas e as que vivenciam experiências ao ar livre e interações sociais presenciais. Crianças que permanecem por longos períodos utilizando dispositivos digitais tendem a apresentar comportamentos mais sedentários, dificuldades de concentração e menor engajamento em atividades físicas, o que repercute em sua saúde física e emocional. Segundo Oliveira e Costa (2021), “o excesso de tempo em frente às telas está associado a maior risco de obesidade infantil, isolamento social e redução das habilidades comunicativas”.

Em contrapartida, as crianças que têm mais oportunidades de brincar ao ar livre e interagir com outras pessoas desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais de forma mais ampla. Essas vivências proporcionam o contato com diferentes estímulos sensoriais, promovem a autonomia e fortalecem vínculos afetivos.

De acordo com Almeida (2020) “As experiências ao ar livre favorecem o desenvolvimento global da criança, estimulando a curiosidade, a criatividade e a cooperação em grupo.”

Estudos comparativos reforçam que, enquanto o uso excessivo das telas pode limitar o desenvolvimento social e emocional, as interações presenciais ampliam repertórios de linguagem, empatia e habilidades de resolução de conflitos. Conforme destaca Souza (2019), crianças que passam mais tempo em atividades coletivas tendem a demonstrar maior capacidade de autorregulação emocional e adaptabilidade em ambientes sociais.

Portanto, a comparação entre esses dois perfis evidencia que o equilíbrio entre tecnologia e experiências reais é indispensável. A prioridade deve ser dada às vivências concretas, que fornecem à criança ferramentas essenciais para o desenvolvimento saudável, enquanto o uso das telas deve ser orientado e complementar, e não substituir a interação com o mundo ao seu redor.

## **O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO NA ORIENTAÇÃO SOBRE O USO DE TELAS**

Além das famílias, os profissionais da saúde e da educação desempenham papel fundamental na conscientização e no acompanhamento do uso de telas pelas crianças. Pediatras, psicólogos e fonoaudiólogos podem auxiliar no monitoramento de sinais de atraso no desenvolvimento, dificuldades de fala, problemas de sono ou alterações comportamentais relacionadas ao consumo digital.

Conforme destaca Oliveira (2019):

“O acompanhamento profissional é essencial para identificar precocemente os efeitos negativos do uso das telas e orientar famílias sobre práticas preventivas e corretivas.” (Oliveira, 2019, p. 71).

No contexto escolar, professores e coordenadores pedagógicos têm a oportunidade de trabalhar a educação digital, incentivando um uso crítico e responsável das tecnologias. Segundo Prado e Lima (2020), a escola deve ser parceira da família na construção de hábitos equilibrados, promovendo atividades que integrem recursos digitais de forma pedagógica e evitando que a tecnologia se torne o foco exclusivo do aprendizado.

A integração entre profissionais de saúde, educadores e famílias permite a criação de estratégias coletivas para reduzir o tempo de exposição às telas e estimular vivências saudáveis, como jogos ao ar livre, esportes e atividades artísticas. Essa abordagem colaborativa é essencial para que as crianças usufruam dos benefícios da tecnologia sem comprometer o desenvolvimento físico, emocional e social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise sobre a influência das telas no comportamento e desenvolvimento infantil evidencia que o uso excessivo de dispositivos digitais pode trazer consequências significativas para diferentes dimensões da vida da criança. Entre os impactos observados, destacam-se atrasos na linguagem, alterações no sono, dificuldades de atenção, mudanças comportamentais, prejuízos socioemocionais e redução de oportunidades de interações presenciais e experiências ao ar livre. Esses efeitos demonstram que o contato descontrolado com as tecnologias digitais compromete aspectos essenciais do crescimento integral infantil.

Por outro lado, quando utilizadas de forma mediada e equilibrada, as telas podem desempenhar papel educativo e informativo, favorecendo o acesso ao conhecimento e à aprendizagem. O desafio, portanto, não reside na proibição total do uso das tecnologias, mas na implementação de práticas conscientes e rotinas que conciliem o ambiente digital com atividades concretas e interações sociais significativas.

Nesse contexto, o papel da família e da escola torna-se central, assim como o acompanhamento de profissionais de saúde e educação. Estabelecer limites de tempo de exposição, selecionar conteúdos adequados e incentivar vivências offline, como brincadeiras livres, atividades físicas e momentos de convivência, são medidas fundamentais para minimizar os impactos negativos do mundo digital.

Portanto, a construção de hábitos saudáveis no uso das telas exige uma ação conjunta e contínua, que valorize tanto os benefícios das tecnologias quanto a importância das experiências humanas diretas. O equilíbrio entre o digital e o real constitui o caminho mais seguro para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social pleno das crianças, preparando-as para interagir de forma crítica e saudável com o mundo tecnológico em que estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. **A infância e o brincar: experiências ao ar livre e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.
- CARVALHO, R. S. **Tecnologia e cognição infantil: desafios do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- COSTA, A. L.; MENDES, R. F. **O impacto das telas na qualidade do sono infantil**. Revista Brasileira de Pediatria, v. 92, n. 4, p. 321-328, 2020.
- FARIAS, M. R. **Comportamento infantil e uso de dispositivos digitais**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LIMA, P. F. **Tecnologias digitais e desenvolvimento cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MENDES, L. C. **Orientação familiar para uso consciente de telas na infância.** Campinas: Papirus, 2019.

OLIVEIRA, M. G. **Monitoramento profissional e uso de mídias na infância.** Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, R. M.; COSTA, P. F. **Sedentarismo e desenvolvimento infantil: consequências do excesso de telas.** Revista Ciência e Educação Infantil, v. 7, n. 2, p. 45-59, 2021.

PRADO, E. F.; LIMA, C. S. **Educação digital e mediação escolar no uso de telas.** Revista de Estudos em Educação, v. 18, n. 3, p. 50-63, 2020.

SANTOS, J. A.; ROCHA, D. V. **Funções cognitivas e tecnologia: riscos e desafios para crianças.** Revista Psicopedagogia em Foco, v. 12, n. 1, p. 12-28, 2021.

SILVA, T. R.; LOPES, G. A. **Exposição às telas e atraso na linguagem: uma revisão de literatura.** Revista Fonoaudiologia Atual, v. 16, n. 1, p. 33-40, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação para uso de telas na infância.** Rio de Janeiro: SBP, 2021. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOUZA, R. P.; ALMEIDA, M. V. **Impactos sociais do excesso de tempo de tela em crianças.** Revista de Psicologia Infantil, v. 14, n. 2, p. 101-114, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# **SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO INTEGRAL**



## **MENTAL HEALTH IN CHILDHOOD AND SPECIAL EDUCATION: CHALLENGES AND PATHS TO FULL INCLUSION**

**DORA CELIA PICON LOIOLA**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade FINTEC (2009); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade FATECE (2012); Licenciatura em Pedagogia Gestão pela Faculdade ÍTALO BRASILEIRO (2021); Professora de Educação Básica II de Língua Inglesa pelo Governo do Estado de São Paulo (2009); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Carlos Francisco Gaspar (2012).

### **RESUMO**

Este artigo analisa a intersecção entre educação especial e saúde mental na infância, destacando os desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras na inclusão de crianças com transtornos mentais. A partir de uma revisão teórica e de estudos de caso, são discutidas as lacunas na formação docente, os preconceitos e estereótipos ainda recorrentes da sociedade que dificulta a integração destes estudantes, a ausência de políticas intersetoriais e a dificuldade de diagnóstico precoce. O texto propõe estratégias pedagógicas e institucionais que favoreçam o acolhimento e o desenvolvimento integral dos alunos, como a escuta ativa, a articulação com equipes multiprofissionais, adaptações curriculares e a promoção de ambientes escolares emocionalmente seguros. Conclui-se que a integração entre educação e saúde é essencial para garantir uma inclusão efetiva e humanizada. A saúde mental é necessária para todos e é na infância um ponto crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, afetando sua capacidade de aprender e lidar com os desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial; Saúde mental infantil; Desenvolvimento integral; Transtornos mentais; Escola pública.

## ABSTRACT

This article analyzes the intersection between special education and mental health in childhood, highlighting the challenges faced by Brazilian public schools in including children with mental disorders. Based on a theoretical review and case studies, it discusses gaps in teacher training, recurring societal prejudices and stereotypes that hinder the integration of these students, the absence of intersectoral policies, and the difficulty of early diagnosis. The text proposes pedagogical and institutional strategies that favor the acceptance and integral development of students, such as active listening, coordination with multidisciplinary teams, curricular adaptations, and the promotion of emotionally safe school environments. It concludes that the integration of education and health is essential to ensure effective and humanized inclusion. Mental health is necessary for everyone and is crucial in childhood for cognitive, emotional, and social development, affecting children's ability to learn and cope with challenges.

**KEYWORDS:** Special education; Child mental health; Comprehensive development; Mental disorders; Public school.

## INTRODUÇÃO

A educação especial tem se consolidado como um campo fundamental para a promoção da equidade no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, um aspecto ainda pouco explorado nas políticas e práticas educacionais é a intersecção entre a educação especial e a saúde mental na infância.

A infância é um período crítico para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, sendo também a fase em que muitos transtornos mentais começam a se manifestar. Transtornos como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), ansiedade e depressão infantil podem impactar significativamente o processo de aprendizagem e a adaptação escolar. Quando não identificados e tratados adequadamente, esses quadros podem gerar barreiras à inclusão e ao desenvolvimento pleno da criança.

Neste contexto, torna-se urgente refletir sobre como o sistema educacional pode acolher e atender de forma eficaz crianças que apresentam demandas relacionadas à saúde mental, especialmente aquelas que se enquadram no público da educação especial. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades da articulação entre educação especial e saúde mental na infância, propondo intervenções, estratégias pedagógicas e institucionais que favoreçam uma inclusão integral e humanizada.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial, conforme definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), visa garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, a articulação entre essa política e as demandas de saúde mental na infância ainda é incipiente, apesar da crescente evidência de que transtornos mentais podem impactar diretamente o processo de escolarização e inclusão.

A saúde mental infantil, por sua vez, tem sido objeto de crescente atenção nas políticas públicas brasileiras, especialmente após a publicação da Portaria nº 3.088/2011 do Ministério da Saúde, que institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e reconhece a necessidade de atendimento especializado para crianças e adolescentes. Ainda assim, historicamente, esse público foi marcado por negligência e marginalização, como apontam Ribeiro (2006) e Cunha & Boarini (2011), que destacam o longo percurso de invisibilidade das questões emocionais na infância.

Segundo Faria e Rodrigues (2020), um novo paradigma em saúde mental vem se consolidando, pautado por uma abordagem mais ampla e contextualizada, que considera os determinantes sociais da saúde e valoriza ações de promoção e prevenção. Essas ações, quando aplicadas ao contexto escolar, podem contribuir significativamente para o bem-estar psicológico dos alunos, favorecendo a identificação precoce de transtornos e a construção de ambientes mais acolhedores.

A escola, nesse sentido, é compreendida como um espaço privilegiado para a implementação de estratégias de promoção da saúde mental, indo além da transmissão de conteúdos e assumindo um papel ativo na formação integral dos estudantes (Guzzo, 2016). Murta, Günther e Guzzo (2015) reforçam que a infância é uma fase estratégica para intervenções precoces, tanto preventivas quanto promotoras de saúde.

Além disso, autores como Matos e Goes (2021) discutem a intersetorialidade como caminho necessário para a efetivação das políticas de educação especial e saúde mental infantojuvenil. A articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social é vista como essencial para garantir o direito à inclusão e ao cuidado integral.

Essas perspectivas indicam que a integração entre educação especial e saúde mental infantil não apenas é possível, como também urgente, diante dos desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas brasileiras.

## DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA

A inclusão de crianças com transtornos mentais no ambiente escolar apresenta uma série de desafios que envolvem aspectos pedagógicos, institucionais e sociais. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, na prática, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para atender adequadamente às demandas específicas desse público.

Um dos principais entraves é a falta de formação específica dos professores para lidar com questões de saúde mental na infância. Muitos docentes relatam insegurança ao trabalhar com alunos que apresentam comportamentos atípicos, dificuldades emocionais ou transtornos diagnosticados, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e quadros de ansiedade ou depressão (Guzzo, 2016). Essa lacuna na formação inicial e continuada compromete a qualidade do atendimento educacional especializado e pode gerar práticas excludentes, ainda que de forma não intencional.

Outro desafio recorrente é o estigma associado aos transtornos mentais, tanto por parte da comunidade escolar quanto da sociedade em geral. Crianças com sofrimento psíquico muitas vezes são rotuladas como “problemáticas” ou “difíceis”, o que contribui para sua marginalização no espaço escolar (Cunha & Boarini, 2011). Esse estigma pode se manifestar em atitudes de rejeição, isolamento ou baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico desses alunos.

Além disso, há uma fragilidade na articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social, o que dificulta a construção de redes de apoio efetivas. A ausência de protocolos claros de encaminhamento e acompanhamento de casos, bem como a escassez de profissionais especializados nas escolas, como psicólogos e assistentes sociais, compromete a continuidade do cuidado e o suporte necessário às crianças e suas famílias (Matos & Goes, 2021).

Outro ponto crítico é a dificuldade de diagnóstico precoce. Muitas vezes, os sinais de sofrimento psíquico são confundidos com desinteresse, indisciplina ou imaturidade, o que atrasa intervenções adequadas. A família, na maior parte das vezes, possui muitos preconceitos, que já são impostos pela sociedade, fazendo com que demorem a buscar um auxílio e diagnóstico. A escola, por sua vez, por estar em contato diário com a criança, poderia desempenhar um papel estratégico na identificação precoce de sinais de alerta, mas para isso é necessário que os profissionais estejam sensibilizados e capacitados.

Por fim, destaca-se a ausência de políticas públicas integradas que contemplem de forma articulada a saúde mental e a educação especial. Embora existam iniciativas pontuais, ainda falta uma política nacional robusta que promova a inclusão escolar com foco no bem-estar emocional das crianças.

## PRINCIPAIS DESAFIOS EMOCIONAIS NA INFÂNCIA E INTERVENÇÕES

A ansiedade já é um transtorno emocional comum na infância, preveni-la com técnicas de relaxamento, por exemplo, evita impactos negativos no desenvolvimento.

Crianças com TDAH apresentam dificuldades em controlar impulsos, manter a atenção e regular emoções, gerando várias consequências. Assim, a psicologia infantil oferece estratégias para o controle dos sintomas, e junto com a família as intervenções são mais bem atingidas e gera melhoria na qualidade de vida.

Problemas de socialização podem indicar algum tipo de transtorno. A psicologia infantil pode propor adaptações pedagógicas para desenvolvimento das habilidades sociais.

A psicologia infantil também pode orientar as famílias sobre limites saudáveis e uso consciente da tecnologia, afinal vários estudos apontam que o uso precoce de dispositivos digitais e redes sociais podem influenciar na saúde emocional das crianças e devem ser utilizados em níveis seguros.

Estes são alguns desafios que a educação especial pode enfrentar. Assim, precisamos cada vez mais de uma rede de apoio eficaz.

## ESTRATÉGIAS E BOAS PRÁTICAS

Diante dos desafios enfrentados pelas escolas na inclusão de crianças com transtornos mentais, torna-se essencial a adoção de estratégias pedagógicas e institucionais que promovam o acolhimento, o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa desses alunos. Um ambiente seguro e afetivo é crucial para a construção de bases emocionais saudáveis. Tais estratégias devem estar alinhadas com os princípios da educação inclusiva e com as diretrizes da promoção da saúde mental na infância. De acordo com vários estudos, é na infância que as crianças desenvolvem emoções fundamentais como alegria, medo, raiva e tristeza. Essa fase é marcada pela dependência emocional dos cuidadores, que atuam como reguladores afetivos. Assim sendo, a qualidade do apego nessa etapa influencia diretamente a capacidade da criança de lidar com suas emoções no futuro.

Uma das ações prioritárias é a formação continuada dos profissionais da educação, com foco na sensibilização e capacitação para lidar com questões de saúde mental. Essa formação deve contemplar aspectos teóricos e práticos, abordando os principais transtornos mentais na infância, estratégias de manejo comportamental, comunicação com a família e articulação com a rede de saúde. Segundo Guzzo (2016), a formação docente é um dos pilares para a construção de uma escola inclusiva e emocionalmente segura.

Outra prática relevante é a implementação de protocolos de acolhimento e escuta ativa, que permitam identificar precocemente sinais de sofrimento psíquico e encaminhar os casos para acompanhamento especializado. A escuta qualificada, realizada por professores, coordenadores ou profissionais de apoio, contribui para a construção de vínculos afetivos e para a valorização da subjetividade da criança (Murta et al., 2015).

A parceria com equipes multiprofissionais também se mostra fundamental. A presença de psicólogos escolares, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais pode ampliar a capacidade da escola de responder às demandas complexas dos alunos com transtornos mentais. Além disso, a articulação com os serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) permite o acompanhamento clínico e social dos estudantes, favorecendo a continuidade do cuidado (Faria & Rodrigues, 2020). A família tem papel importante e necessita ter uma participação ativa, se envolvendo e colaborando no acompanhamento do desenvolvimento pedagógico da criança, aliado as práticas da comunidade escolar e parceria com as equipes multiprofissionais.

No âmbito pedagógico, é necessário investir em adaptações curriculares e metodológicas, que respeitem o ritmo, os interesses e as necessidades dos alunos. Estratégias como o ensino por projetos, o uso de recursos visuais e tecnológicos, e a flexibilização da avaliação podem contribuir para a inclusão efetiva e para o engajamento dos estudantes com sofrimento psíquico.

Por fim, destaca-se a importância de promover ambientes escolares emocionalmente seguros, nos quais prevaleçam relações de respeito, empatia e cooperação. A cultura escolar deve ser orientada por valores inclusivos, combatendo o estigma e valorizando a diversidade humana. A construção de uma escola que cuida, acolhe e educa é um compromisso ético e político com a infância e com os direitos humanos. É importante educar as pessoas ao nosso redor sobre as diferentes deficiências e desafios que essas crianças enfrentam. Ao criar essa conscientização, podemos desenvolver um ambiente mais compassivo e acolhedor para todos.

## **ESTUDO DE CASO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS MENTAIS EM ESCOLA PÚBLICA**

A realidade da inclusão escolar de crianças com transtornos mentais em escolas públicas brasileiras revela tanto avanços quanto desafios persistentes. Um estudo realizado no município de Indaiatuba (SP) investigou a experiência de famílias cujos filhos, diagnosticados com transtornos mentais, estavam matriculados em programas de educação especial com o objetivo de inclusão em classes comuns. A pesquisa, de natureza descritiva, utilizou entrevistas semiestruturadas com mães

desses alunos e evidenciou a ausência de articulação entre os setores da educação e da saúde, além da falta de ações complementares que favorecessem a inclusão efetiva.

As mães relataram que os profissionais da escola e da saúde frequentemente ignoravam os princípios da educação inclusiva, o que resultava em práticas fragmentadas e pouco eficazes. A inexistência de discussões intersetoriais e de estratégias integradas para minimizar o sofrimento psíquico das crianças foi apontada como um dos principais obstáculos à construção de contextos educacionais verdadeiramente inclusivos.

Outro estudo, realizado em uma escola pública do Rio de Janeiro, investigou a percepção de professores sobre os desafios e potencialidades da promoção da saúde mental no ambiente escolar. Por meio de grupos focais, os docentes destacaram a violência, os conflitos interpessoais e a falta de apoio emocional como fatores que dificultam a inclusão de alunos com sofrimento psíquico. Os participantes também apontaram a necessidade de superar barreiras culturais e promover a participação ativa de famílias e estudantes no cotidiano escolar.

Ambos os estudos reforçam a importância da colaboração intersetorial entre escolas, serviços de saúde mental (como os CAPSi) e famílias, como condição essencial para a construção de práticas inclusivas e promotoras de saúde. A escuta qualificada, a formação docente e a criação de redes de apoio são elementos-chave para enfrentar os desafios e garantir o direito à educação de crianças com transtornos mentais.

Esses relatos evidenciam que, embora existam iniciativas promissoras, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão escolar seja efetiva e sensível às necessidades emocionais dos alunos. A construção de políticas públicas integradas e a valorização da saúde mental como dimensão fundamental da educação são passos urgentes nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre educação especial e saúde mental na infância representa um campo emergente e de extrema relevância para a construção de práticas educacionais inclusivas e humanizadas. Ao reconhecer que o sofrimento psíquico pode impactar significativamente o desenvolvimento escolar, torna-se imperativo que as instituições educacionais estejam preparadas para acolher, compreender e intervir de forma adequada junto a crianças que apresentam transtornos mentais.

Os desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, como a falta de formação docente, o estigma social, a ausência de políticas intersetoriais e a escassez de recursos humanos especializados, revelam a necessidade de uma transformação estrutural e cultural no modo como a inclusão é concebida e praticada. A superação desses obstáculos exige o fortalecimento de políticas

públicas integradas, a valorização da saúde mental como dimensão essencial da educação e o investimento em formação continuada e suporte institucional. Cada criança precisa ser vista de forma individual, já que possui necessidades diferentes e produzir intervenções humanas e eficazes fazem a integralidade do processo.

As estratégias e boas práticas discutidas neste artigo — como a escuta ativa, a parceria com equipes multiprofissionais, as adaptações pedagógicas e a promoção de ambientes emocionalmente seguros — apontam caminhos possíveis para uma inclusão escolar que respeite a singularidade de cada criança e promova seu desenvolvimento integral.

O estudo de caso apresentado reforça que, embora existam iniciativas promissoras, ainda há um longo percurso a ser trilhado para que a inclusão de crianças com transtornos mentais seja efetiva e sensível às suas necessidades emocionais. A escola, como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem, deve assumir um papel ativo na promoção da saúde mental, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e inclusiva.

Neste estudo, percebemos a urgência de políticas intersetoriais efetivas, que articulem educação, saúde e assistência social, bem como para a valorização da formação docente como instrumento de emancipação e transformação. Somente por meio de ações integradas e sensíveis às singularidades dos sujeitos será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e promotora de saúde mental.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I., e BOARINI, M. L. (2011). **Saúde mental infantil: desafios e perspectivas**. Universidade Estadual de Maringá.
- FARIA, N. C., e RODRIGUES, M. C. (2020). **Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais**. Psicologia e Educação, 51, 85–96. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n51/n51a09.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.
- Guzzo, R. S. L. (2016). **A escola como espaço de promoção da saúde mental**. In: Murta, S. G., Günther, H., & Guzzo, R. S. L. Promoção da saúde mental na escola: práticas e reflexões. Campinas: Alínea.
- Matos, M. C. B. e Goes, M. C. (2021). **Intersetorialidade como caminho para a inclusão escolar de crianças com sofrimento psíquico**. Revista Brasileira de Educação Especial, 27(1), 45–60.
- MURTA, S. G. (2007). **Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa**. Psicologia: Reflexão e Crítica,



20(1), 1–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100002>. Acesso em: 01 set. 2025.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Crianças com deficiência**. Pedagogia ao Pé da Letra, [s.d.]. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/criancas-com-deficiencia/>. Acesso em: 09 set. 2025.

RIBEIRO, M. (2006). **História, infância e saúde mental: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez.

Sanches, A. C. G. e OLIVEIRA, M. A. F. (2011). **Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27(4), 465–472. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xv3cvMXQbdr67y3C9fpRsvD/>. Acesso em: 09 set. 2025.

# ADULTIZAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAL SOCIEDADE



## CHILDHOOD ADULTIFICATION AND ITS IMPLICATIONS IN TODAY'S SOCIETY

**ELIANE MOURA DA SILVA NUNES**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade uniban (2008); Especialista em letramento e alfabetização pela Faculdade unifai (2012); Professora de Educação infantil – na EMEI Perimetral I e no CEI Salvador Lo Turco.

### RESUMO

A adultização infantil é um fenômeno social que consiste na antecipação de comportamentos, responsabilidades e padrões estéticos típicos da vida adulta impostos a crianças, comprometendo o desenvolvimento integral durante a infância. Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as causas e consequências desse processo, analisando sua presença em diferentes contextos sociais e culturais. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, evidencia os impactos negativos da adultização no bem-estar físico, emocional e psicológico da criança, bem como a importância do papel da família, da escola e das políticas públicas na proteção dos direitos da infância. Conclui-se que o enfrentamento da adultização requer uma atuação intersetorial e a valorização da infância como fase singular e indispensável na formação do sujeito.

**Palavras-chave:** Adultização infantil; Desenvolvimento infantil; Responsabilidade precoce; Direitos da criança; Vulnerabilidade social.

### ABSTRACT

Childhood adultification is a social phenomenon that consists of imposing behaviors, responsibilities, and aesthetic standards typical of adulthood on children, compromising their integral development during childhood. This article proposes a critical reflection on the causes and consequences of this process, analyzing its presence in different social and cultural contexts. The research, based on a literature review, highlights the negative impacts of adultification on the physical, emotional, and psychological well-being of children, as well as the importance of the role of the family, school, and public policies in protecting children's rights. It concludes that addressing adultification requires intersectoral action and the appreciation of childhood as a unique and indispensable phase in the formation of the individual.

**Keywords:** Child adultification; Child development; Early responsibility; Children's rights; Social vulnerability.

## INTRODUÇÃO

A infância é uma fase do desenvolvimento humano marcada por transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais, sendo fundamental para a formação da identidade e da subjetividade dos indivíduos. No entanto, observa-se um fenômeno crescente e preocupante denominado *adultização infantil*, que consiste na imposição precoce de comportamentos, responsabilidades, estéticas e papéis sociais próprios da vida adulta às crianças. Esse processo pode ocorrer de forma sutil ou explícita, e manifesta-se em diferentes contextos — desde o ambiente familiar até as mídias, escolas e redes sociais.

A adultização infantil revela uma inversão de papéis no ciclo do desenvolvimento, impactando negativamente a formação emocional e psicológica da criança. Entre os fatores que contribuem para esse fenômeno, destacam-se o consumo exacerbado de conteúdos midiáticos inadequados para a idade, a erotização precoce, a ausência de limites parentais e a responsabilização da criança por funções típicas de adultos, como o cuidado com irmãos ou a contribuição financeira para o sustento familiar.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir criticamente sobre os impactos da adultização infantil no desenvolvimento das crianças e sobre o papel da sociedade, da família e das instituições na proteção dos direitos da infância. Este artigo tem como objetivo analisar os principais aspectos relacionados à adultização infantil, suas causas, consequências e possíveis estratégias de enfrentamento, com base em uma revisão da literatura científica e nas contribuições de estudiosos da área.

Esse fenômeno, muitas vezes naturalizado ou romantizado pela sociedade, compromete o pleno exercício da infância como etapa essencial para o amadurecimento gradual do ser humano. Crianças adultizadas são frequentemente expostas a situações para as quais não estão emocional ou cognitivamente preparadas, o que pode gerar sentimentos de ansiedade, frustração, insegurança e até quadros de sofrimento psíquico. Ao serem levadas a desempenhar papéis incompatíveis com sua idade, elas têm suas vivências infantis abreviadas, o que pode acarretar prejuízos significativos em sua formação integral.

Além disso, a adultização infantil está fortemente relacionada a fatores sociais e econômicos, sendo mais recorrente em contextos de vulnerabilidade, onde a ausência de políticas públicas eficazes e o desamparo institucional favorecem a sobrecarga das crianças com tarefas que deveriam ser assumidas por adultos. Entretanto, esse processo não está restrito a camadas sociais específicas, uma vez que, em classes mais altas, a adultização pode ocorrer por meio da exposição excessiva à estética adulta, da hipervalorização da imagem e do desempenho, e da pressão por sucesso desde os primeiros anos de vida.

Compreender a adultização infantil como uma violação dos direitos fundamentais da criança, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é um passo essencial para o enfrentamento dessa problemática. Reconhecer sua existência e complexidade exige o envolvimento de diversos setores da sociedade, incluindo família, escola, meios de comunicação e políticas públicas, em um esforço coletivo pela valorização e preservação da infância como tempo de crescimento, proteção e desenvolvimento integral.

## **ADULTIZAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS E DESAFIOS NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA**

A adultização infantil é um fenômeno social cada vez mais recorrente e que tem despertado atenção no campo acadêmico, educacional e social. O termo refere-se ao processo no qual a criança passa a ser exposta a comportamentos, responsabilidades e representações que não correspondem à sua faixa etária, resultando na perda do tempo próprio da infância, marcado pelo brincar, pela ludicidade e pela construção gradual da identidade emocional e social. Trata-se de uma antecipação de experiências adultas que acabam por impactar significativamente a formação integral da criança.

Diversos fatores contribuem para a intensificação desse fenômeno. A mídia e as redes sociais ocupam papel central ao expor crianças a padrões estéticos e de comportamento que incentivam a imitação de adultos, seja por meio de músicas, danças, roupas ou discursos que carregam significados muitas vezes associados à sexualidade precoce. A indústria cultural e da moda também reforça tais práticas, comercializando produtos e conteúdo que estimulam a perda da ingenuidade infantil. Além disso, o ambiente familiar e social pode exercer forte influência ao impor

responsabilidades excessivas, exigências comportamentais ou expectativas que extrapolam a maturidade própria da idade. Em contextos socioeconômicos vulneráveis, esse processo é ainda mais agravado, pois muitas crianças acabam sendo obrigadas a assumir papéis de adultos em virtude da necessidade de trabalho ou de participação nas dinâmicas de subsistência da família.

As manifestações da adultização se expressam de diferentes formas, entre as quais se destacam a sexualização precoce, visível em modos de vestir e em práticas culturais que estimulam comportamentos inadequados à idade, e a pressão estética, que leva a criança a buscar padrões de beleza irreais e inatingíveis. Também é comum a exigência de atitudes e responsabilidades que caberiam a adultos, o que gera sobrecarga emocional e psicológica. A exposição nas redes sociais constitui outro agravante, pois transforma a infância em espetáculo público, no qual a criança, muitas vezes orientada por adultos, é induzida a construir uma identidade digital incompatível com sua fase de desenvolvimento.

Os impactos desse processo são profundos e podem comprometer diferentes dimensões da vida infantil. No campo psicológico, observa-se a maior incidência de ansiedade, baixa autoestima e distorções na percepção da autoimagem. Do ponto de vista social, a criança adultizada pode apresentar dificuldades de interação com pares de mesma idade, demonstrando amadurecimento aparente, mas superficial, que fragiliza a construção de vínculos saudáveis. No aspecto educacional, a pressa em adotar posturas adultas pode prejudicar a atenção, a concentração e o desenvolvimento cognitivo, enquanto no campo emocional ocorre a fragilização da identidade e a dificuldade em lidar com frustrações próprias do processo de crescimento.

Diante dessa realidade, a sociedade contemporânea enfrenta grandes desafios. É urgente equilibrar o acesso das crianças às tecnologias e às mídias digitais, criando estratégias que permitam usufruir de seus benefícios sem, contudo, antecipar etapas do desenvolvimento. Torna-se igualmente necessária a implementação de políticas públicas de proteção à infância, aliadas a ações educativas que promovam o fortalecimento da ludicidade e a preservação do direito de ser criança. Nesse contexto, o papel da família e da escola é indispensável, visto que são os principais agentes de socialização e proteção, capazes de orientar e estabelecer limites saudáveis frente às pressões externas.

Entre os caminhos possíveis para o enfrentamento da adultização infantil, destacam-se a regulamentação de conteúdos midiáticos voltados ao público infantil, a promoção de campanhas de conscientização social, o incentivo ao brincar e às atividades lúdicas, bem como a formação continuada de pais e educadores. Tais iniciativas, quando articuladas, podem contribuir para resguardar a infância como uma etapa essencial e insubstituível no desenvolvimento humano, permitindo que crianças vivenciem plenamente essa fase e construam bases sólidas para a vida adulta.

A adultização infantil não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das transformações culturais, econômicas e sociais da contemporaneidade. O avanço da globalização, a expansão das tecnologias digitais e o consumo cada vez mais precoce de bens culturais têm contribuído para a dissolução das fronteiras entre os universos da infância e da vida adulta. Nesse contexto, a criança é cada vez mais vista como um sujeito de consumo, e não apenas como um ser em desenvolvimento, o que gera impactos diretos sobre sua formação identitária.

A lógica mercadológica transforma a infância em um espaço de exploração de desejos e necessidades fabricadas, estimulando o consumo de roupas, brinquedos, acessórios e até cosméticos que remetem ao universo adulto. Essa dinâmica, além de reforçar a pressão estética, contribui para a normalização de práticas que naturalizam a sexualização precoce. O fenômeno se agrava quando a exposição midiática, por meio de influenciadores digitais mirins, dissemina padrões de comportamento que são reproduzidos por outras crianças em busca de aceitação social. Assim, o brincar, que deveria ser o eixo estruturante da infância, é substituído pela performance, pelo espetáculo e pela busca por visibilidade.

Outro ponto importante a ser considerado é a relação entre adultização e vulnerabilidade social. Em muitas famílias, sobretudo em contextos de pobreza, a criança é compelida a assumir funções que não correspondem à sua idade, seja no cuidado de irmãos mais novos, seja no ingresso precoce no mercado de trabalho informal. Essa antecipação de responsabilidades compromete não apenas o desenvolvimento infantil, mas também a continuidade dos estudos e a projeção de um futuro com maiores oportunidades. A adultização, nesse caso, não se expressa apenas na dimensão estética ou cultural, mas também na sobrecarga funcional, que gera impactos físicos e emocionais duradouros.

Do ponto de vista psicológico, especialistas apontam que a adultização precoce interfere na formação da identidade, produzindo uma lacuna entre o que a criança aparenta ser e o que de fato consegue elaborar emocionalmente. Essa discrepância pode resultar em sentimentos de inadequação, crises de autoestima e dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais. Além disso, a aceleração do amadurecimento muitas vezes leva a uma fase adulta fragilizada, marcada pela ausência de referências sólidas e pela dificuldade em lidar com frustrações, já que a infância, etapa essencial de preparação para a vida, não foi devidamente vivenciada.

O enfrentamento da adultização infantil exige, portanto, uma abordagem multidisciplinar. Psicólogos, educadores, sociólogos e profissionais da comunicação têm discutido estratégias para resguardar a infância, enfatizando a importância de políticas públicas eficazes, da conscientização das famílias e da regulação de conteúdos midiáticos. A escola, como espaço privilegiado de formação, também precisa assumir papel ativo no processo, promovendo atividades que incentivem o brincar, a imaginação, a criatividade e a convivência saudável.



A preservação da infância, nesse sentido, não deve ser vista como um retrocesso, mas como a garantia de um direito fundamental. É preciso compreender que cada fase do desenvolvimento humano possui sua importância e que pular etapas pode comprometer a formação integral da criança. Permitir que a infância seja vivida em sua plenitude é assegurar não apenas um presente mais saudável, mas também um futuro mais equilibrado, no qual os sujeitos possam construir sua identidade com segurança e autonomia.

## **A INFÂNCIA SOB PRESSÃO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ADULTIZAÇÃO INFANTIL**

A infância, historicamente, nem sempre foi concebida como uma fase distinta da vida. Durante séculos, a criança foi vista como um “adulto em miniatura”, inserida precocemente nas rotinas de trabalho, responsabilidades familiares e práticas culturais da sociedade. Foi somente a partir da modernidade, como demonstram estudos históricos e sociológicos, que a infância passou a ser reconhecida como uma etapa singular, dotada de especificidades emocionais, cognitivas e sociais que precisam ser respeitadas para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Entretanto, apesar desse avanço conceitual, observa-se no mundo contemporâneo uma tendência inversa: a adultização precoce, que pressiona crianças a vivenciar experiências que não condizem com sua maturidade.

Essa pressão se expressa de diferentes formas, desde a estética até a psicológica, revelando-se como um produto da sociedade de consumo e da hiperexposição midiática. As crianças são constantemente bombardeadas por conteúdos que estimulam comportamentos, linguagens e aparências adultas, seja em programas televisivos, nas redes sociais ou na publicidade. Essa antecipação de papéis fragiliza a vivência lúdica da infância e interfere diretamente na formação identitária.

Ao mesmo tempo, contextos de vulnerabilidade social intensificam esse fenômeno, pois, além da influência midiática, muitas crianças são obrigadas a assumir responsabilidades de adultos em suas famílias, como o cuidado de irmãos mais novos ou até mesmo a inserção no trabalho precoce. Desse modo, a adultização não é apenas um reflexo da cultura midiática, mas também um fenômeno estruturado por desigualdades sociais e econômicas que moldam a infância de forma desigual.

A análise desse processo revela que a adultização infantil é uma construção social complexa, que não pode ser reduzida a um único fator. Ela é resultado da combinação entre a lógica do mercado, que transforma a criança em consumidora e objeto de consumo, as práticas familiares, que por vezes reforçam expectativas de amadurecimento precoce, e as condições socioeconômicas, que obrigam

a vivência antecipada de papéis adultos. Nesse sentido, compreender o fenômeno exige uma visão crítica e interdisciplinar, que permita identificar seus impactos e propor caminhos de enfrentamento.

A compreensão da adultização infantil exige uma reflexão que vá além da observação imediata do fenômeno, situando-o em um panorama histórico e cultural mais amplo. Philippe Ariès, em sua obra clássica sobre a história da infância, já demonstrava que nem sempre houve uma percepção social da infância como uma etapa distinta da vida. Na Idade Média, por exemplo, a criança era vista como um ser incompleto, que rapidamente passava a integrar o mundo dos adultos, seja por meio do trabalho ou pela adoção precoce de papéis sociais. Foi somente a partir da modernidade, especialmente com o advento da escola e da valorização do desenvolvimento infantil, que a infância passou a ser concebida como uma fase singular, merecedora de proteção e cuidados específicos.

Contudo, no mundo contemporâneo, marcado pelo avanço da globalização, pela difusão das mídias digitais e pela lógica consumista, observa-se um movimento que retoma, em novas roupagens, a antiga negação da infância como tempo de experimentação lúdica. A criança, muitas vezes, é inserida em práticas que não respeitam sua maturidade emocional e cognitiva, reproduzindo gestos, comportamentos e estéticas adultas. Nesse sentido, a adultização pode ser compreendida como uma forma de “abreviação da infância”, na qual as etapas do desenvolvimento são aceleradas artificialmente, em busca de um ideal de maturidade precoce que, na realidade, fragiliza a formação integral.

Esse processo se torna ainda mais evidente na cultura midiática. As redes sociais, por exemplo, transformaram-se em vitrines nas quais crianças são expostas de maneira contínua, seja como influenciadoras digitais, seja como objetos de consumo simbólico. Tal exposição fomenta a busca por reconhecimento e visibilidade, incentivando performances adultas que não correspondem ao estágio de desenvolvimento infantil. Além disso, a publicidade direcionada ao público infantil reforça padrões estéticos e de comportamento que estimulam a perda da espontaneidade própria da idade, substituindo o brincar e a imaginação pelo consumo e pela busca por aceitação social.

Do ponto de vista psicológico, a adultização precoce pode gerar impactos duradouros. O processo de formação da identidade, que se dá de maneira gradual, é comprometido pela antecipação de papéis e responsabilidades. A criança pode desenvolver sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoestima, uma vez que lhe são exigidas posturas que não está preparada para sustentar emocionalmente. Ademais, ao ser privada da experiência plena da infância, ela corre o risco de chegar à vida adulta sem referências sólidas de autonomia e autoconfiança, já que seu percurso de amadurecimento foi interrompido ou distorcido.

Assim, a adultização infantil deve ser analisada como um fenômeno multifacetado, que resulta da combinação entre fatores históricos, sociais, econômicos e psicológicos. Não se trata apenas de um

modismo cultural ou de uma tendência estética, mas de um processo profundo que atinge diretamente os direitos fundamentais da criança. Reconhecer a gravidade do fenômeno é o primeiro passo para a construção de estratégias coletivas que visem proteger a infância, assegurando-lhe o espaço e o tempo necessários para que possa se desenvolver de maneira saudável e plena.

## **IMPACTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

A adultização infantil traz consigo consequências significativas que ultrapassam a esfera individual e alcançam dimensões sociais e educacionais. No campo social, observa-se que crianças expostas precocemente a padrões e responsabilidades adultas tendem a apresentar dificuldades de convivência com seus pares. Ao reproduzir comportamentos e linguagens típicas do universo adulto, a criança passa a destoar do grupo etário ao qual pertence, criando barreiras na formação de vínculos saudáveis e na participação em atividades próprias da infância. Essa discrepância pode gerar isolamento, sentimento de inadequação e até mesmo conflitos de identidade, uma vez que a criança não se reconhece plenamente nem no universo infantil, nem no adulto.

Outro aspecto relevante é a influência da adultização sobre a socialização. O ambiente escolar, que deveria ser espaço de trocas, aprendizagem e experiências coletivas, muitas vezes se torna palco de reprodução de padrões estéticos e comportamentais advindos da mídia e das redes sociais. Crianças adultizadas podem buscar aceitação por meio da aparência, da sensualização ou da performance, o que fragiliza a espontaneidade e reforça estereótipos sociais. Isso tende a acentuar desigualdades, pois aquelas que não se enquadram nos modelos impostos enfrentam exclusão, bullying e desvalorização dentro do grupo. Assim, a adultização contribui para a intensificação de relações sociais marcadas pela competitividade e pela pressão por aceitação, em detrimento da cooperação e da ludicidade.

No campo educacional, os impactos também são significativos. A criança que vive a adultização precoce frequentemente demonstra dificuldade de concentração e atenção, pois seu interesse é direcionado para a manutenção de uma imagem ou de um papel social que não corresponde ao espaço escolar. O brincar, essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, é deixado em segundo plano, comprometendo o estímulo à criatividade, à imaginação e ao raciocínio crítico. Além disso, a valorização de comportamentos adultos pode gerar desinteresse pelas atividades escolares, vistas como pouco atrativas ou imaturas diante da identidade que a criança busca construir.

Outro ponto a ser destacado é que a adultização interfere no ritmo de aprendizagem. Ao ser pressionada a assumir responsabilidades ou posturas acima de sua idade, a criança pode desenvolver sentimentos de ansiedade e frustração, prejudicando seu desempenho acadêmico. Muitas vezes, a escola se depara com alunos que aparentam maturidade em sua postura externa,

mas que apresentam lacunas emocionais e cognitivas que dificultam a assimilação dos conteúdos. Isso gera um descompasso entre a imagem social da criança e suas reais capacidades de aprendizagem, o que pode levar à evasão escolar ou à queda no rendimento.

Dessa forma, os impactos sociais e educacionais da adultização infantil são amplos e preocupantes, pois comprometem tanto o processo de socialização quanto o desenvolvimento acadêmico. Ao transformar a infância em um espaço de simulação da vida adulta, o fenômeno fragiliza as bases da formação cidadã e reduz as possibilidades de um desenvolvimento integral. Isso evidencia a necessidade de que a sociedade, a família e a escola estejam atentas a esse processo, buscando estratégias que garantam à criança o direito de viver plenamente sua fase de desenvolvimento, sem pressões que comprometam seu futuro.

Diante dos impactos sociais e educacionais ocasionados pela adultização infantil, torna-se urgente refletir sobre medidas de enfrentamento que possam minimizar seus efeitos e prevenir sua intensificação. A preservação da infância deve ser entendida não apenas como uma responsabilidade familiar, mas como um compromisso coletivo que envolve escola, sociedade e Estado.

No âmbito familiar, é fundamental que pais e responsáveis reconheçam a importância de permitir que a criança vivencie plenamente sua fase de desenvolvimento, valorizando o brincar, a imaginação e o convívio saudável com outras crianças. O acompanhamento das atividades em redes sociais, o estabelecimento de limites quanto ao acesso a conteúdo midiáticos e a orientação sobre valores éticos e emocionais são práticas essenciais para resguardar a infância. Além disso, o fortalecimento do vínculo afetivo familiar funciona como um fator de proteção, capaz de oferecer à criança um espaço seguro para a expressão de suas emoções e necessidades.

A escola, por sua vez, tem papel central na prevenção e enfrentamento da adultização. Como espaço de socialização e aprendizagem, deve promover atividades que valorizem a ludicidade, a criatividade e a cooperação, contrapondo-se à lógica de competitividade e padronização imposta pela sociedade de consumo. Projetos pedagógicos que incentivem o respeito à diversidade, o uso crítico da mídia e a valorização da identidade infantil são estratégias eficazes para reduzir os efeitos da adultização no ambiente escolar. A capacitação de professores também é necessária, uma vez que profissionais preparados são capazes de identificar sinais de adultização e adotar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

No campo das políticas públicas, a necessidade de regulamentação se torna evidente. A publicidade dirigida ao público infantil, muitas vezes responsável por reforçar padrões de consumo e estereótipos adultos, deve ser rigidamente controlada. Campanhas de conscientização voltadas à sociedade podem contribuir para difundir a importância da preservação da infância, sensibilizando famílias e instituições sobre os riscos da adultização precoce. Além disso, é fundamental investir em programas

sociais que ofereçam apoio a famílias em situação de vulnerabilidade, reduzindo a necessidade de que crianças assumam responsabilidades adultas em virtude de dificuldades econômicas.

Outro aspecto relevante é a promoção de espaços comunitários de convivência e lazer, que ofereçam alternativas ao consumo midiático e incentivem experiências coletivas saudáveis. Praças, centros culturais e projetos esportivos podem funcionar como instrumentos de fortalecimento da infância, criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam de forma equilibrada e protegida de pressões externas.

Portanto, enfrentar a adultização infantil requer uma abordagem multidimensional, que considere tanto as influências culturais e midiáticas quanto os desafios socioeconômicos e educacionais. Somente por meio da articulação entre família, escola, sociedade e Estado será possível garantir que a infância seja respeitada em sua singularidade, assegurando às crianças o direito de crescerem no tempo certo, livres de pressões que possam comprometer sua saúde emocional, social e acadêmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A adultização infantil configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado, resultado de fatores históricos, sociais, culturais e econômicos que influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças. A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou que a exposição precoce a padrões de comportamento, estéticas e responsabilidades adultas compromete a vivência plena da infância, etapa fundamental para a construção da identidade, da autoestima e do desenvolvimento cognitivo e emocional.

Constatou-se que os impactos da adultização ultrapassam a esfera individual e refletem-se no convívio social e no desempenho educacional. Crianças adultizadas tendem a enfrentar dificuldades de socialização, exclusão de grupos de pares e pressões estéticas que fragilizam seus vínculos afetivos. No ambiente escolar, os efeitos manifestam-se em desatenção, queda no rendimento, desinteresse pelas atividades pedagógicas e um descompasso entre aparência de maturidade e capacidade real de aprendizagem.

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de ações articuladas que envolvam família, escola, sociedade e Estado. A preservação da infância exige um compromisso coletivo que passe pela valorização do brincar, pelo acompanhamento responsável do uso das mídias, pela implementação de políticas públicas de proteção à criança e pela formação de educadores preparados para lidar com esse desafio. A conscientização da sociedade sobre os riscos da adultização precoce é igualmente indispensável, uma vez que apenas por meio da reflexão crítica será possível ressignificar práticas culturais que antecipam de forma inadequada a vida adulta.

Assim, este estudo ressalta que a infância não pode ser abreviada ou negligenciada. Garantir que a criança viva sua fase com plenitude e proteção é assegurar-lhe condições para se tornar um adulto emocionalmente saudável, socialmente integrado e academicamente preparado. A preservação da infância, portanto, deve ser compreendida não como um privilégio, mas como um direito fundamental, cuja defesa é responsabilidade de todos os segmentos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# **GESTÃO ESCOLAR E A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA REVISÃO LITERÁRIA SOBRE MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**



## **SCHOOL MANAGEMENT AND THE VALUATION OF TEACHERS: A LITERARY REVIEW ON MOTIVATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

**ELIZÂNGELA PAIXÃO DE CARVALHO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2009); Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2020). Professora de Educação Infantil (PEI) no Centro de Educação Infantil (CEI) CEU Navegantes.

### **RESUMO**

A qualidade da educação depende diretamente de dois eixos centrais: a gestão escolar e a valorização docente. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre esses elementos, discutindo de que maneira práticas de gestão democrática e participativa podem contribuir para o reconhecimento, a motivação e o engajamento dos professores. A pesquisa, de caráter bibliográfico e descritivo, fundamenta-se em autores que abordam a importância da gestão escolar como mediadora de processos pedagógicos e institucionais, bem como em estudos que destacam a valorização docente como condição essencial para a melhoria da aprendizagem. Os resultados da análise apontam que a gestão, quando comprometida com a inclusão, o diálogo e a formação continuada, fortalece a atuação docente e cria condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes. Os principais autores da pesquisa são Lück (2009) que destaca as principais funções do gestor, trazendo a visão para uma gestão mais democrática e Vidal e Coutinho (2024) que falam sobre as relações interpessoais na escola e a postura do gestor nas tomadas de decisões. Conclui-se que a valorização do magistério, articulada a uma gestão escolar eficiente, representa fator decisivo para a consolidação de políticas educacionais mais justas e eficazes.

**Palavras-chave:** Valorização Docente; Gestão Escolar; Gestão Democrática; Motivação.

### **ABSTRACT**

The quality of education depends directly on two central pillars: school management and teacher appreciation. This article aims to analyze the relationship between these elements, discussing how democratic and participatory management practices can contribute to teacher recognition, motivation, and engagement. The research, which is bibliographical and descriptive in nature, is based on authors

who address the importance of school management as a mediator of pedagogical and institutional processes, as well as studies that highlight teacher appreciation as an essential condition for improving learning. The results of the analysis indicate that management, when committed to inclusion, dialogue, and ongoing education, strengthens teaching performance and creates favorable conditions for the comprehensive development of students. The main authors of the study are Lück (2009), who highlights the main functions of the manager, offering a vision for more democratic management, and Vidal and Coutinho (2024), who discuss interpersonal relationships in schools and the manager's stance in decision-making. It is concluded that the valorization of teaching, combined with efficient school management, represents a decisive factor in the consolidation of fairer and more effective educational policies.

**Keywords:** Teacher Valorization; School Management; Democratic Management; Motivation.

## INTRODUÇÃO

A valorização do professor se constitui como elemento imprescindível para o fortalecimento da educação. Além da justa remuneração, há outros fatores que contribuem para que essa valorização de fato ocorra, como estrutura e condições de trabalho adequados, participação ativa na tomada de decisões na organização escolar, bem como reconhecimento profissional.

Diferente de outras áreas de atuação, assim como outras organizações empresariais, o contexto educacional exige uma visão mais humanizada por parte do gestor, uma vez que não só a equipe docente, mas todos os componentes da comunidade escolar, isto é, equipe de apoio, famílias e docentes, se tratam de humanos, pessoas com emoções e pensamentos que devem ser ouvidos e considerados, o que torna esse trabalho diferente de um trabalho com máquinas, por exemplo.

A gestão escolar e a valorização docente configuram-se como dimensões indissociáveis para a construção de uma prática educativa que assegure qualidade e equidade. A gestão, compreendida como o conjunto de ações que organizam, planejam e orientam o funcionamento da instituição, assume papel estratégico ao promover a participação coletiva, a integração da comunidade escolar e a implementação de políticas pedagógicas consistentes.

A justificativa deste estudo assenta-se na relevância social e acadêmica do tema, uma vez que compreender os mecanismos que fortalecem a profissão docente e aprimoram a gestão escolar é condição indispensável para a efetivação de uma educação pública de qualidade. Ao analisar essa relação, pretende-se contribuir para a produção de conhecimentos que possam subsidiar tanto o desenvolvimento de políticas públicas educacionais quanto a implementação de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

A presente investigação busca analisar como práticas de gestão comprometidas com a democracia e a inclusão podem contribuir para a efetiva valorização do magistério, promovendo, consequentemente, um ambiente escolar mais participativo, inovador e propício ao desenvolvimento humano integral.

No primeiro item, iremos discutir sobre a função da gestão escolar, na sequência falaremos sobre a valorização docente e o papel do gestor para corroborar com a motivação dos professores nesse processo.

## GESTÃO ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES

O termo “gestão”, especialmente no que se refere a gestão escolar, pode ser entendido como um conjunto de ações e procedimentos administrativos, pedagógicos e humanos com a finalidade de organizar, coordenar e articular as ações da instituição de ensino, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos. Em seu livro *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*, Heloisa Lück define a gestão escolar como:

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orienta dores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. (LÜCK, 2009, p. 23).

A autora complementa que a gestão escolar inclui, de maneira indissociada, o trabalho do gestor escolar, supervisão e coordenação pedagógica, assim como orientação educacional e da secretaria da escola. Além disso, considerando os princípios de uma gestão democrática, Lück define que “a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos” (LÜCK, 2009, p. 23).

Silva (2001, p. 55) diz que para uma gestão participativa, é necessário considerar a participação de todos os grupos e pessoas, que intervêm no processo de trabalho e no âmbito educacional; o que o autor considera como um grande desafio nos tempos atuais, pois ainda existem obstáculos para se concretizar a democracia no interior da escola, sendo necessária uma grande mudança.

De acordo com Libâneo *et al* (2009, p. 386 apud ROCHA *et al*, 2016, p. 3) a escola deve ter uma participação ativa dos professores, pedagogos e alunos no processo de decisão, possibilitando o estímulo para a construção de uma “comunidade de aprendizagem”, onde o “trabalho conjunto leva a formular expectativas compartilhadas em relação a objetivos, meios de trabalho, formas de relacionamento, práticas de gestão, etc”.

Nas palavras de Vidal e Coutinho (2024, p. 1984) para cada segmento profissional existente na escola, há indicações específicas em relação à atuação ética, mas todas encaminham para a

mesma direção de compromisso e responsabilidade em relação ao processo educativo. Como todos os sujeitos que desenvolvem suas atividades laborais em instituições educacionais, são educadores de fato e/ou de direito, o exercício de suas profissões deve ser pautado no respeito e colaboração que referenciam as relações interpessoais.

No que se refere ao papel do gestor, Vidal e Coutinho afirmam que o gestor educacional é a figura central na administração da escola, sendo essencial que possua uma visão abrangente que permita articular e integrar diferentes setores da instituição. É necessário estabelecer metas para a escola, as quais podem ser alcançadas através de um planejamento sólido, aliado a uma atitude otimista e autoconfiante, além de um propósito bem definido e comunicação eficaz. (VIDAL, COUTINHO, 2024, p. 1983). Para os autores:

O papel desenvolvido pelo gestor é abrangente e de grande responsabilidade. Sua função requer a capacidade de perceber as relações entre os membros da escola, a eficiência do trabalho realizado, os resultados pedagógicos alcançados, os caminhos para resolução de conflitos, além de toda a organização administrativa que cria demanda documental. Não é tarefa fácil, mas deve ser desempenhada com compromisso e dedicação. A escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. (VIDAL, COUTINHO, 2024, p. 1983).

Lück aponta que uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O gestor tem o papel fundamental de lidar com as competências, os valores, as crenças de todos os envolvidos nas ações da escola, com o intuito de convergir os esforços para atingir os objetivos que devem ser comuns, a educação. (CROTI *et al*, 2014, p. 908).

A gestão escolar deve ser entendida como um modelo inclusivo de todos os envolvidos na criação, controle e implementação de políticas que visam melhorar as realidades de cada comunidade escolar. Portanto, compreender todo o processo educacional, desde a etapa administrativa até a sala de aula, é essencial para melhorar a qualidade do ensino. É necessário estar atento à realidade escolar para poder crescer profissional e pessoalmente, para dar sempre sugestões valiosas e para assumir uma responsabilidade coletiva. (VIEIRA, 2003 apud GUIMARÃES *et al*, 2023, p. 4).

Segundo Tauchen (2013, p. 12) o objetivo da gestão nada mais é do que a promoção de aprendizagens efetivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade. Diante destes desafios, ganham importância os estudos sobre a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem. Subsidiar a ampliação das compreensões sobre a gestão, investigar processos e propor alternativas é, portanto, uma tarefa aberta a contribuições. Para a autora, existem nove funções do diretor ou administrador, que são:

1. planejamento e tomada de decisões: organização, planejamento e sistematização de atividades presentes e futuras. Exige conhecimento da política educacional do país e do sistema de ensino em que está integrado,

conhecimento do projeto político-pedagógico da escola, etc.; • organização, coordenação e entrosamento: coordenar as atividades para alcançar níveis de integração, delegar responsabilidades, organizar pessoas, materiais e procedimentos, etc.; • assistência à execução: acompanhamento do trabalho, visando à melhoria do desempenho, ao assessoramento, ao incentivo, ao apoio às atividades de inovação e ao clima favorável às mudanças; • comunicação: fluxo das informações entre os atores escolares e os níveis de organização; • gestão de pessoas: promoção do bem-estar dos membros da organização escolar, desenvolvimento profissional, adaptação, integração, etc.; • elaboração de orçamentos e plano de contas: prever, gerenciar e prestar contas das aplicações financeiras. Compra, manutenção, armazenamento, distribuição, investimento; • integração comunitária: ligação escola-comunidade, escola-sistema educacional, escola-demas instituições; • secretaria, produção de serviços de apoio: apoio aos serviços de pessoal, limpeza, coordenação pedagógica, etc.; • avaliação: segurança, saúde, alimentação, acompanhamento, regulação e replanejamento. Avaliação externa, interna e autoavaliação. (TAUCHEN, 2013, p. 17).

Dessa forma, entendemos que a gestão escolar é um processo complexo e com múltiplas facetas, exigindo do gestor habilidades e competências de liderança, como comunicação e tomada de decisões, partindo sempre dos princípios éticos e pedagógicos. Quando cumpridas essas funções, a gestão escolar contribui para a construção de um espaço educativo que busca valorizar professores, alunos e comunidade escolar como um todo.

### **VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O PAPEL DO GESTOR**

A valorização docente constitui-se como um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação. O professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, desempenha papel central na formação dos estudantes e no desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade. Nesse sentido, investir na valorização do trabalho docente significa reconhecer a importância social da profissão e criar condições para que o educador exerça sua função de forma plena e eficaz.

Em seu trabalho sobre o papel do gestor em conflitos e relações interpessoais na escola, os autores Vidal e Coutinho (2024, p. 1984) discorrem sobre a importância da humanização da gestão, onde as relações precisam ser estabelecidas por meio do diálogo, garantindo assim que o clima organizacional da escola flua de maneira harmônica, em que, na opinião dos autores, todos os sujeitos se beneficiam. Os autores ainda acrescentam que a busca da sinergia do grupo está ligeiramente ancorada nas atitudes da liderança exercida pelo gestor.

Para Crosti *et al* (2014, p. 907) nas organizações empresariais, enquanto unidades sociais, a função administrativa se sobressai, subentende-se que as pessoas podem ser tratadas apenas como recursos, assim como o dinheiro, a matéria-prima, o que as distingue das organizações escolares, unidades sociais voltadas à busca essencialmente da promoção e formação humana. Nesta última, as funções administrativas também estão presentes, sendo de total importância, no entanto não se constituem como o elemento essencial.

Lück (2009, p. 81) afirma que a gestão de pessoas é muito importante e necessária no cotidiano escolar, pois na opinião da autora “nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas



que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação”. A autora define as competências do gestor de pessoas da seguinte maneira:

43. Promove a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos. 44. Promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar. 45. Auxilia na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais. 46. Desenvolve na escola ações e medidas que a tornem uma verdadeira comunidade de aprendizagem, na qual todos aprendem continuamente e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos que expressem e sistematizem essa aprendizagem. 47. Envolve de maneira sinérgica todos os componentes da escola, motivando e mobilizando talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional. 48. Promove na escola rede de relações interpessoais orientada pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados. 49. Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas. 50. Cria rede interna e externa de interação e colaboração visando o reforço, fortalecimento e melhoria de ações educacionais e criação de ambiente educacional positivo. 51. Facilita as trocas de opiniões, ideias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de divergências e de conflito. (LÜCK, 2009, p. 81).

De acordo com os estudos de Bzuneck (2001 apud SILVA, MONTESANO, 2022, p. 4) a motivação dos educandos relaciona-se à do educador, mas para que este assuma esta função motivacional é, portanto, essencial que ele se sinta apoiado, respeitado e apreciado, ou seja, que esteja provido das ferramentas que necessita para a boa execução do exercício de suas funções.

Segundo Nóvoa (1995), não é possível falar em qualidade na educação sem valorizar o professor, pois o sucesso das práticas pedagógicas está diretamente ligado à formação, à motivação e à identidade profissional docente. A ausência de políticas consistentes de valorização resulta em desmotivação, precarização do trabalho e, conseqüentemente, na queda do desempenho escolar dos alunos.

O entusiasmo e motivação do professor podem estimular a curiosidade e o fascínio pela aprendizagem, propiciando um ambiente positivo, prazeroso e favorável para a busca do conhecimento. Antagônico ao incentivo e poder de influenciar positivamente o aluno, o docente, pelo desgaste físico e emocional das dificuldades enfrentadas pode impressionar negativamente o aluno. (SILVA, MONTESANO, 2022, p. 4).



Lück define a motivação como um “reconhecimento e adoção de estratégias que possam ser capazes de criar na escola a pedagogia do sucesso” (2009, p. 85). Na opinião da autora, o diretor é responsável por orientar os participantes da comunidade escolar na realização de suas necessidades pessoais de desenvolvimento, assim como precisa motivá-los, leva-los a sentir satisfação pelo seu trabalho.

A liderança positiva atinge seus objetivos quando na gestão escolar se exerce a escuta sensível e ativa, abrindo espaço para a fala do outro, oportunizando o diálogo (VIDAL, COUTINHO, 2024, p. 1983). O diálogo precisa fazer parte da escola como essência da educação, sendo ele um elemento fundamental sob o qual os desafios escolares sejam encarados de maneira coletiva, trazendo para cada participante o reconhecimento de seu papel dentro da escola com comprometimento e ética. (FREIRE, 1987 apud VIDAL, COUTINHO, 2024, p. 1983).

Valerien e Dias (2000 apud VAZ, 2010, p. 12) classificam também como papel do diretor, conhecer e estimular a atuação didática de seus professores, além de fornecer suporte pedagógico, apoio técnico e material, bem como acompanhar o desempenho dos alunos. Vaz (2010, p. 25) menciona que a motivação também parte das necessidades humanas, quanto mais forte a necessidade, mais forte a motivação.

Para Rodrigues (2018, p. 34) definem as necessidades humanas primárias e secundárias: as primárias se referem às necessidades fisiológicas, como sede, fome e sono; já as secundárias são relacionadas a um aspecto social, como necessidade de ser reconhecido e valorizado, de se relacionar bem com determinados grupos sociais, por exemplo. Lück (2009, p. 85), elenca ações por parte do diretor escolar que podem e devem orientar e estimular a equipe escolar, que são:

- i) uma boa organização do trabalho; ii) concentração na aprendizagem e melhoria contínua; iii) prevenção contra as condições de dispersão e desconcentração em relação aos objetivos educacionais; iv) ambiente ordeiro e focado em objetivos; v) limpeza, segurança, tranquilidade; vi) relações interpessoais dinâmicas, bi e multilaterais; vii) bom humor, entusiasmo, espírito de servir; viii) participação e envolvimento, dentre outros aspectos. (LÜCK, 2009, p. 85).

A valorização docente, portanto, precisa ser compreendida como uma importante estratégia para o sucesso escolar, como um investimento para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que professores bem preparados e reconhecidos exercem influência direta na formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tinha como objetivo principal fazer uma revisão literária sobre a importância da gestão escolar e de que forma ela impacta na motivação e valorização dos professores. A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a gestão escolar e a valorização docente estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento da qualidade da educação. Uma gestão

democrática, participativa e comprometida com a formação contínua dos profissionais da educação mostra-se fundamental para a criação de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e motivador.

A pesquisa também evidenciou que a valorização docente vai além do reconhecimento financeiro, também há necessidade de uma estrutura escolar adequada, boas condições de trabalho, materiais e apoio pedagógico, bem como a participação ativa nos processos decisórios da escola. Por isso, a revisão também mostrou o trabalho do gestor como democrático, permitindo a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões dentro da escola, como os professores por exemplo.

Ter uma escuta ativa e sensível por parte do gestor, também pode contribuir para a motivação da equipe docente, pois quando o professor se sente apoiado, ouvido e respeitado, a tendência é que o seu engajamento se ampliem, o que reflete diretamente na aprendizagem dos alunos, tornando a escola um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

Verifica-se que a articulação entre gestão escolar e valorização docente contribui significativamente para o fortalecimento da prática pedagógica e para a consolidação de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a gestão assume um papel estratégico, ao fomentar políticas institucionais que potencializem a autonomia docente, o trabalho colaborativo e a construção coletiva do projeto pedagógico.

Dessa forma, reafirma-se que a valorização do magistério deve ser compreendida como eixo estruturante das políticas educacionais, uma vez que a qualidade do ensino depende, em grande medida, do reconhecimento, da motivação e do engajamento dos professores. Nesse contexto, recomenda-se que futuras investigações aprofundem a análise sobre práticas de gestão inovadoras e políticas de valorização docente, de modo a subsidiar tanto a formulação de políticas públicas quanto a implementação de ações efetivas no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

CROTI, A. IKESHOJI, E.A.B. RUIZ, A.R. Gestão escolar: reflexões e importância. *Colloquium Humanarum*, v. 11, n. especial, jul/dez, p. 903-913, 2014. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20190214130616id\\_/http://www.unoeste.br:80/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/GEST%C3%83O%20ESCOLAR.pdf](https://web.archive.org/web/20190214130616id_/http://www.unoeste.br:80/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/GEST%C3%83O%20ESCOLAR.pdf). Acesso 26 ago. 2025.

GUIMARÃES, U.A. *et al.* A importância da gestão escolar na organização do bem-estar dos educadores de uma escola pública brasileira. *Recima – Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia*, v. 4, n. 11, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/4321/3118>. Acesso 26 ago. 2025.

LÜCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROCHA, B.S.O. SOARES, F.P. SANABIO, M.T. A importância da cultura, gestão de pessoas e qualidade na gestão escolar: uma discussão teórica. *Ibero Americano*, p. 1-18, 2016. Disponível em: [https://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/BarbaraStellaOliveiraRocha\\_GT1\\_integral.pdf](https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BarbaraStellaOliveiraRocha_GT1_integral.pdf). Acesso 26 ago. 2025.

RODRIGUES, L.P. *et al.* A influência do gestor no clima organizacional: motivação no ambiente de trabalho. *Revista Executive On-line*, Bebedouro - SP, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2018. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaexecutiveonline/sumario/78/31012019163946.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

SILVA, J.J.C. Gestão escolar participada e clima organizacional. *Gestão em ação*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 5-105, jul/dez, 2001. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=49>. Acesso 26 ago. 2025.

SILVA, S.R.O. MONTESANO, B.M. Intervenção da gestão escolar para a promoção do bem-estar docente. *Recima – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1668>. Acesso 27 ago. 2025.

TAUCHEN, G. Gestão escolar democrática: apontamentos sobre os princípios e as funções da organização. In: TAUCHEN, G. (org). *Gestão e Organização Escolar*. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

VAZ, A.C. *O papel da gestão na motivação profissional dos docentes*. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

VIDAL, E.F. COUTINHO, D.J.G. O papel do gestor escolar nas relações interpessoais existentes no cotidiano da escola. *Sociedade Científica*, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2024/04/Art.106-2024.pdf>. Acesso 16 abr. 2025.

# ROUSSEAU E A REVOLUÇÃO FRANCESA: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA



## ROUSSEAU AND THE FRENCH REVOLUTION: SOCIAL TRANSFORMATIONS IN HISTORICAL PERSPECTIVE

**ELMA BARBOSA DA SILVA LUCA**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto em 2003. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos em 2011. Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Japi em 2007. Licenciada em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na E.M.E.F. Fernando Gracioso, Prefeitura de São Paulo.

### RESUMO

A Revolução Francesa, considerada uma das maiores revoluções na história da humanidade, e que causou impactos nos campos político, filosófico, educacional, social, entre outros. Ademais, Robespierre, como líder da Revolução Francesa, almejou a mudança na vida das pessoas e desafiou o soberano, vale destacar que ele era influenciado pelas ideias de Rousseau. Sendo assim, o presente estudo tem o intuito de analisar as transformações sociais, políticas e econômicas promovidas pela Revolução Francesa, destacando sua influência nos movimentos revolucionários globais e sua relevância como marco histórico na construção de sociedades baseadas nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Rousseau e Robespierre influenciaram cabalmente os rumos da história local e global, por conseguinte pairou um novo movimento que busca dignidade e justiça.

**Palavras-chave:** Rousseau; Robespierre; Revolução Francesa.

### ABSTRACT

The French Revolution, considered one of the greatest revolutions in human history, had impacts on the political, philosophical, educational, and social spheres, among others. Furthermore, Robespierre, as the leader of the French Revolution, sought to change people's lives and challenged the sovereign.

It is worth noting that he was influenced by Rousseau's ideas. Therefore, this study aims to analyze the social, political, and economic transformations promoted by the French Revolution, highlighting its influence on global revolutionary movements and its relevance as a historical milestone in the construction of societies based on the principles of liberty, equality, and fraternity. This study is a literature review. Rousseau and Robespierre significantly influenced the course of local and global history, thus giving rise to a new movement seeking dignity and justice.

**Keywords:** Rousseau; Robespierre; French Revolution.

## INTRODUÇÃO

É sabido que Jean-Jacques Rousseau influenciou a Revolução Francesa. Esta considerada, uma das maiores revoluções na história da humanidade, e que causou impactos nos campos político, filosófico, educacional, social, entre outros. Ademais, Robespierre, como líder da Revolução Francesa era influenciado pelas ideias de Rousseau. Sendo assim, o presente estudo tem o intuito de Analisar as transformações sociais, políticas e econômicas promovidas pela Revolução Francesa, destacando sua influência nos movimentos revolucionários globais e sua relevância como marco histórico na construção de sociedades baseadas nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

## DESENVOLVIMENTO

### A IDEOLOGIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Por séculos, na Europa Ocidental, prevaleceu um determinado estilo de pensamento a respeito das questões humanas. Sob a influência da Igreja católica, os escritos clássicos gregos e romanos foram cuidadosamente recuperados e estudados, e intelectuais de destaque como Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino foram responsáveis por redescobrir pensadores antigos. Uma abordagem escolástica, tratando a história e a sociedade como imutáveis e os propósitos mais elevados da moralidade como sendo fixados por Deus, dominou a maneira de pensar sobre a sociedade. Foram necessários os levantes associados ao desenvolvimento do capitalismo e da vida urbana para começar a romper essa abordagem (HUNT, 1989).

No século XVI, Nicolau Maquiavel, numa ruptura radical com o passado, virou a tradição escolástica de ponta-cabeça com *O príncipe*, usando exemplos antigos não para estabelecer um guia para a vida moral, mas para demonstrar como desempenhar, de forma cínica, mas eficiente, o governo do Estado e a política. Thomas Hobbes, ao escrever *Leviatã* durante a Guerra Civil inglesa de meados do século XVII, usou o método científico da dedução, em vez da leitura de textos antigos,

para defender a necessidade de um Estado forte para preservar a segurança do povo (MICHELET, 1989).

No entanto, foi Jean-Jacques Rousseau, um idiossincrático exilado suíço de Genebra, cuja vida pessoal escandalizava a sociedade bem-educada, quem propôs a mais radical ruptura com o passado. As Confissões autobiográficas de Rousseau, publicadas após sua morte, revelam que foi durante sua estada no porto italiano de Veneza - enquanto trabalhava como secretário diplomático e era mal pago decidiu que "tudo dependia que ele inteiramente da política". As pessoas não eram más por natureza, mas poderiam ficar assim sob maus governos. As virtudes que viu em Genebra e os vícios em Veneza em especial, o triste declínio da cidade-estado em relação ao seu glorioso passado teriam sua origem não no caráter, mas nas instituições (DOYLE, 1999).

Em *Discurso sobre a Desigualdade*, de 1754, Rousseau rompeu com a filosofia política anterior. Os gregos antigos e outros escritos sobre a sociedade, incluindo Ibn Khaldun no século XIV, viam os processos políticos como sujeitos às suas próprias leis, operando com uma natureza humana imutável. Os gregos, em especial, tinham uma visão cíclica da mudança política, na qual modos de governo virtuosos ou bons monarquia, democracia ou aristocracia degenerariam em várias formas de tirania antes de o ciclo novamente se renovar. A sociedade, por si, não mudava, só a sua forma de governo (RUDE, 2007).

Rousseau discordava. Se, conforme ele dizia, a sociedade podia ser moldada por suas instituições políticas, não haveria, na teoria, nenhum limite para a habilidade da ação política em transformar a sociedade em algo melhor.

Essa afirmação marcou Rousseau como um pensador distintamente moderno. Ninguém antes dele havia pensado de modo sistemático na sociedade como algo separado de suas instituições políticas, como uma entidade que poderia, ela mesma, ser estudada e mudada pela ação. Rousseau foi o primeiro, mesmo entre os filósofos do Iluminismo, a raciocinar em termos de relações sociais (LEFEBVRE, 2010). Essa nova teoria clamava por uma pergunta óbvia: se a sociedade estava aberta para a mudança política, por que, então, ela era tão imperfeita?

Rousseau ofereceu, uma vez mais, uma resposta excepcional, que escandalizou seus colegas filósofos. Como ponto de partida, ele pediu que considerássemos os humanos sem a sociedade. Thomas Hobbes dizia que tais pessoas seriam selvagens, com uma existência "pobre, sórdida, embrutecida e curta", mas Rousseau defendia o oposto disso. Os seres humanos longe da sociedade eram bem-dispostos, felizes, contentes com o seu estado de natureza. Somente dois princípios os guiavam: o primeiro, um amor-próprio natural e um desejo de autopreservação; o segundo, uma compaixão pelos outros seres humanos. A combinação dos dois garantia que a humanidade se reproduzisse, geração após geração, numa existência próxima dos outros animais. Essa condição feliz acabou, no entanto, pela criação da sociedade civil e, em particular, pelo desenvolvimento da propriedade privada. O advento dessa impôs uma desigualdade imediata à humanidade, que nunca havia existido, entre aqueles que a possuíam e os que não a possuíam. Ao instituir essa desigualdade, a propriedade privada fundamentou mais divisões na sociedade entre o amo e o



escravo, e as separações em famílias. Na base dessas novas divisões, garantiu um mecanismo pelo qual um amor-próprio natural se transformou num destrutivo culto ao ego, agora guiado pela inveja e o orgulho e capaz de se voltar contra outros seres humanos. Tornou-se possível possuir, adquirir e julgar-se em relação aos outros tendo por base a riqueza material. A sociedade civil era o resultado da divisão e do conflito em oposição à harmonia natural (FURET, 1989).

Rousseau baseou-se nesse argumento em Contrato social, publicado em 1762. "O homem nasce livre e, por toda a parte, é posto a ferros", escreveu. Se, por um lado, em seus primeiros escritos o tom é sombrio em sua oposição à sociedade convencional, em Contrato social ele busca oferecer os fundamentos positivos para a política. Assim como seus antecessores Hobbes e Hugo Grócio, Rousseau viu o surgimento de um poder soberano na sociedade como resultado de um contrato social. O povo podia abrir mão de seus próprios direitos em favor do governo, entregando toda a sua liberdade a um soberano em troca segundo Hobbes de segurança e proteção dadas pelo rei. Hobbes dizia que a vida sem um soberano empurrava a humanidade de volta ao vil estado de natureza. Ao abrir mão de um pouco de liberdade em particular, a liberdade de usar a força e jurando obediência, um povo poderia garantir a paz, já que o soberano daria fim às disputas e se encarregaria dos castigos (SCHAMA, 1989).

Rousseau rejeitava tal argumento. Era impossível, pensava, para qualquer pessoa ou grupo entregar sua liberdade sem com isso renunciar a sua própria humanidade, acabando assim com a moral. Um soberano não poderia ter autoridade absoluta, já que era impossível para um homem livre escravizar a si mesmo. Ao estabelecer um governante acima da sociedade.

Para Rousseau, o contrato social imaginado por Hobbes era uma armadilha dos ricos contra os pobres - não haveria outra forma de os pobres concordarem com uma situação na qual o contrato social preservava a desigualdade (GODECHOT, 1989).

As sociedades que existiam, então, não foram formadas no estado de natureza, derivando sua legitimidade de melhorias que se deram a partir daquela época. Rousseau defendia, em vez disso, que elas foram formadas após o abandono do estado de natureza e o estabelecimento dos direitos de propriedade com suas desigualdades. Uma vez instituídos os direitos de propriedade, haveria conflitos quanto à distribuição desses. Foram a sociedade civil e a propriedade que levaram à guerra, e o Estado foi o agente que instaurou os conflitos (RUDE, 2007).

O que Rousseau oferecia no Contrato social era a possibilidade de essa situação calamitosa se transformar no seu oposto. O Estado e a sociedade civil eram um peso sobre os indivíduos, privando-os da liberdade natural. Mas eles poderiam ser transformados em extensões positivas de nossa liberdade se as instituições políticas e a sociedade fossem organizadas de modo eficiente. O contrato social, em vez de ser um pacto escrito por medo de nossa natureza má, poderia ser estabelecido na esperança de melhorarmos a nós mesmos. O estado de natureza talvez tenha sido livre, mas ele implicava que as pessoas não tivessem ideais mais elevados que seus apetites animais. Desejos mais sofisticados somente poderiam aparecer fora do estado de natureza, na sociedade civil. Para alcançar isso, um novo tipo de contrato social seria firmado (HOBBSAWN, 2001).

Se Hobbes viu a lei apenas como uma limitação e a liberdade vinculada apenas à ausência da lei, Rousseau argumentou que as leis poderiam ser uma extensão de nossa liberdade, dado que aqueles subjugados à lei também eram os responsáveis por ela. A liberdade poderia ser conquistada dentro do Estado, e não fora dele. Para se chegar a isso, o povo inteiro teria de ser soberano. Um Estado legítimo oferece liberdade maior que aquela obtida no estado de natureza original. Para assegurar essa liberdade positiva, as pessoas também deveriam ser iguais. No mundo novo de Rousseau, liberdade e igualdade marcham juntas em vez de em caminhos opostos (HUNT, 1989).

Em Contrato social, Rousseau listou, em linhas gerais, muitas das exigências que serviriam de base para o desenvolvimento da esquerda na política pelos séculos seguintes: a crença de que a liberdade e a igualdade eram parceiras, não inimigas; a crença na habilidade da lei e do Estado de melhorarem a sociedade; e a crença no povo como a entidade soberana, a partir da qual o Estado ganhava sua legitimidade. Apesar da veemência de seu ataque à propriedade privada, Rousseau não era socialista. Ele acreditava que a abolição total da propriedade privada criaria um embate entre a liberdade e a igualdade, ao passo que uma distribuição razoavelmente justa da propriedade poderia reforçar a liberdade. Mais tarde, ele defendeu uma república agrária de pequenos fazendeiros. Mas, naquela época, as ideias de Rousseau eram radicais. Ao considerar o povo a fonte da soberania e ao igualar a soberania à igualdade, desafiou uma tradição existente no pensamento político ocidental (SOBOUL, 2008).

Rousseau não igualou essa ideia de soberania popular à própria democracia, pois temia que um governo democrático direto, que exigisse a participação de todos os cidadãos, estaria propenso à corrupção e à guerra civil. Na verdade, ele vislumbrava a soberania sendo investida nas assembleias populares capazes de delegar as tarefas de governo por meio de um novo contrato social ou constituição para um poder executivo. O povo soberano corporificaria a "vontade geral", uma expressão do consentimento popular. O governo do dia a dia, no entanto, dependeria de decisões específicas que exigiriam uma "vontade particular" (DOYLE, 1999).

## **A REVOLUÇÃO FRANCESA**

No dia 14 de julho de 1789, uma turba parisiense enraivecida, buscando armas para defender sua cidade de um suposto ataque real, atacou a decadente fortaleza conhecida como Bastilha e matou seu diretor e seus guardas. Esse desacato violento do poder real se tornou o símbolo da Revolução Francesa, um movimento que tomou toda a França mas que também reverberou por todo o mundo. As ideias articuladas na revolução marcaram o começo do fim das monarquias absolutas na Europa e inspiraram sua derradeira substituição por governos mais democráticos (SCHAMA, 1989).

A Revolução Francesa foi planejada originalmente para varrer os privilégios aristocráticos e estabelecer um novo Estado baseado nos princípios iluministas de *liberté*, *égalité* e *fraternité*. Mas, apesar de ter começado, com um vento de otimismo, logo degenerou numa violência que se manteve

por muitos anos e só chegaria ao fim com a ditadura de Napoleão Bonaparte. Permanece uma história de confusão e caos, de uma colisão entre a velha ordem privilegiada, o ancien régime, e um novo mundo que lutou, às vezes com violência, para criar uma nova ordem coerente (LEFEBRE, 2010).

O rei francês Luís XVI, bem-intencionado mas indeciso, seria o último homem a confrontar qualquer crise, muito menos uma tão grave como a atravessada pela França em 1789. No século anterior, seu tetravô Luís XIV, o Rei Sol, fizera da França uma monarquia absoluta, com todos os poderes concentrados nas mãos do rei, e seu palácio em Versalhes como a corte mais sofisticada da Europa, um bastião do privilégio aristocrata (RUDE, 2007).

Luís XVI governava um país onde os nobres se recusavam a abrir mão de qualquer privilégio e os impostos eram pagos quase exclusivamente pelos camponeses oprimidos: na prática, a França estava falida. No final do século XVIII, a população da França estava crescendo rapidamente, mas, diferentemente da Inglaterra, não teve uma revolução agrícola e se manteve particularmente vulnerável a qualquer perda de safra, como as que aconteceram em 1787 e em 1788. Esses terríveis verões foram seguidos em 1788 e 1789 por um fortíssimo inverno, o que levou à fome em massa (SOBOUL, 2008).

Com uma crise financeira aguda, Luís tentou desesperadamente arrecadar fundos, enquanto preservava sua autoridade, convocando os assim chamados Estados Gerais, um corpo semiparlamentar que havia se reunido pela última vez em 1614. Este era constituído do clero, o primeiro Estado, dos nobres, o segundo; e dos comuns (essencialmente um tipo de burguesia, quase todos advogados), o terceiro. Os Estados-Gerais se reuniram em Versalhes em 5 de abril de 1789. Quase instantaneamente nobres e clérigos tentaram garantir que seu voto valesse mais que o dos comuns. Em resposta, no dia 17 de junho, os comuns declararam uma Assembleia Nacional, assumindo o poder em vez da Coroa. Em agosto, com levantes camponeses por toda a França rural, a Assembleia aboliu os impostos feudais e os privilégios aristocráticos e publicou aquilo que chamou de Declaração dos Direitos do Homem, listando liberdades fundamentais (DOYLE, 1989).

Em outubro de 1789, os eventos de repente se aceleraram quando uma vasta multidão, enraivecida pela falta de pão em Paris, desceu até Versalhes e obrigou, à força, a volta da família real a Paris, aproveitando para saquear o palácio. Naquilo que se tornaria um inquietante prelúdio da violência que viria a seguir, as cabeças cortadas dos guardas em Versalhes foram penduradas em estacas e perfiladas conforme Luís e sua família eram escoltados até a capital (FURET, 1989).

Em termos comparativos, foi razoavelmente fácil derrotar o governo real existente, mas se provaria infinitamente mais difícil estabelecer um novo governo. Supunha-se que um tipo de monarquia constitucional seria a solução mais óbvia. Assim, a França se encontrou espremida entre os que defendiam essa opção mais ou menos moderada e aqueles a favor de uma alternativa republicana mais radical (SCHAMA, 1989).

Apesar de nos principais aspectos o reino de Luís já parecer estar condenado, ele ainda não havia perdido a esperança de recuperar sua autoridade. Um grande número de aristocratas franceses emigrés - já havia deixado a França, temendo que a revolução a tivesse tornado insegura. Ao tentar

persuadir outros regimes europeus a Áustria acima de todos, cujo imperador era irmão da rainha francesa Maria Antonieta-, eles instigaram a oposição à revolução, mas seu principal impacto foi reforçar a determinação na França de ver a revolução chegar a bom termo (GODECHOT, 1989).

Em junho de 1791, Luís tentou escapar, mas foi interceptado perto da fronteira com a Holanda e trazido de volta a Paris, sob os gritos alegres de um povo cada vez mais violento e politizado, os sans-culottes, cujo nome remetia às suas calças rasgadas e puídas. Havia um enfrentamento cada vez mais hostil entre as facções políticas em Paris, como os girondinos e os mais extremistas jacobinos, que atraíram o apoio dos sans-culottes e do governo francês (HOBSBAWN, 2001).

Apesar da óbvia instabilidade, houve um progresso em direção a uma nova ordem social. Em setembro de 1791, foi proclamada uma monarquia constitucional. De forma similar, a posição privilegiada da Igreja foi acabada à força, se bem que isso também provocou levantes e violências duradouras. Igualmente crítica, a liberdade de imprensa foi garantida (DOYLE, 1999).

Ao mesmo tempo, a França revolucionária enfrentou uma ameaça externa da Áustria e da Prússia, ambas determinadas a reafirmar a primazia da monarquia hereditária e a prevenir tendências revolucionárias em seus próprios países. Em abril de 1792, a França declarou guerra às duas, uma guerra que continuaria, em diferentes disfarces, por 23 anos. Em agosto, as forças conjuntas da Áustria e da Prússia estavam a menos de 160 quilômetros de Paris (FURET, 1989).

Um tipo de histeria tomou conta da cidade. Uma turba atacou as Tuileries, onde a família real estava detida, matando sua Guarda Suíça. No mês seguinte, uma nova rodada de matanças, os Massacres de Setembro, foi direcionada a qualquer um suspeito de simpatia pela monarquia. Setembro de 1792 também marcou o estabelecimento da Convenção Nacional e da Primeira República Francesa, diretamente eleitas. Uma de suas primeiras ações foi julgar Luís XVI como traidor. Em janeiro de 1793, ele foi executado, uma das primeiras vítimas da guilhotina, considerada uma forma de morte compassiva e igualitária (HUNT, 1989).

O sentimento de crise continuou a crescer. Em abril de 1793, o Comitê de Segurança Pública foi criado para salvaguardar a revolução. Por quase um ano, sob o comando de um advogado provincial, Maximilien Robespierre, o mais influente dos agora poderosos jacobinos, ele quase se tornou o governo da França. Seu impacto na França, a despeito de curto, foi devastador. Isso foi o Terror. Movimentos contrarrevolucionários por todo o país foram cruelmente reprimidos, de forma mais clara na região de Vendée, a sudoeste, onde quase 300 mil morreram. As igrejas viraram alvos especialmente ricos. As vítimas do Terror eram cada vez menos o resto da aristocracia e cada vez mais qualquer um que Robespierre suspeitasse de pensamentos impuros. incluindo quase todos os seus oponentes políticos (MICHELET, 1989).

A busca determinada de Robespierre pela pureza revolucionária alcançou um inesperado clímax com sua criação. em 1794, de uma nova religião, o Culto do Ser Supremo. Ela deveria ser um foco de, e um estímulo para, virtudes patrióticas e revolucionárias, substituindo a superstição da Igreja católica por uma crença dedicada à razão, celebrando as leis naturais do universo. A megalomania

que sugeria contribuiu significativamente para sua abrupta queda, e no final de julho de 1794 Robespierre foi guilhotinado (HOBSBAWN, 2001).

Com o fim das matanças mais especificamente com o estabelecimento de um novo governo, o Diretório, ao final de 1795-, a ordem foi restaurada, sendo alcançada em parte pela disposição do Diretório de usar a força contra a turba de Paris, ordenada por Napoleão Bonaparte, então um jovem general no exército revolucionário (LEFEBVRE, 1989).

Além disso, o Exército da França, fortalecido por alistamentos obrigatórios em massa, estava revertendo antigas derrotas, aparentemente disposto a levar a revolução a novos territórios. Fortalecida, a França reforçou sua reivindicação daquilo que alegava ser suas "fronteiras naturais" no Reno, o que na verdade queria dizer uma audaciosa extensão do domínio francês sobre a Alemanha. Em 1797, ela havia imposto derrotas esmagadoras sobre a Áustria na Holanda e no norte da Itália. A França estava pronta para reafirmar o que via como sua supremacia natural na Europa (SOBOUL, 2008).

Qualquer que tenha sido a importância da Revolução Francesa, ela seguiu sendo o assunto de contínuo e intenso debate histórico. Suas metas nominais eram claras: o fim da monarquia repressiva e dos privilégios acumulados; o estabelecimento de um governo representativo; e a valorização dos direitos universais. Mas a realidade foi confusa e quase sempre violenta (DOYLE, 1999).

Além disso, em 1804, Napoleão trocara efetivamente uma forma de absolutismo por sua própria, embora muitíssimo mais eficiente que qualquer outra que a França já houvesse conhecido desde Luís XIV. Ainda assim, as consequências da revolução reverberaram até o século XX. Ela permanece um movimento icônico na crença de que a liberdade deve sustentar o mundo civilizado (RUDE, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se considerar que o grito por liberdade que ecoou nas estradas de Paris alterou o destino da humanidade. Os desejos por um mundo mais justo ousaram desafiar séculos de privilégio. Desta forma, uma nova maneira de pensar sobre poder, sociedade e direitos humanos foi criada. Rousseau e Robespierre influenciaram cabalmente os rumos da história local e global, por conseguinte pairou um novo movimento que busca dignidade e justiça.

## REFERÊNCIAS

DOYLE, W. **A origem da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FURET, F. **Pensando a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GODECHOT, J. **A Revolução Francesa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1989.

HOBSEBAWM, E. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HUNT, L. **Política, cultura e classe na Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEFEBVRE, G. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MICHELET, J. **História da Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RUDE, G. **A multidão na história: estudos dos movimentos populares na França e na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SCHAMA, S. **Cidadãos: uma crônica da Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOBOUL, A. **A Revolução Francesa (1787-1799)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.



# RECUPERAÇÃO AVANÇADA DO PETRÓLEO (MEOR)

## ADVANCED OIL RECOVERY (MEOR)



**ERIKA CRISTINA DA SILVA**

Licenciada em ciências biológicas pela Universidade do Grande ABC (2010); mestra em energia pela Universidade Federal do ABC (2020); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Biológicas – na EMEF Achilles De Oliveira Ribeiro, Des.

### RESUMO

O petróleo é o combustível mais importante do mundo sendo a fonte de energia mais explorada e utilizada pela humanidade. Nenhum outro produto tem tanta importância no funcionamento da economia mundial. Mas à medida que o petróleo de fácil acesso se torna mais escasso, e a exploração de reservatórios em ambientes cada vez mais inóspitos: um exemplo são as águas profundas do Ártico, lugar onde a exploração é considerada difícil e de alto custo. Nota-se a necessidade de explorar campos maduros de petróleo, ou seja, os campos que a humanidade já conhece objetivando diminuir os custos com a produção e atender às futuras demandas energéticas. Nos últimos anos, as renováveis têm mostrado um grande potencial, principalmente a energia solar, mas os combustíveis fósseis, principalmente o petróleo, continuam sendo importantes no cenário energético, e até que as renováveis consigam um destaque maior, provavelmente o petróleo fará parte de nossas vidas por muitos anos, por isso a importância de se obter um maior conhecimento das técnicas voltadas para a recuperação de petróleo em campos maduros. Diante desse cenário essa dissertação tem como objetivo geral conhecer mais sobre a recuperação avançada do petróleo utilizando microrganismos, a MEOR (microbial enhanced oil recovery), levantando o debate sobre a importância de se investir em projetos de recuperação avançada do petróleo no Brasil e de aumentar seu fator de recuperação (FR). Com isso essa pesquisa através de artigos, trabalhos acadêmicos,

sites especializados na questão energética como Society of Petroleum Engineers, a colaboração de empresas especializadas na recuperação do petróleo como a Titan Oil Recovery INC e o apoio da universidade de Sultan Qaboos, observou a aplicação da técnica ao longo dos anos, os principais fatores que influenciam na implantação da técnica, além de analisar a viabilidade do método para aplicação no Brasil. A técnica de MEOR demonstrou ser uma oportunidade estratégica para dominar uma tecnologia de ponta, e estabelecer a liderança em um campo tecnológico com potencial e importância semelhante às aquelas envolvidas no know-how da exploração e produção de petróleo em águas profundas, tecnologia na qual o Brasil já domina, dessa forma a tecnologia de MEOR, é uma alternativa a ser aplicada com sucesso nos campos maduros brasileiros, ou uma opção para ser utilizada desde o início da exploração de novos poços como no pré-sal, conseguindo assim, aumentar FR do país equiparando-se a níveis mundiais importante não só como uma fonte de energia, mas também para contribuir para uma sociedade mais sustentável.

**Palavras-chave:** MEOR; Microrganismos; Recuperação do petróleo.

## ABSTRACT

Oil is the world's most important fuel and the most explored and used energy source by humanity. No other product is as important to the functioning of the global economy. However, as readily available oil becomes scarcer, and exploration of reservoirs in increasingly inhospitable environments—for example, the deep waters of the Arctic, where exploration is considered difficult and costly—has become increasingly necessary. There is a clear need to explore mature oil fields—that is, fields already known to humanity—in order to reduce production costs and meet future energy demands. In recent years, renewables have shown great potential, especially solar energy, but fossil fuels, especially oil, remain important in the energy landscape. Until renewables gain greater prominence, oil will likely be part of our lives for many years to come. Hence the importance of gaining greater knowledge of techniques for recovering oil from mature fields. Given this scenario, this dissertation aims to learn more about enhanced oil recovery (MEOR) using microorganisms, raising the debate on the importance of investing in enhanced oil recovery projects in Brazil and increasing its recovery factor (FR). Through articles, academic papers, websites specializing in energy issues such as the Society of Petroleum Engineers, collaboration with oil recovery companies such as Titan Oil Recovery Inc., and support from Sultan Qaboos University, this research examined the application of the technique over the years, identified the main factors influencing its implementation, and analyzed the method's feasibility for application in Brazil. The MEOR technique has proven to be a strategic opportunity to master a cutting-edge technology and establish leadership in a technological field with potential and importance similar to those involved in deepwater oil exploration and production, a technology in which Brazil already dominates. Thus, MEOR technology is an alternative for successful application in mature Brazilian fields, or an option for early exploration of new wells, such as the pre-

salt layer. This can increase the country's FR, bringing it to par with global standards. It is important not only as an energy source but also for contributing to a more sustainable society.

**Keywords:** MEOR; Microorganisms; Oil recovery.

## INTRODUÇÃO

A energia tem um papel fundamental na sociedade moderna, e o aumento no seu consumo deve-se a dois fatores considerados por Klare, a globalização e o crescimento populacional. A globalização na qual as pessoas acabam sendo influenciadas pelo estilo de vida consumista das populações estadunidenses e europeias, baseando-se no uso intensivo de matérias primas. O crescimento populacional que acaba causando um aumento no consumo dos recursos naturais, podendo ser destacada a questão da água, tanto pelo seu uso intensivo como pela sua poluição e o uso dos recursos de origem fóssil como o petróleo e o carvão (KLARE,2001, p. 24-25.). O consumo das fontes primárias de energia tem aumentado desde 1750 tornando-se um recurso de suma importância para a sociedade contemporânea. No século passado esse consumo teve um aumento de 800 vezes, segundo o relatório da IEA, (2012, p.34).

De acordo com o relatório da IEA publicado em junho de 2018 o consumo global de energia primária cresceu fortemente em 2017, liderado pelo gás natural e pelas renováveis. O crescimento do consumo de energia primária em 2017, atingiu uma média de 2,2%, maior do que em 2016 que foi de 1,2%. Na verdade, esse é o maior crescimento desde 2013, maior que a média de 10 anos que foi de 1,7% ao ano. A China, pelo 17º ano consecutivo, registrou o maior crescimento do mercado de energia de 3,1%. Este crescimento foi impulsionado por um aumento na produção de alguns dos setores mais intensivos de energia na China, particularmente o ferro, o aço bruto e os metais não ferrosos (IEA, 2018, p.64).

No Brasil em 2016, a participação das renováveis na matriz energética brasileira manteve-se entre as mais elevadas do mundo, com pequeno crescimento devido particularmente a queda da oferta interna de petróleo e derivados, e a expansão da geração hidráulica. Apesar do aumento do uso das renováveis, o petróleo e seus derivados em 2016, representaram uma média de 36,5% da oferta de energia do país (BEN, 2017, p.72), chegando a um consumo de 3 milhões de barris/ dia o que equivale a 3,1% do total mundial, ficando em sétimo lugar no ranking mundial do consumo do petróleo (ANP,2017, p.24).

Diante desse cenário, de aumento no consumo de energia, a sociedade busca por novas fontes para manter o desenvolvimento da humanidade. As renováveis nos últimos anos têm mostrado

um grande potencial, principalmente a energia solar, porém os combustíveis fósseis, principalmente o petróleo, continuam sendo importantes no cenário energético (ALMEIDA, 2015, p.65).

O maior problema do petróleo é que a taxa ou velocidade de consumo é muito superior ao da sua formação e, além disso, o ritmo de descobertas de novas reservas não acompanha o ritmo acelerado de consumo das populações (ALMEIDA, 2015, p.22).

Em 2017, as reservas provadas de petróleo no mundo atingiram a marca de 1,7 trilhão de barris, mantendo-se no patamar de 2016, com um pequeno decréscimo de 0,03% (ANP, 2017, p.27).

O volume de reservas do Oriente Médio, onde encontra-se a maior parte das reservas mundiais, atingiram 807,7 bilhões de barris (47,7% do total mundial), mantiveram-se estáveis em relação ao ano anterior 2016. As reservas Sauditas também se mantiveram estáveis, totalizando 266,2 bilhões de barris (15,7% do total mundial), o que situou a Arábia Saudita em segundo lugar do rank mundial perdendo apenas para Venezuela que desde de 2010 é a detentora do maior volume de reservas petrolífera, com 303,2 bilhões de barris (17,9% do total mundial) (ANP, 2017, p.29).

Em função desse ritmo acelerado de consumo, na qual as populações buscam por tecnologias para aumentar a produção de energia, principalmente usando o petróleo, com o objetivo de atender as futuras demandas energéticas, mantendo o desenvolvimento da humanidade; é que se destaca a importância de elevar a vida produtiva do reservatório de petróleo; ou seja, aumentar o fator de recuperação dos campos já descobertos de forma sustentável e economicamente viável. Fator de recuperação é a razão entre o volume recuperável e o volume original de um fluido em um reservatório de hidrocarboneto.

### **MEOR (MICROBIAL ENHANCED OIL RECOVERY).**

A técnica de MEOR (Recuperação avançada do petróleo por métodos microbiológicos) é conhecida como uma técnica terciária, que pode ser empregada na recuperação do óleo, após as técnicas primárias e secundárias terem sido utilizadas, ou como uma forma de estimular a produção do petróleo desde o início da exploração.

Essa técnica consiste em utilizar microrganismos e/ou seus metabólitos para melhorar ou influenciar no processo de recuperação do petróleo, utilizando diferentes métodos. A técnica de MEOR nos últimos anos tem sido muito estudada, sendo considerada uma técnica promissora, principalmente pela questão econômica e ambiental. Em alguns casos, é considerada mais viável que algumas técnicas tradicionais, que são geralmente mais caras e poluentes (SIQUEIRA; DOS SANTOS, 2008, p.78).

Outra característica importante do MEOR, é o fato da técnica ter bons resultados em diversos ambientes, principalmente em campos maduros (aqueles que se encontram em declínio produtivo) que são os campos mais difíceis de utilizar as técnicas de recuperação convencionais, em função do seu pico de produção já ter sido atingido (SIQUEIRA; DOS SANTOS, 2008, p.79). Segundo a ANP (2018), são considerados campos maduros aqueles campos de petróleo que possuem 25 anos ou mais de produção e/ou que possuem produção igual ou superior a 70% das reservas provadas (chamadas de reservas 1P).

No Brasil os campos onshore, principalmente na região Nordeste, onde pode-se encontrar os campos de Candeias na Bacia do Recôncavo, em atividade desde 1941 (PETROBRAS, 2018, p.55) e a bacia de Campos são fortes candidatos para implementação da técnica de MEOR.

Pesquisas apontam que, com o emprego desta tecnologia, é possível recuperar um número expressivo sobre as reservas de petróleo, com as vantagens de menor custo de operação e de menor impacto ambiental, já que os produtos injetados são naturalmente degradados (ATLAS e BARTHA, 1993, p.44).

Estima-se que, nos EUA, o potencial de recuperação de óleo utilizando essa tecnologia corresponda de 60 a 120 bilhões de barris (ATLAS e BARTHA, 1993, p.66), podendo chegar a 224 bilhões de barris. TREBBAU (1999, p.12) reporta que os microrganismos já foram utilizados com sucesso em mais de 300 poços produtores de petróleo na Venezuela, com um aumento de produção registrado em 78% dos poços, alcançando a faixa adicional de 30 a 400 barris de óleo por dia.

No Brasil, o emprego desta tecnologia já foi realizado em caráter experimental, mas devido à falta de informações da técnica ela foi classificada como inviável. Desse modo, o objetivo deste trabalho é avaliar a viabilidade da técnica de recuperação terciária de petróleo empregando microrganismos, com o propósito de trazer mais informações sobre a MEOR, analisando as aplicações de campo que obtiveram sucesso em vários países, e verificando a viabilidade da técnica ser implantada com sucesso no Brasil, contribuindo assim, com o debate sobre o assunto e favorecendo estudos futuros de cientistas, acadêmicos e da própria indústria petrolífera. Os profissionais da indústria do petróleo sabem, que a chave para um projeto bem-sucedido de recuperação avançada, é ter o máximo de informações sobre a técnica.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **RECUPERAÇÃO DO PETRÓLEO**

Diante desse cenário de domínio do petróleo, considerado um produto indispensável para o desenvolvimento da economia mundial, principalmente de países industrializados como EUA e China, e o crescimento constante do consumo de energia na sociedade moderna é que surge a necessidade

de aumentar o fator de recuperação desse combustível, destacando a importância de explorar campos de petróleo já descobertos, ou seja, elevar a vida produtiva de campos maduros, através de métodos tão antigos quanto a própria indústria do petróleo, os métodos de recuperação (THOMAS, 2004, p.23). Os métodos de recuperação podem ser classificados em primários, secundários e terciários, essa classificação está principalmente associada à vida produtiva dos poços (ROSA, et al., 2016, p.68).

Os métodos de recuperação do petróleo foram desenvolvidos para obter a maior produção de óleo possível, maior do que aquela que se obteria, caso fosse utilizada apenas a energia natural do reservatório (FERREIRA, 2017, p.55). No método de recuperação onde utiliza-se somente a energia natural ou primária do reservatório, os rendimentos são relativamente baixos.

Nesse método chamado de recuperação primária ou surgência, a quantidade que pode ser recuperada é incerta, sendo que alguns autores citam essa porcentagem em torno de 15% (TITAN OIL, 2018, p.12), 25% (WILSON, 1978, p.55) e até 30% (ROSA et al., 2016, p.78), do volume ainda existente no reservatório.

A recuperação secundária ocorre com a injeção de água ou de gás no reservatório, a partir de um poço injetor, definida; de acordo com Thomas (2004), também como um método convencional de recuperação. O fluido injetado ou deslocante tem a função de empurrar o óleo para fora dos poros da rocha até o poço de produção, e ao mesmo tempo ocupar os espaços deixados pelo óleo. A recuperação secundária também apresenta uma porcentagem pequena de recuperação do óleo (ROSA et al., 2016, p.78).

No sentido de aumentar a produção é que os métodos de recuperação terciária ou recuperação avançada do petróleo, aparecem como uma possível solução para aumentar o fator de recuperação em muitos reservatórios, onde a exploração já acontece a muitos anos. Estimativas feitas em diversos órgãos responsáveis afirmam que apenas 30% de todo o óleo já descoberto pode ser recuperado por métodos convencionais (SAFDEL et al., 2017, p.77).

Por esse motivo nos últimos anos a recuperação avançada utilizando microrganismos tem sido muito estudada, principalmente pelos bons resultados apresentados em vários países em especial EUA e China que apesar de não serem os maiores produtores de petróleo do mundo são detentores da tecnologia com maior número de projetos e de patentes referente a MEOR 14 e 7 respectivamente. Todos os projetos com um único objetivo recuperar os 30 a 55% do óleo original provado, ou seja, o óleo que ainda existe nos reservatórios de petróleo (SAFDEL et al., 2017, p.77).

## RECUPERAÇÃO AVANÇADA DO PETRÓLEO POR MÉTODOS MICROBIOLÓGICOS (MEOR)



O MEOR (do inglês Microbial enhanced oil recovery), é uma técnica que consiste em utilizar microrganismos e/ou seus metabólitos para melhorar ou influenciar no processo de recuperação de petróleo através de:

- Produção de gases que aumentam a pressão na reserva e diminuem a viscosidade do óleo;
- Ácidos que dissolvem as rochas melhorando sua permeabilidade;
- Redução da viscosidade do óleo por biodegradação de cadeias longas e saturadas de hidrocarbonetos.
- Produção de biossurfactantes que diminuem a tensão superficial entre o óleo e a água, facilitando a saída do óleo. (TURKIEWICZ, 2011, p.14).

Essa recuperação, consiste então em manipular a função microbiana e a estrutura dos ambientes existentes nos reservatórios de petróleo. O objetivo final da MEOR é melhorar a recuperação do óleo retido em meios porosos, enquanto aumenta os lucros econômicos, e a vida útil dos reservatórios (BAILEY, 2001, p.11).

O MEOR é um método alternativo que se mostra eficiente, segundo bons resultados de projetos realizados em países como China e EUA, para melhorar a recuperação do petróleo, particularmente os campos maduros, que são aqueles campos com 25 anos ou mais de produção (ANP, 2018, p.23), mas ainda estão em atividade e em reservatórios com hidrocarbonetos pesados com alto teor de parafina, principais características do petróleo brasileiro.

Os microrganismos têm a capacidade de produzir metabolitos que diminuem o teor de parafina e modificam as propriedades do óleo, tornando mais fácil sua remoção (SANCHES, 1991, p.77).

Os EUA em um dos seus projetos conseguiram um incremento na produção que variou entre 230% a 350%, (SAFDEL et al.,2017, p.9). A técnica utilizada foi a CMR (Recuperação Microbiana Cíclica), que consiste em injetar no reservatório uma solução de microrganismos e nutrientes, o poço é fechado durante dias ou algumas semanas, período conhecido como incubação ou impregnação. Os microrganismos se alimentam dos nutrientes fornecidos multiplicam-se produzindo as substâncias necessárias para facilitar na recuperação do petróleo (NETL,2018, p.7).

No Brasil essa técnica foi utilizada em caráter experimental, nos campos localizados no Nordeste do país, utilizando microrganismos nativos dos reservatórios, com uma substância adaptada de nutrientes. Os resultados foram entupimento das zonas de alta permeabilidade melhorando a eficiência de varrido vertical, além da produção de biopolímeros (SAFDEL et al.,2017, p.18).

PRINCIPAIS PAISES ENVOLVIDOS NOS PROJETOS DE MEOR.

Muitos países estão envolvidos em testes de campo com MEOR, mas a China é um dos líderes em estudos microbianos devido a seus ensaios extremamente bem-sucedidos nos últimos anos. Os testes são administrados pela China National Petroleum Company (CNPC), onde a técnica de inundação de água (MFR) foi a mais utilizada, demonstrando bons resultados na recuperação do petróleo (SAFDEL et al.,2017, p.21).

Nos campos de petróleo de Shengli, o segundo maior campo de petróleo na China, considerado a base da indústria de petróleo e o mais importante no Leste da China, foram realizados testes com microrganismos que demonstraram resultados positivos no aumento da produção do petróleo e redução do consumo de água. (SAFDEL et al.,2017, p.27).

Esse baixo consumo de água deve-se ao fato de que os poços que receberam os produtos microbianos, conseguiram reduzir as substâncias que obstruíam as tubulações. Principalmente substâncias produzidas pelas bactérias que vivem nos poços e produzem a parafina, por exemplo, com as tubulações desobstruídas ocorre a diminuição dos volumes de água injetada (BAILEY, et al., 2001, p.45).

Outros campos chineses que obtiveram bons resultados utilizando a tecnologia de inundação microbiana, foram os campos de Daqing, Dagang Kongdian, Xinjiang Liuzhongqu, Jilin, Fuyu e Huabe Baolige (SAFDEL et al.,2017, p.33).

A técnica de inundação microbiana foi utilizada com amplo sucesso em vários campos, mas a China também fez uso das outras tecnologias como a recuperação cíclica e a obstrução seletiva, em seus campos de petróleo. Os microrganismos utilizados nesses testes foram variados, mas destaca-se um conjunto de culturas de bactérias do gênero *Bacillus* e *Pseudomonas*, utilizadas no campo Xinjiang utilizando como fonte de nutrientes o melaço, resíduos de açúcar e o óleo cru, obteve-se os seguintes resultados:

- Emulsificação do óleo;
- Melhoria da estabilidade da emulsão;
- Redução do uso da água;
- Melhora na produção de petróleo.

Outro país bastante envolvido com as técnicas de MEOR é os EUA que possui 14 projetos de campos microbianos, ficando à frente de países como a China e a Rússia, que possuem 7 e 5 projetos, respectivamente. No Gráfico 1.0 a seguir pode-se observar os países que possuem projetos de MEOR.

## **RECUPERAÇÃO DO PETRÓLEO NO BRASIL**

No Brasil, existem projetos que utilizam as técnicas de recuperação avançada do petróleo, programa PRAVAP, Programa de Recuperação Avançada do Petróleo, da Petrobras que desenvolve técnicas para melhorar o fator de recuperação (FR), tanto onshore como offshore. Apesar disso a MEOR ainda não tem gerado grandes interesses e praticamente não existem projetos nessa linha de pesquisa, e o emprego dessa tecnologia ainda é na verdade incipiente no país. (CARVALHO, et al., 2012, p.45).

Apesar de poucas pesquisas o MEOR pode ser analisado como um método para aplicação nos campos de petróleo do Brasil, tanto para melhorar o FR dos campos em operação há anos como Candeias, o primeiro campo comercial descoberto no país, em 1941, que permanece em atividade, quanto para estimular a produção do petróleo desde o início da exploração de novos campos (CARVALHO, et al., 2012, p.47).

O método de MEOR, tem muitos atrativos interessantes para a indústria petrolífera brasileira, mas entre esses a economia é o principal. As instalações dos poços injetores utilizados para fazer a injeção de água, gás, presentes em todas as plataformas de produção de petróleo, também podem ser utilizados para injetar os microrganismos, ou seja, gastos com instalações de equipamentos específicos não são necessários, o que diminui os custos da produção (ALMEIDA, 2005, p.77).

As questões relacionadas a economia são importantes para qualquer país e o Brasil tem perdido quando se fala em recuperação do petróleo, já que seu fator de recuperação está abaixo da média mundial (ANP, 2018, p.28).

Segundo cálculos da Agência Nacional do Petróleo (ANP), cada aumento de 1% no fator de recuperação médio no Brasil demanda US\$ 18 bilhões em investimentos que pode gerar até US\$ 11 bilhões em royalties. A taxa média de recuperação, no Brasil está em 21%, percentual bem menor do que o de regiões com tradição no offshore, como Noruega e Reino Unido, onde as taxas ultrapassam 50%. Em 2017 a ANP, afirmou que o aumento do fator de recuperação, principalmente em áreas maduras, passaria a ser um de seus focos de trabalho. (O PETRÓLEO, 2017, p.11).

No dia 25 de abril de 2018 a diretoria da ANP aprovou a minuta de resolução para incentivar a produção em campos maduros. Essa resolução tem o objetivo de regulamentar o procedimento de concessão de incentivo para redução de alíquota de royalties de 10% para 5% sobre a produção incremental em campos maduros, que são aqueles campos com 25 anos ou mais de produção (ANP, 2018). A medida comprova o interesse de explorar os campos maduros de petróleo, mas por outro lado existe a necessidade de maior incentivo das pesquisas na área (O PETRÓLEO, 2017, p.18).

Na verdade, desde 2010, com as descobertas do pré-sal, praticamente todos os investimentos da Petrobras e de empresas como a ExxonMobil, Equinor, Shell e Total, foram para a bacia de Santos, tornando está, a principal bacia produtora do Brasil, responsável por 50% da produção de petróleo e gás do país, o que levou a interrupção antecipada da produção de muitos campos maduros como o

da bacia de Campos que tem previsões de um possível descomissionamento de 32 plataformas até a próxima década (PETRÓLEO,2018,p.22).

Em agosto de 2018, o analista de pesquisa Luiz Hayum da equipe de petróleo e gás da Wood Mackenzie na América Latina (WoodMac, uma empresa de pesquisa e consultoria em energia com reputação internacional para o fornecimento de dados abrangentes), preparou um relatório com uma análise sobre a bacia de Campos (WOODMAC, 2018, p.47).

De acordo com o relatório, sem mais investimentos, a maioria dos campos da bacia de Campos serão descomissionados, ou seja, desativado entre 2018 e 2025, a um custo de US\$ 8 bilhões. No entanto, se esse valor for investido no redesenvolvimento desses campos maduros, a partir de 2019, poderia se ter um acréscimo de 230 mil boe/ dia (barril de óleo equivalente por dia), até 2025, e adiar 60% dos custos de desativação para pós-2030 (WOODMAC, 2018, p.49).

O relatório ainda descreve que, se o Brasil conseguir aumentar o FR (fator de recuperação), para nível análogo internacional, utilizando e aperfeiçoando novas tecnologias isso poderia ter um adicional de 5 bilhões de barris de petróleo recuperado, chegando a níveis semelhantes do Golfo do México e do Mar do Norte (WOODMAC, 2018, p.51).

Ainda de acordo com a WoodMac, a implantação bem-sucedida de tecnologias de recuperação, podem prolongar a vida econômica dos campos de petróleo, aumentando a produção em milhões de barris, além de aumentar o VPL (Valor presente líquido). Outras medidas como reduções de royalties para campos maduros em fase de revitalização, podem servir de incentivo para as atividades petroleiras continuarem nesses campos (WOODMAC, 2018, p.59). Incentivo esse já concedido pela ANP, em 25 de abril de 2018, a redução passou de 10% para 5%.

O processo de redesenvolvimento de campos maduros, pode beneficiar não só as grandes operadoras, mas também abre espaço para operadoras menores de baixa capitalização, que negociam aquisição de ativos de águas rasas, com as grandes empresas. Essa é uma tendência mundial nos EUA, no Golfo do México e no Mar do Norte. As grandes empresas estão se afastando de campos maduros de águas rasas para ativos mais lucrativos em águas profundas, abrindo espaço para operadoras menores. No Brasil, pode-se ver a mesma tendência, onde algumas empresas apoiadas pelo PE (Private equity), estão negociando com a Petrobras a aquisição de seus ativos de águas rasas na bacia de Campos (WOODMAC, 2018, p.60).

O redesenvolvimento ao invés do descomissionamento dos poços, é uma grande vantagem para o governo brasileiro. Só na bacia de Campos poderia gerar, US\$ 3 bilhões de royalties adicionais e 30.000 mil novos postos de trabalho até 2025 (WOODMAC, 2018). Segundo a TecPetro, canal de comunicação digital focado na cadeia de valor do Petróleo e Gás, as atividades ligadas à área petrolífera é uma das que mais contrata no país, o que falta são pessoas qualificadas, e muitas vezes a Petrobras precisa importar mão de obra (TECPETRO,2018, p.18).

O relatório da WoodMac mostra as vantagens e a importância econômica de se investir em tecnologias de recuperação. A MEOR pode ser a solução de um dos maiores desafios da Petrobrás que é encontrar novas tecnologias, capazes de aumentar a recuperação do petróleo e prolongar ao máximo a vida útil de campos muito antigos e chegar a padrões mundiais de recuperação (PETROBRÁS, 2018, p.73).

Com a utilização da técnica de MEOR, o percentual de melhora de recuperação e o incremento da produção pode chegar facilmente aos 100%. Praticamente nenhuma outra medida chega a fornecer um potencial semelhante capaz de alavancar tão significativamente as reservas e produção de petróleo. Avaliações geoeconômicas de recursos petrolíferos que levem em conta as novas técnicas de MEOR, podem surgir como atratividade onde convencionalmente não era esperado, representando oportunidades de grandes ganhos econômicos (CLEVELAND, 2008, p.25).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos apresentados nesse artigo, a implantação das técnicas de recuperação avançada do petróleo no Brasil, principalmente a MEOR, devem ser adotadas com uma nova postura, com uma política orientada para aquisição de mais conhecimentos, investimentos e aplicações em campo.

O Brasil em comparação aos EUA, China e até países como Argentina, que não é considerado o maior produtor de petróleo, está ficando para trás em relação aos projetos de recuperação microbiana.

A MEOR surge como uma oportunidade para o país conseguir de forma economicamente viável, aumentar seu fator de recuperação principalmente, por se tratar de uma tecnologia que pode ser utilizada para recuperar óleos pesados, principal característica do petróleo brasileiro. Dessa forma a MEOR, pode ser uma solução, mas que precisa de investimentos e um amplo conhecimento técnico-científico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. L. **Indústria do petróleo no Brasil e no mundo**. Editora: Blucher, 2015, São Paulo.
- ANP, **Anuário Estatístico** de 2017.
- ATLAS, R. M.; BARTHA, R. **Microbial Ecology: Fundamentals and Applications**. 3º ed. The Benjamin Cummings Publishing Company, Inc. Redwood City, CA. 1993, 563p.
- BAILEY, SA, Kenney TM, **Schneider DR. Microbial enhanced oil recovery: diverse successful applications of biotechnology in the oil field**. SPE 72129. Proceedings of SPE Asia Pacific Improved Oil Recovery Conference. Society of Petroleum Engineers, Richardson- 2001.

BEN, 2014. **Balanco Energético Nacional 2014: Ano-Base 2013**. Brasília, MME/EPE. Disponível em: <[https://ben.epe.gov.br/downloads/Relatorio\\_Final\\_BEN\\_2017.pdf](https://ben.epe.gov.br/downloads/Relatorio_Final_BEN_2017.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BP **Statistical Review of World Energy**  
<<https://www.bp.com/content/dam/bp/en/corporate/pdf/energy-economics/statistical-review/bp-stats-review-2018-full-report>>.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

CANUTO, José Roberto. Petróleo. **Instituto de geociências da USP**. Disponível em: <<http://www.igc.usp.br/index.php?id=309>>. Acesso em 01 junho 2018.

CARVALHO., A. A. E. S., CARVALHO. G. C. **Recuperação Avançada do Petróleo Empregando Microrganismos**. Caderno de prospecção -ISSN 1983-1358. Vol. 5., n.4, p. 214-220, 2012.

CERVO, A. L.; BEVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

CLEVELAND.M.J., DOURADO. J. D.D., CHAVES. H. A. F. **O potencial estratégico das técnicas de MEOR (Microbial Enhanced Oil Recovery)**. Rio Oil 7 Gas Expo and Conference, 2008.

FERREIRA, F. T.C., **Análise da injeção alternada de água e gás (WAG) com escalonamento das vazões**. 2017. 63f. Trabalho de conclusão de curso (Título de Engenheiro de petróleo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Tecnologia. Natal, RN, junho 2017.

FUSER, Igor. **Energia e Relações internacionais**. Volume 2, Saraiva, São Paulo, 2013.

**O PETRÓLEO**. Disponível em: <https://www.opetroleo.com.br/analista-avalia-impacto-do-redesenvolvimento-de-campos-maduros-de-petroleo-na-bacia-de-campos/> Acesso 01 set. 2018.

PETROBRAS. **Technology, Strategic Projects, Well Treatment, PRAVAP – Advanced Oil Recovery** Program. Disponível em: <http://www2.petrobras.com.br/portal/ingles/tecnologia.htm>, Acesso: 16 fev. 2004.

**PETRÓLEO ENERGIA** Disponível em: <https://www.petroleoenergia.com.br/recuperacao-avancada-petroleiras-querem-extrair-mais-de-50-do-oleo-retido/> Acesso em: 08 ago. 2018.

ROSA, K. R. S. A.; BEZERRA, M. C. M.; PONZIO, E. A.; ROCHA, A. A. **Recuperação Avançada de Petróleo: Potencialidades da injeção WAG (Water Alternating Gas)**. Ver. Virtual Química., 2016, 8 (3), 723-738. Data de publicação na Web: 9. abr. 2016.

TECPETRO Disponível em: <https://tecpetro.com/> Acesso em: 05 mar. 2019.

THOMAS, José Eduardo. **Fundamentos de Engenharia de Petróleo**. 4ª edição, Interciência, Rio THOMAS, L., MAILLARD, J.Y., LAMBERT, R.J.W., RUSSELL, A.D.2004.



**TITAN OIL RECOVERY, INC.** Disponível em: <http://titanoilrecovery.com/index.html#recognition>  
Acesso em: 01.02.2019.

TREBBAU, G.L, NUNEZ, G.J. CAIRA, R.L. et al. Microbial stimulation of lake Maracaibo oil well. Society of Petroleum Engineers Journal, v.7, p.45-52, 1999.

TURKIEWICZ, A. **The role of microorganisms in the oil and gas industry.** Oil and gas Institute, **Kraków**, Poland, 2011.

WILSON, C.L., **Energia: estratégias globais** 1985-2000. Atlântida, Rio de Janeiro, 1978.

**WOOD** **MACKENZIE** Disponível em:  
<https://www.woodmac.com/search/?q=RELATOIRO+BACIA+DE+CAMPOS+BRASIL> Acesso em: 01  
set. 2018.

# O PAPEL DAS FAMÍLIAS E DA EQUIPE MÉDICA MULTIDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TEA



## THE ROLE OF FAMILIES AND THE MULTIDISCIPLINARY MEDICAL TEAM IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD

**ERIKA NATALIA CHINEN CHU**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2011); Pós-graduada em Educação Especial pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2012); Professora de Educação Infantil, no CEI Macedônia, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, exigindo cuidados específicos e contínuos. O presente artigo teve como objetivo analisar o papel das famílias e da equipe médica multidisciplinar para o desenvolvimento das crianças com TEA, destacando a relevância da parceria entre esses agentes na promoção do bem-estar e da inclusão social. A pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica, com base em autores nacionais e internacionais que discutem o tema. Observou-se que a família exerce papel central na estimulação precoce, no acolhimento afetivo e no acompanhamento diário da criança, sendo fundamental sua capacitação e suporte emocional. Do mesmo modo, verificou-se que a atuação integrada de profissionais de diferentes áreas da saúde favorece a construção de planos terapêuticos individualizados, ampliando as possibilidades de desenvolvimento. Foram evidenciados, entretanto, desafios como a sobrecarga emocional dos familiares, o estigma social e as limitações no acesso a serviços especializados. Conclui-se que a união entre família e equipe multidisciplinar é determinante para o fortalecimento das potencialidades da criança com TEA, devendo ser acompanhada por políticas públicas inclusivas que garantam suporte integral às famílias e oportunidades de participação plena na sociedade.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Família; Equipe multidisciplinar; Intervenção precoce.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that affects communication, social interaction, and behavior, requiring specific and ongoing care. This article aimed to analyze the role of families and the multidisciplinary medical team in the development of children with ASD, highlighting the importance of partnerships between these agents in promoting well-being and social inclusion. The research was conducted based on a literature review of national and international authors who discuss the topic. It was observed that the family plays a central role in early stimulation, emotional support, and daily monitoring of the child, with their training and emotional support being essential. Likewise, it was found that the integrated work of professionals from different health areas favors the development of individualized therapeutic plans, expanding development possibilities. However, challenges such as emotional overload for family members, social stigma, and limited access to specialized services were highlighted. It is concluded that the union between family and multidisciplinary team is crucial for strengthening the potential of children with ASD and should be accompanied by inclusive public policies that ensure comprehensive support for families and opportunities for full participation in society.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Family; Multidisciplinary Team; Early Intervention.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2014). A prevalência do TEA tem aumentado nos últimos anos, o que evidencia a necessidade de estudos e práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças diagnosticadas (BRASIL, 2021). Nesse contexto, tanto a família quanto a equipe médica multidisciplinar assumem papéis fundamentais no processo de acompanhamento e intervenção.

A família, por ser o primeiro espaço de socialização da criança, exerce grande influência em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. O acolhimento, a estimulação precoce e o fortalecimento dos vínculos afetivos são fatores determinantes para potencializar o aprendizado e a autonomia da criança com TEA (SCHMIDT; BOSA, 2003). Entretanto, o diagnóstico pode gerar

impactos emocionais e financeiros, exigindo orientação e suporte adequados para que os cuidadores estejam preparados para lidar com os desafios cotidianos.

Paralelamente, a atuação da equipe médica multidisciplinar é essencial, visto que o TEA demanda intervenções específicas e integradas. Profissionais como neuropediatras, psiquiatras infantis, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e nutricionistas precisam trabalhar de forma colaborativa, construindo estratégias que atendam às necessidades particulares de cada criança (OLIVEIRA; PAULA, 2019). A integração entre família e equipe favorece a eficácia das intervenções e contribui para a melhoria da qualidade de vida da criança e de seus cuidadores.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o papel das famílias e da equipe médica multidisciplinar para o desenvolvimento das crianças com TEA, destacando a importância da parceria entre esses agentes no processo terapêutico e no fortalecimento das potencialidades individuais. Busca-se, ainda, discutir desafios, barreiras e boas práticas que podem contribuir para uma sociedade mais inclusiva e sensível às demandas do espectro autista.

## **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014). De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), o diagnóstico deve considerar a intensidade dos sintomas e os diferentes níveis de suporte necessários, uma vez que o espectro apresenta ampla variabilidade entre os indivíduos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência de TEA tem aumentado nos últimos anos, sendo estimado que uma em cada 100 crianças em todo o mundo apresente sinais do transtorno (WHO, 2022). Esse crescimento pode estar relacionado tanto ao avanço nos métodos diagnósticos quanto à ampliação das pesquisas e da conscientização social sobre a condição.

No Brasil, o Ministério da Saúde (2021) destaca que os primeiros sinais podem ser identificados ainda nos primeiros anos de vida, principalmente a partir dos 12 a 24 meses, quando se observam dificuldades na interação social, ausência de contato visual, atraso no desenvolvimento da fala e comportamentos repetitivos. Identificar precocemente essas características é fundamental para que a criança tenha acesso a intervenções adequadas e a um acompanhamento especializado.

Como afirmam Schmidt e Bosa (2003):

“o autismo deve ser compreendido como um espectro de manifestações, em que

a diversidade de comportamentos exige que as intervenções sejam planejadas de maneira individualizada, respeitando o desenvolvimento e as singularidades de cada criança.” (Schmidt e Bosa, 2003, p. 328).

Portanto, compreender os conceitos e as principais características do TEA é essencial para a construção de estratégias eficazes de acompanhamento. Tal compreensão possibilita que tanto as famílias quanto os profissionais de saúde e educação reconheçam a importância da intervenção precoce e da abordagem interdisciplinar no favorecimento do desenvolvimento infantil.

## **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA**

A família é o primeiro núcleo de socialização da criança e exerce influência decisiva no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse papel torna-se ainda mais relevante, uma vez que os familiares são os principais responsáveis pelo cuidado diário, pela estimulação e pela construção de um ambiente que favoreça a autonomia e a inclusão.

Segundo Silva e Mulick (2009), o envolvimento ativo da família no processo terapêutico contribui significativamente para a evolução da criança com TEA, uma vez que os cuidadores, quando devidamente orientados, podem aplicar estratégias de estímulo no cotidiano. Os autores reforçam que “a família não é apenas coadjuvante no processo, mas protagonista na criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (SILVA; MULICK, 2009, p. 45).

O diagnóstico do TEA, no entanto, pode gerar impacto emocional e insegurança nos pais e cuidadores. Como destacam Schmidt e Bosa (2007), muitas famílias enfrentam sentimentos de luto, ansiedade e medo diante das incertezas relacionadas ao futuro da criança. Esse cenário pode ocasionar sobrecarga física e psicológica, especialmente quando não existe rede de apoio adequada.

Por outro lado, quando os familiares recebem acolhimento, suporte psicológico e informações sobre a condição, tendem a desenvolver maior resiliência e capacidade de lidar com os desafios do dia a dia. Nesse sentido, Cunha (2016) enfatiza:

“o fortalecimento dos vínculos familiares e o acesso a informações qualificadas são determinantes para que a criança com TEA seja estimulada em suas potencialidades e não apenas vista pelas suas limitações.” (Cunha, 2016, p. 88).

Assim, o papel da família vai além do cuidado básico: trata-se de promover um ambiente de afeto, respeito às diferenças e incentivo ao desenvolvimento, elementos essenciais para potencializar o processo de aprendizagem e inclusão da criança com TEA.

## ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E CAPACITAÇÃO DAS FAMÍLIAS

O momento do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é frequentemente marcado por sentimentos de angústia, medo e insegurança por parte das famílias. Por isso, o acolhimento inicial oferecido pelos profissionais de saúde torna-se fundamental para reduzir o impacto emocional e auxiliar os familiares a compreenderem as necessidades da criança. Conforme aponta Baptista (2012):

“A forma como a família é acolhida e orientada no momento do diagnóstico pode influenciar significativamente sua postura frente ao tratamento e às perspectivas de desenvolvimento da criança.” (Baptista, 2012, p. 59).

A orientação adequada permite que os pais e cuidadores se tornem parceiros ativos no processo de intervenção. Estudos evidenciam que famílias informadas conseguem aplicar estratégias de estimulação no ambiente doméstico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas (SCHWARTZMAN, 2011). Além disso, a capacitação dos familiares contribui para reduzir sentimento de impotência e sobrecarga, proporcionando maior segurança no manejo de situações cotidianas.

Nesse sentido, grupos de apoio e programas de capacitação têm se mostrado recursos valiosos. Segundo Oliveira e Paula (2019), iniciativas que promovem encontros entre famílias de crianças com TEA favorecem a troca de experiências, diminuem o isolamento social e fortalecem a rede de suporte emocional. Além disso, possibilitam que os cuidadores aprendam técnicas de intervenção comportamental e estratégias de mediação no processo de aprendizagem.

De acordo com Cunha (2016), investir na capacitação das famílias é uma forma de garantir continuidade às intervenções terapêuticas. A autora reforça que “o conhecimento oferecido aos pais deve ser prático e contextualizado, para que possam aplicá-lo em situações reais, respeitando a singularidade da criança” (CUNHA, 2016, p. 102).

Portanto, o acolhimento, a orientação e a capacitação das famílias constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA. Quanto mais bem preparadas estiverem as famílias, maiores serão as chances de a criança alcançar avanços significativos em seu desenvolvimento e inclusão social.

## EQUIPE MÉDICA MULTIDISCIPLINAR: ATUAÇÃO INTEGRADA

O desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer a atuação conjunta de diferentes profissionais da saúde e da educação. A complexidade do transtorno demanda intervenções que vão além do acompanhamento médico tradicional, exigindo um trabalho integrado entre pediatras, neuropediatras, psiquiatras infantis, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicopedagogos e nutricionistas.



Segundo Schwartzman (2011), a abordagem multidisciplinar é indispensável, pois o TEA afeta diversas áreas do desenvolvimento infantil, como a comunicação, a motricidade, a cognição e as interações sociais. Assim, o trabalho de uma equipe integrada permite identificar necessidades específicas e construir um plano terapêutico individualizado.

De acordo com Oliveira e Paula (2019):

“A criança com TEA não deve ser vista apenas por um viés clínico, mas em sua totalidade, de forma que os diferentes profissionais envolvidos possam articular estratégias que se complementam e ofereçam maior qualidade de vida à criança e à sua família.” (Oliveira e Paula, 2019, p. 77).

Um dos aspectos mais importantes na atuação multidisciplinar é a comunicação constante entre os profissionais e os familiares. Quando há diálogo entre a equipe e a família, o tratamento torna-se mais consistente, uma vez que as estratégias terapêuticas podem ser aplicadas também no ambiente doméstico e escolar. Nesse sentido, Cunha (2016) enfatiza que a articulação entre os diferentes agentes envolvidos é essencial para promover avanços significativos no desenvolvimento da criança.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do pediatra e do neuropediatra no diagnóstico precoce e encaminhamento da criança para terapias adequadas. A intervenção rápida é determinante para estimular habilidades sociais e cognitivas, reduzindo o impacto dos déficits no desenvolvimento. Como destacam Schmidt e Bosa (2003), “a eficácia das intervenções aumenta quando iniciadas ainda nos primeiros anos de vida, com a participação de uma equipe integrada que atenda às singularidades de cada caso”.

Assim, a atuação multidisciplinar deve ser vista como uma rede colaborativa que coloca a criança e sua família no centro do processo, garantindo cuidado integral e maior eficácia das intervenções.

## **INTERVENÇÕES PRECOSES E ESTRATÉGIAS DE ESTIMULAÇÃO**

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um dos fatores mais relevantes para o sucesso das intervenções. Quanto mais cedo a criança é inserida em programas de estimulação, maiores são as chances de desenvolver habilidades sociais, comunicativas e cognitivas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a intervenção precoce melhora substancialmente o prognóstico, proporcionando melhor qualidade de vida à criança e à sua família (WHO, 2022).

As intervenções devem ser estruturadas e individualizadas, considerando o nível de suporte necessário. Entre as abordagens mais utilizadas estão a Análise do Comportamento Aplicada (ABA),

o modelo Denver de intervenção precoce e o programa TEACCH, cada qual com metodologias específicas voltadas à estimulação do desenvolvimento global da criança (BRASIL, 2021).

Conforme destaca Klin (2006):

“a eficácia das intervenções em crianças com autismo está diretamente associada à intensidade, à precocidade e à individualização das estratégias aplicadas.” (Klin 2006, p. 74).

Além dos métodos estruturados, estratégias cotidianas de estimulação também desempenham papel essencial. A participação da família nas intervenções garante a continuidade do processo terapêutico em casa, transformando situações diárias em oportunidades de aprendizagem. Como ressaltam Silva e Mulick (2009), quando os pais são capacitados a aplicar técnicas de estimulação em ambientes naturais, a criança tende a apresentar maior evolução e generalização das habilidades adquiridas.

Outro aspecto importante refere-se à inserção escolar precoce, preferencialmente em ambientes inclusivos, que possibilitam interações sociais significativas. Schmidt e Bosa (2003) defendem que a convivência com pares neurotípicos contribui para o desenvolvimento das competências sociais, desde que acompanhada por estratégias pedagógicas adequadas e apoio especializado.

Portanto, as intervenções precoces e as estratégias de estimulação representam ferramentas fundamentais para potencializar o desenvolvimento da criança com TEA. A integração entre métodos terapêuticos, práticas familiares e experiências educacionais inclusivas compõe um conjunto de ações capazes de ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem e autonomia.

## **DESAFIOS E BARREIRAS ENCONTRADAS PELAS FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS**

Apesar dos avanços nas pesquisas e no reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição que exige atenção integral, famílias e profissionais ainda enfrentam inúmeros desafios e barreiras no processo de cuidado e acompanhamento. Esses obstáculos envolvem desde questões emocionais e sociais até limitações estruturais dos serviços de saúde e educação.

Um dos principais desafios para as famílias é lidar com o estigma e o preconceito social em relação ao TEA. Segundo Cunha (2016):

“o desconhecimento sobre o espectro autista gera estigmatização, dificultando a inclusão da criança e aumentando o sentimento de isolamento familiar.” (Cunha, 2016, p. 115).

Além do preconceito, o acesso a serviços especializados continua sendo uma barreira significativa. Muitas famílias encontram dificuldades para conseguir atendimentos multidisciplinares pelo sistema público de saúde, enquanto o alto custo das terapias particulares inviabiliza a continuidade do tratamento (OLIVEIRA; PAULA, 2019). Essa desigualdade impacta diretamente no desenvolvimento da criança e gera sobrecarga financeira aos cuidadores.

Outro desafio refere-se ao desgaste emocional das famílias. Estudos apontam elevados índices de estresse e ansiedade entre pais de crianças com TEA, ocasionados pela demanda constante de cuidados e pela incerteza em relação ao futuro (SCHMIDT; BOSA, 2007). Nesse sentido, Baptista (2012) afirma que a falta de suporte psicológico agrava a sobrecarga e pode comprometer a saúde mental dos cuidadores.

Do ponto de vista dos profissionais, há ainda a dificuldade de estabelecer uma rede de apoio interligada. Muitas vezes, os atendimentos ocorrem de forma fragmentada, sem diálogo entre os especialistas, o que reduz a eficácia das intervenções. Conforme destaca Schwartzman (2011), “a ausência de integração entre os profissionais compromete a continuidade do tratamento e a adaptação das estratégias às necessidades individuais da criança”.

Portanto, os desafios enfrentados por famílias e profissionais refletem não apenas limitações individuais, mas também estruturais, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que garantam acesso, orientação e suporte integral às crianças com TEA e suas famílias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre o papel das famílias e da equipe médica multidisciplinar no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a relevância da integração entre esses dois eixos para garantir avanços significativos no processo terapêutico e na inclusão social.

Constatou-se que a família desempenha um papel central na vida da criança com TEA, sendo responsável não apenas pelo cuidado diário, mas também pela criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas habilidades. O acolhimento, a orientação e a capacitação dos familiares mostraram-se fundamentais para reduzir o impacto emocional do diagnóstico, além de fortalecer a atuação dos pais como parceiros ativos nas intervenções.

Do mesmo modo, a equipe médica multidisciplinar demonstrou ser indispensável na condução de estratégias terapêuticas individualizadas e integradas. A atuação colaborativa entre profissionais de diferentes áreas possibilita um olhar ampliado sobre a criança, contemplando suas

necessidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A articulação entre equipe e família, por sua vez, torna-se elemento-chave para a eficácia das intervenções.

Contudo, foram evidenciados desafios e barreiras que dificultam esse processo, como o estigma social, o alto custo dos tratamentos, a sobrecarga emocional dos familiares e a fragmentação dos serviços de saúde. Esses entraves apontam para a necessidade de políticas públicas mais eficazes, capazes de ampliar o acesso a atendimentos especializados, oferecer suporte às famílias e promover ações inclusivas em saúde e educação.

Diante disso, conclui-se que o desenvolvimento das crianças com TEA depende de uma rede de apoio sólida e integrada, formada pela família, pelos profissionais de saúde e pelo contexto escolar e social. A união entre esses agentes é determinante para que a criança seja reconhecida não pelas suas limitações, mas por suas potencialidades, caminhando em direção à autonomia e à plena participação social.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão e diferença: construindo práticas educativas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.
- CUNHA, G. R. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3-11, 2006.
- OLIVEIRA, B. D. de; PAULA, C. S. de. **Autismo: intervenções baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2019.
- SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. **A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 325-335, 2003.
- SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. **A vivência de mães de crianças com autismo: redes de apoio social e sobrecarga familiar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 2, p. 135-144, 2007.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do autismo: pesquisa e clínica**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, L. C.; MULICK, J. A. **Inclusão escolar de crianças com autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Autism spectrum disorders.** Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 25 ago. 2025.

# A DISLEXIA E A INTEGRAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

## DYSLEXIA AND INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT



**ESTER DE FARIA MARQUES**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

### RESUMO

Este texto visa esclarecer as várias formas de integrar crianças com deficiências no ensino convencional, apresentando algumas táticas para auxiliar tanto os professores quanto as instituições de ensino a sanar incertezas. É reconhecido que a inclusão é viável, mas ainda existem consideráveis resistências e desafios que necessitam ser enfrentados. A inclusão é compreendida, em grande parte, como a educação de indivíduos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino em todas as suas etapas. Este artigo está embasado em pesquisas qualitativas acerca do tema tratado.

**Palavras-chave:** Dislexia; Educação; Integração.

### ABSTRACT

This text aims to clarify the various ways to integrate children with disabilities into mainstream education, presenting some tactics to help both teachers and educational institutions resolve uncertainties. It is recognized that inclusion is feasible, but there are still considerable resistances and challenges that need to be addressed. Inclusion is largely understood as the education of individuals with learning difficulties or special educational needs within the education system at all its stages. This article is based on qualitative research on the topic.



**Keywords:** Dyslexia; Education; Integration.

## INTRODUÇÃO

A inclusão é interpretada como a integração de pessoas com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais em todas as etapas do sistema educacional.

Na contemporaneidade, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular representa um grande desafio, uma vez que essas escolas precisam adaptar-se para atender a essas demandas, garantindo que todos os estudantes recebam o apoio e as oportunidades indispensáveis para uma educação de qualidade e eficaz, sem discriminação.

Estima-se que no Brasil cerca de 15 milhões de indivíduos tenham algum tipo de necessidade especial. Essas necessidades podem variar amplamente, incluindo deficiências múltiplas, auditivas, físicas, mentais, visuais e de comportamento. Além disso, é importante destacar que, entre esse grupo, pelo menos noventa por cento são crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem associadas à linguagem, como dislexia, disgrafia e disortografia.

A dislexia é considerada uma das necessidades especiais mais comuns no contexto educacional, o que justifica a necessidade de um foco cuidadoso em sua abordagem. E, a dislexia é entendida como uma dificuldade parcial que a criança apresenta ao ler e entender o texto lido.

Ademais, pesquisas indicam que a dislexia é uma dificuldade de aprendizado com raízes neurológicas. Ela se manifesta na dificuldade que um indivíduo, seja criança ou adulto, enfrenta para reconhecer corretamente a leitura ou para decifrar ou soletrar palavras. Essas dificuldades estão relacionadas ao componente fonológico da linguagem, que se apresenta de maneira inesperada quando comparado a outras competências cognitivas.

## DESENVOLVIMENTO

A inclusão é percebida como a adaptação da educação para indivíduos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais em todos os níveis do sistema escolar.

E, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares representa um grande desafio, pois é essencial que essas instituições se adaptem para atender a essas demandas, garantindo que todos recebam o apoio e a motivação indispensável para obter uma educação de qualidade e efetiva, sem discriminação.

Estimativas indicam que cerca de 15 milhões de brasileiros enfrentam algum tipo de necessidade especial. Essas condições podem variar amplamente, incluindo deficiências múltiplas, auditivas, físicas, mentais, visuais e comportamentais. Além disso, é importante destacar que, dentro desse grupo, pelo menos noventa por cento são crianças que, no ensino fundamental, enfrentam dificuldades de aprendizagem ligadas à linguagem, como dislexia, disgrafia e disortografia.

Dentre os diversos tipos de necessidades especiais, a dislexia é considerada a mais comum no ambiente educacional, o que justifica uma atenção diferenciada.

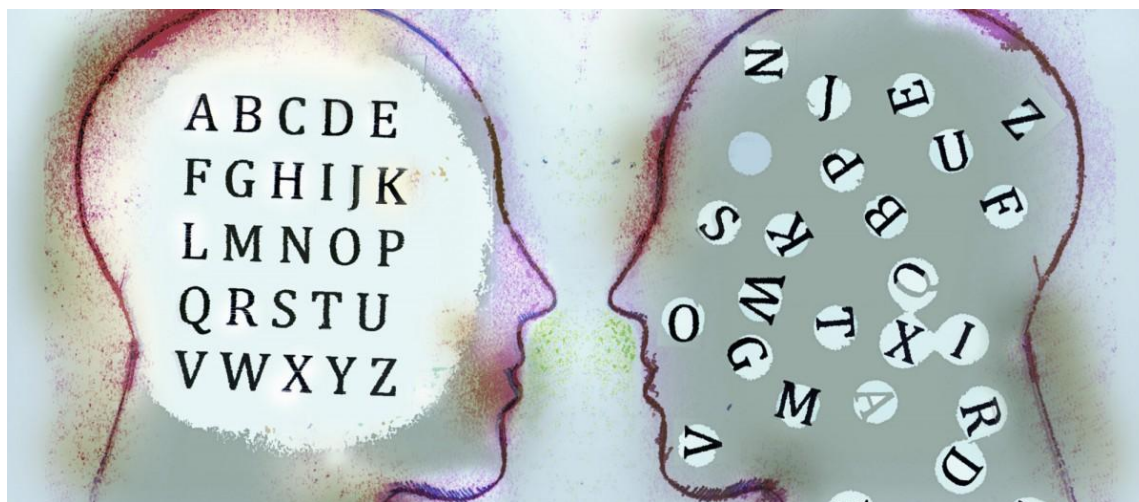
A dislexia é entendida como a dificuldade parcial que uma criança tem em ler e compreender o que está escrito.

Pesquisas indicam que a dislexia é um transtorno de aprendizagem de natureza neurológica. Essa condição se manifesta por meio da dificuldade que crianças ou adultos enfrentam ao ler corretamente, bem como nas habilidades de decodificação ou ortografia. Essas complicações estão relacionadas ao componente fonológico da linguagem, que se revela desproporcional em comparação com outras capacidades cognitivas.

Ao criar seu plano de aula, o educador deve fundamentar-se no respeito às diferentes necessidades de cada estudante. Diante disso, ele tem a flexibilidade de adaptar as atividades e métodos de ensino sempre que necessário. A abordagem contemporânea indica que o professor não atua apenas como um simples transmissor de saberes, mas como um facilitador do processo de aprendizagem. Para que esse objetivo seja alcançado, é essencial a participação de todos, sem exceções, visando ao êxito na aprendizagem.

É fundamental que, além dos educadores, todos os colaboradores das instituições de ensino estejam prontos para interagir com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, uma vez que eles pertencem à comunidade escolar e merecem ser acolhidos adequadamente.

Entretanto, para que esses estudantes não sejam mais vítimas de preconceito e discriminação, é fundamental que as pessoas com quem eles interagem no ambiente escolar estejam bem-informadas, preparadas e dispostas a colaborar. Assim, será possível promover o respeito e uma convivência harmoniosa, reconhecendo e valorizando as limitações e as diversidades.



Fonte: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2016/02/23/conecta-o-desafio-da-dislexia/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

A dislexia se distingue de outros tipos de transtornos de aprendizado, sendo caracterizada como uma dificuldade específica na aquisição de habilidades de aprendizagem.

A dislexia está ligada a desafios na leitura, e é importante diferenciar essa dificuldade de outros transtornos, como os que afetam a audição e a fala. Propõe-se que o conceito de transtorno seja abordado como um distúrbio específico, elucidado em termos de uma área de atuação consistente.

A dislexia, ao contrário do que muitos acreditam, não é consequência de uma alfabetização inadequada, de um nível econômico desfavorável ou de uma falta de inteligência. Na verdade, indivíduos com dislexia têm potencial intelectual que pode ser desenvolvido.

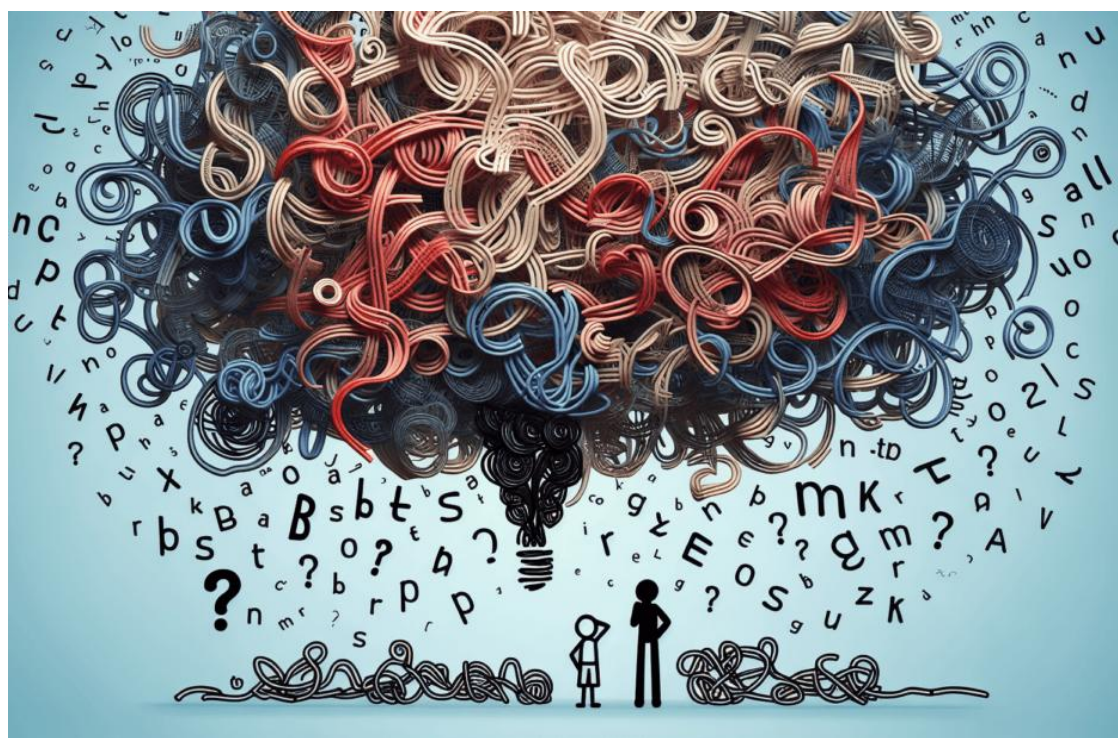


Fonte: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurologia-e-dislexia/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

A origem do termo Dislexia remonta ao grego, onde "dus" se traduz como difícil e "lexis" como palavra. Esse termo descreve um transtorno que afeta a capacidade de aprender a ler, escrever e soletrar. Estima-se que esse distúrbio impacte de 10 a 15% da população.

A dislexia deve ser examinada e identificada por um grupo de profissionais de diferentes áreas, que possam reconhecer a condição. Essa avaliação é essencial para que se possa oferecer um suporte apropriado às dificuldades individuais, visando a obtenção de resultados positivos.

A dislexia pode se manifestar de várias formas e pode ser reconhecida tanto na infância quanto na idade adulta. Quando pais ou educadores notam que uma criança enfrenta dificuldades com a leitura e a escrita, é fundamental iniciar uma investigação. Eles devem também verificar se existem casos de dislexia na família.



Fonte: <https://dislexclub.com/sinais-de-dislexia-na-escrita/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

Apesar do suporte dos educadores, é fundamental que os responsáveis busquem tratamentos para auxiliar no distúrbio daqueles que têm dislexia.

É fundamental que o educador compreenda que a dislexia é um transtorno relacionado à leitura, caracterizando-se como uma dificuldade específica nesse aspecto da aprendizagem. Portanto, nem todos os alunos que enfrentam dificuldades na leitura podem ser classificados como disléxicos sem uma avaliação cuidadosa. O professor deve também refletir sobre sua prática em sala de aula para identificar os equívocos que ocorrem no dia a dia, uma vez que muitas vezes não estão totalmente equipados para lidar com as diversas diferenças dos alunos.



A falta de preparo dos educadores torna a discussão desse tema bastante desafiadora, já que é preciso confrontar essas questões e buscar entender melhor o assunto.

Em instituições de Ensino Fundamental, alguns educadores costumam relatar em suas anotações que as crianças são inteligentes e brilhantes, mas enfrentam dificuldades para ler e escrever, além de apresentarem problemas de ortografia. Essa avaliação também aparece em níveis mais avançados e em provas de vestibular, onde há indivíduos que demonstram uma capacidade de compreensão de leitura bastante limitada e uma ortografia inadequada.

E, em diversas instituições de ensino, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o nível superior, é comum que educadores relatem uma observação intrigante: a de que certas crianças são percebidas como inteligentes e brilhantes, mas, paradoxalmente, enfrentam sérias dificuldades com a leitura e a escrita, além de problemas de ortografia.

Essa discrepância entre a capacidade intelectual geral e as habilidades linguísticas não se restringe à infância. Ela persiste em níveis de ensino mais avançados e se manifesta de forma evidente em exames cruciais como os de vestibular, onde o desempenho de alguns estudantes é limitado por uma compreensão de leitura restrita e uma ortografia inadequada.

Esse padrão ressalta a importância de um olhar atento e especializado para além das notas, buscando compreender as causas por trás dessas dificuldades para que sejam oferecidos o suporte e as estratégias de aprendizado adequadas.

Diante dessas razões, é fundamental que o educador esteja vigilante em suas avaliações para identificar essas dificuldades. É necessário aplicar testes de leitura com o intuito de diagnosticar e avaliar questões relacionadas à leitura desde os primeiros anos.

É possível afirmar que há uma conexão significativa entre a evasão escolar ou o insucesso acadêmico e as dificuldades de aprendizado, especialmente no que diz respeito à linguagem. Além disso, no que se refere ao abandono escolar, pesquisas mostram que essa questão também está associada às dificuldades em leitura e escrita.

A falta de compreensão sobre a Dislexia por parte dos responsáveis e educadores compromete o desenvolvimento escolar da criança.

E, a falta de compreensão sobre a dislexia por parte dos responsáveis e educadores compromete diretamente o desenvolvimento escolar da criança. Sem o conhecimento adequado sobre o transtorno, as dificuldades de leitura e escrita podem ser erroneamente interpretadas como desinteresse, preguiça ou falta de capacidade.

Essa percepção equivocada cria um ambiente de frustração e pode minar a autoestima do aluno, gerando um ciclo vicioso de baixo desempenho e desmotivação.

É crucial que a escola e a família trabalhem juntas para identificar os sinais da dislexia e buscar o diagnóstico profissional. A intervenção precoce e um plano de ensino adaptado, que utilize métodos multissensoriais e valorize as habilidades do aluno, são essenciais para que ele possa superar os desafios e alcançar seu potencial.

A empatia e o suporte correto transformam a experiência escolar, permitindo que o aluno disléxico, com sua forma única de pensar, encontre o caminho para o sucesso acadêmico e pessoal.

O desenvolvimento das competências de leitura e escrita em indivíduos com dislexia ocorre por meio de uma abordagem interdisciplinar, que envolve o suporte de profissionais da área de saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, juntamente com iniciativas que surgem no contexto escolar.

O educador, como figura central no processo de ensino e aprendizado, deve possuir formação específica relacionada ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Ademais, é fundamental realizar um trabalho eficiente no ambiente escolar, uma vez que dificuldades como a confusão de letras simétricas podem persistir durante toda a vida acadêmica dos alunos. Isso pode variar, sendo mais comum em algumas situações e menos em outras.

Para prevenir esse tipo de problema, é fundamental desenvolver a consciência fonológica relacionada aos sons da língua, além de proporcionar um ensino que seja significativo sobre o sistema alfabético. Esse processo permitirá que a criança pense sobre a forma como as palavras são escritas. A ausência de consciência fonológica se manifestará na escrita, resultando em alunos que “pulam” grafemas.

Uma criança com dislexia não apresenta esse transtorno devido a um desenvolvimento prejudicado por fatores como má alimentação ou parto prematuro, mas sim por se tratar de um distúrbio de origem genética.

Ter dislexia não é uma situação desfavorável; na verdade, é cada vez mais reconhecido que o transtorno está associado a uma série de pontos fortes e habilidades notáveis. Longe de ser um indicador de baixa inteligência, a dislexia muitas vezes coexiste com um pensamento divergente e criativo, que permite aos indivíduos enxergarem soluções de forma única.

Pessoas disléxicas podem demonstrar alta inteligência e se destacar em áreas que exigem pensamento visual e espacial, como música, artes, design e engenharia. Muitos empreendedores e líderes de sucesso, como Richard Branson, têm dislexia e atribuem parte de seu êxito à sua capacidade de pensar "fora da caixa".

A dislexia não é um obstáculo para a produtividade ou para a liderança. Com o suporte e as estratégias corretas, o indivíduo disléxico pode ser superdotado, usando sua maneira particular de processar informações para ser extremamente produtivo e assumir papéis de destaque. É



fundamental mudar a percepção social sobre a dislexia, reconhecendo-a não como uma dificuldade, mas como uma forma diferente de pensar que traz talentos valiosos.

Por fim, as pessoas com dislexia são vistas como apresentando uma condição que se relaciona tanto a aspectos neurológicos quanto linguísticos. Essa condição afeta a capacidade de aprender a ler e escrever de forma eficaz, mas não prejudica suas ideias ou habilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia, um transtorno de aprendizagem que afeta a leitura e a escrita, deve ser avaliado e diagnosticado por uma equipe multidisciplinar. A colaboração de profissionais de diversas áreas é fundamental para que o distúrbio seja corretamente identificado, garantindo um acompanhamento adequado das dificuldades de cada indivíduo e a possibilidade de se alcançar um bom resultado.

A dislexia pode se manifestar de maneiras variadas e ser identificada tanto na infância quanto na fase adulta. Quando pais ou professores percebem que uma criança tem dificuldades significativas na leitura ou na soletração, é um sinal de que a investigação deve ser iniciada. Nesses casos, é importante verificar se há um histórico familiar de dislexia, o que pode ajudar no processo de diagnóstico.

Ademais, mesmo com o apoio dos professores na escola, é essencial que os pais encaminhem seus filhos para tratamentos especializados. O acompanhamento terapêutico, que pode incluir a atuação de fonoaudiólogos e psicopedagogos, é decisivo para que a pessoa com dislexia desenvolva estratégias para lidar com o transtorno, superando os desafios e construindo uma relação mais positiva com o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M. Books, 2002.
- MONTESORI, M. **O método da pedagogia científica**. Barcelona: Analuze, 1967.
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 1997.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2<sup>a</sup> ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

# EDUCAÇÃO PÚBLICA E POVOS ORIGINÁRIOS: UMA ALIANÇA NECESSÁRIA PARA A INTERCULTURALIDADE



## PUBLIC EDUCATION AND INDIGENOUS PEOPLES: A NECESSARY ALLIANCE FOR INTERCULTURALITY

**FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID ano de conclusão 2014. Especialista em TEA Transtorno Espectro Autista, Faculdade Futura 2018. Educação Especial e TGD, 2019 Faculdade Futura. Educação especial e inclusiva com ênfase em deficiência intelectual e múltipla. Pela Faculdade Futura 2019. Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar a importância da inserção da educação indígena no contexto da escola pública como estratégia para promover a interculturalidade e o respeito à diversidade étnico-cultural. Os objetivos específicos incluem identificar as práticas pedagógicas que favorecem a valorização dos saberes indígenas e compreender os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da Lei nº 11.645/2008. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de autores como Candau (2012), que discute a educação intercultural crítica, e Baniwa (2006), que traz a perspectiva indígena sobre educação e território. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram analisados documentos oficiais, legislações e estudos acadêmicos sobre o tema. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, a efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural ainda encontra entraves na formação docente, na ausência de materiais didáticos específicos e na falta de escuta ativa das comunidades indígenas. Conclui-se que a articulação entre educação pública e saberes indígenas é fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e representativa das múltiplas identidades que compõem o Brasil.

**Palavras-chave:** Educação indígena; Escola pública; Interculturalidade; Diversidade cultural;

## ABSTRACT

The overall objective of this study is to analyze the importance of incorporating indigenous education into the public school system as a strategy for promoting interculturalism and respect for ethnic and cultural diversity. Specific objectives include identifying teaching practices that promote the appreciation of indigenous knowledge and understanding the challenges faced by educators in implementing Law No. 11,645/2008. The research is based on the theoretical contributions of authors such as Candau (2012), who discusses critical intercultural education, and Baniwa (2006), who brings an indigenous perspective on education and territory. From a methodological point of view, this is a qualitative, bibliographic, and documentary study. Official documents, legislation, and academic studies on the subject were analyzed. The results indicate that, despite legal advances, the implementation of a truly intercultural education still faces obstacles in teacher training, the absence of specific teaching materials, and the lack of active listening to indigenous communities. It is concluded that the articulation between public education and indigenous knowledge is fundamental for the construction of a more inclusive and democratic school that is representative of the multiple identities that make up Brazil.

**Keywords:** Indigenous education; Public school; Interculturality; Cultural diversity; Educational policies.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada por uma rica diversidade cultural, resultante da convivência de diferentes povos, entre eles os povos indígenas, que historicamente contribuíram — e ainda contribuem — para a formação da identidade nacional. Apesar dessa pluralidade, os currículos escolares tradicionais pouco dialogam com as culturas indígenas, reproduzindo uma educação homogeneizadora, muitas vezes excludente. A invisibilidade dos povos originários nos espaços escolares e nos materiais didáticos reforça estereótipos e contribui para a marginalização dessas culturas no imaginário social.

Com o intuito de reparar essas lacunas históricas, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros em todas as instituições de ensino, públicas e privadas. Essa legislação representa um avanço importante no reconhecimento da interculturalidade como princípio educativo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a carência de formação específica dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a ausência de diálogo efetivo entre escola e comunidades indígenas.

Diante desse cenário, este artigo propõe-se a investigar de que forma a educação pública pode estabelecer uma aliança com os saberes indígenas, promovendo a valorização da diversidade e a construção de uma escola verdadeiramente intercultural. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi

realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, fundamentando-se nos estudos de autores como Candau (2012), que aborda a educação intercultural crítica, e Baniwa (2006), que traz a perspectiva indígena sobre o papel da escola e o respeito aos territórios culturais.

O estudo justifica-se pela urgência de repensar práticas pedagógicas que reconheçam e incluam a cultura indígena como parte integrante do processo formativo, contribuindo para a superação de preconceitos e para a construção de uma educação democrática e plural. Assim, este trabalho busca oferecer uma análise crítica do atual cenário educacional, destacando caminhos possíveis para uma aliança transformadora entre a escola pública e os povos indígenas, em prol de uma sociedade mais justa e representativa das identidades que a compõem.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A INVISIBILIDADE HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A educação brasileira, desde os seus primórdios, foi marcada por uma lógica colonialista que desvalorizava os saberes tradicionais e impunha um modelo europeu de conhecimento, cultura e linguagem. Os povos indígenas, neste processo, foram não apenas excluídos das decisões educacionais, mas também retratados como obstáculos ao projeto civilizatório do colonizador. A catequese promovida pelos jesuítas no século XVI é um exemplo emblemático: visava “salvar almas” e, para isso, impunha uma ruptura com as tradições indígenas, buscando apagar línguas, rituais, formas de organização e cosmovisões.

Essa lógica excludente atravessou os séculos e permaneceu presente na formação do sistema de ensino nacional. Mesmo após a independência do Brasil, os indígenas continuaram sendo invisibilizados no currículo escolar. Nos livros didáticos, sua presença era (e muitas vezes ainda é) reduzida a um passado longínquo, associado ao “descobrimento” do Brasil, muitas vezes com representações caricaturais ou romantizadas. Como afirma Lopes da Silva (2013, p. 45), “a escola brasileira historicamente tratou os indígenas como figuras do passado, negando sua contemporaneidade e sua diversidade cultural”.

Essa abordagem, além de contribuir para o apagamento histórico dos povos indígenas, também reforça estereótipos e preconceitos entre os estudantes. A ausência de informações corretas e atualizadas sobre a realidade indígena impede que os alunos compreendam a pluralidade de culturas presentes no Brasil e contribui para a reprodução de uma visão homogênea de nação. Segundo Grupioni (2006, p. 67), “a escola tem sido, ao longo dos anos, um dos principais instrumentos de desinformação sobre os povos indígenas”.

A omissão do indígena enquanto sujeito histórico ativo e contemporâneo compromete não apenas a

qualidade da educação, mas também os princípios constitucionais de igualdade e diversidade. A Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas e crenças. No entanto, esse reconhecimento ainda não se refletiu de maneira ampla e concreta no ambiente escolar.

Além disso, cabe destacar que o modelo educacional imposto nas escolas indígenas durante muito tempo seguiu os moldes da escola não indígena, desconsiderando os contextos socioculturais específicos. Esse descompasso entre a proposta pedagógica e a realidade vivida pelos estudantes indígenas contribuiu para a evasão escolar, a perda de identidade cultural e a dificuldade de aprendizagem. Como aponta Célia Tavares (2010, p. 21), “a escola que não reconhece a cultura do aluno indígena é uma escola que deslegitima sua existência”.

Portanto, o enfrentamento da invisibilidade histórica dos povos indígenas na educação brasileira exige não apenas a inclusão da temática nos currículos, mas uma profunda revisão das práticas pedagógicas e da formação docente. É preciso construir uma nova abordagem que reconheça os indígenas como sujeitos atuais, com direitos, culturas diversas e saberes próprios, inserindo suas narrativas como parte integrante da história nacional.

## **A INTERCULTURALIDADE COMO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO PLURAL**

A interculturalidade surge como uma proposta educativa que vai além da simples valorização da diversidade cultural. Ela propõe um modelo de educação no qual o diálogo entre diferentes saberes e culturas seja central para a construção do conhecimento. Em contraposição à perspectiva multiculturalista, que muitas vezes se limita à coexistência de culturas distintas sem promover uma interação crítica entre elas, a interculturalidade propõe relações horizontais, com reconhecimento mútuo e superação das assimetrias históricas de poder.

Segundo Candau (2012, p. 15), “uma perspectiva intercultural crítica busca superar a mera convivência entre culturas, promovendo o diálogo e o reconhecimento da alteridade como fundamento ético”. Ou seja, não se trata apenas de mencionar ou incluir a cultura indígena no currículo escolar, mas de repensar profundamente as práticas pedagógicas, o conteúdo ensinado e o próprio papel da escola no enfrentamento das desigualdades e das discriminações étnico-raciais.

A proposta intercultural implica reconhecer que os saberes indígenas não são folclóricos, inferiores ou meramente complementares, mas sim formas legítimas de conhecimento, com epistemologias próprias. Essa concepção exige que a escola pública abra espaço para a escuta das comunidades indígenas, para a valorização de suas línguas, mitologias, ciências tradicionais, modos de vida e espiritualidades.

Além disso, a interculturalidade, como propõe Walsh (2009), deve ser entendida como um processo



político e pedagógico que visa descolonizar o saber, o poder e o ser. A autora destaca que “a interculturalidade crítica é uma proposta de transformação estrutural que busca enfrentar as desigualdades históricas entre os grupos sociais e culturais, especialmente os povos indígenas e afrodescendentes”. Nesse sentido, ela se configura como uma estratégia de resistência e de fortalecimento das identidades culturais historicamente marginalizadas.

No âmbito escolar, essa transformação só é possível por meio de uma atuação comprometida do corpo docente e da gestão escolar, aliada à escuta ativa dos povos indígenas. Como aponta Santoro (2011, p. 93), “o reconhecimento do outro como legítimo portador de saberes é condição fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural”. Isso implica na revisão crítica dos currículos, dos materiais didáticos e das formas de avaliação, valorizando os contextos socioculturais dos estudantes indígenas.

A formação docente é outro aspecto essencial nesse processo. Muitos professores, ainda que bem-intencionados, desconhecem a realidade e a diversidade dos povos indígenas brasileiros. Assim, a construção de uma prática pedagógica intercultural requer investimentos em formação continuada que contemplem a história, a cultura e as epistemologias indígenas, sempre com o protagonismo desses povos na elaboração e condução dos processos educativos.

Portanto, a interculturalidade não é apenas uma abordagem pedagógica, mas uma postura ética e política diante da diversidade. Ela convida a escola a se reinventar, a reconhecer a pluralidade cultural do país e a atuar de forma comprometida com a justiça social e com a valorização dos saberes historicamente excluídos. É nesse caminho que a aliança entre a educação pública e os povos indígenas pode se consolidar como um projeto emancipador e verdadeiramente transformador.

## O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS

A escola pública desempenha um papel central na promoção da equidade e da justiça social, sendo um espaço estratégico para a valorização das diversas culturas presentes no Brasil, incluindo as culturas indígenas. A implementação de uma educação intercultural, que reconheça e valorize os saberes tradicionais indígenas, é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, onde todos os grupos culturais sejam respeitados e tenham seus direitos educacionais garantidos. Para tanto, a escola precisa atuar como um ambiente de promoção da diversidade, onde as culturas indígenas sejam ensinadas, respeitadas e integradas ao currículo escolar de maneira legítima e significativa.

A valorização dos saberes indígenas na escola pública envolve, primeiramente, o reconhecimento de que os povos indígenas são portadores de um conhecimento profundo e ancestral sobre o meio ambiente, a medicina tradicional, a agricultura sustentável, as artes e a cosmologia. Esse conhecimento não deve ser tratado como algo exótico ou secundário, mas como um saber legítimo,

com a mesma importância dos conhecimentos científicos ocidentais. Segundo Baniwa (2006, p. 38), “não se pode pensar uma educação para os povos indígenas sem considerar o seu modo de vida, suas crenças, línguas e relação com o território”. Isso significa que, para que a escola pública cumpra sua função inclusiva e integradora, ela precisa ser capaz de integrar as diversas formas de conhecimento que coabitam o país, respeitando a diversidade cultural e promovendo o aprendizado mútuo entre as diferentes culturas.

No entanto, a valorização dos saberes indígenas não deve ser restrita ao ensino da história e da cultura desses povos. Ela deve perpassar todos os aspectos da prática pedagógica, desde a organização curricular até os métodos de ensino. Em outras palavras, a escola precisa adotar uma abordagem mais ampla e holística, que reconheça os saberes indígenas como parte integrante de uma educação plural e diversificada. Para isso, a formação dos professores é um ponto crucial. Muitos educadores, especialmente nas regiões urbanas, não têm uma formação específica sobre a realidade indígena, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação docente deve, portanto, incorporar a história, as línguas, as tradições e as cosmologias indígenas, para que os professores possam ensinar de forma crítica, respeitosa e sensível às particularidades das culturas indígenas.

A escuta das comunidades indígenas também é um elemento essencial para a valorização de seus saberes na escola. A construção de uma educação intercultural exige que os povos indígenas se tornem protagonistas do processo educativo. Isso pode ser feito através de parcerias entre as escolas e as comunidades indígenas, com a participação ativa de lideranças e anciãos na elaboração de projetos pedagógicos, produção de materiais didáticos e na própria gestão escolar. Essa colaboração permite que a educação respeite os valores culturais dos povos indígenas e que os estudantes não indígenas também se beneficiem da riqueza desses saberes.

O currículo escolar, portanto, deve ser reconfigurado para refletir a pluralidade cultural do Brasil, incorporando os saberes indígenas de forma genuína e não estereotipada. Isso implica na superação de visões folclóricas e romantizadas sobre os povos indígenas, que muitas vezes se limitam a uma representação descontextualizada, sem considerar a atualidade e a complexidade das comunidades indígenas. A escola deve ir além do “Dia do Índio” e das celebrações pontuais, abordando as questões indígenas ao longo de todo o ano letivo, com uma perspectiva crítica e contextualizada. Como destaca Santos (2010, p. 105), “a educação deve ser uma ferramenta de empoderamento para os povos indígenas, promovendo não apenas o conhecimento sobre a sua história, mas também a sua atualidade, lutas e conquistas”.

Além disso, é necessário que a escola pública valorize as línguas indígenas como patrimônio cultural imaterial, promovendo sua preservação e ensino. A língua é um dos pilares fundamentais da cultura de um povo, e sua preservação é essencial para a continuidade de suas tradições e modos de vida. A valorização das línguas indígenas nas escolas pode ser realizada tanto com a oferta de aulas de

língua indígena quanto com a inclusão da língua e da literatura indígena em projetos interdisciplinares, que envolvem outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto relevante é a integração das práticas educacionais indígenas ao cotidiano da escola pública. As práticas pedagógicas indígenas, que muitas vezes se baseiam em uma aprendizagem mais comunitária, prática e experiencial, podem contribuir para a inovação do ensino no Brasil, oferecendo alternativas à educação formal tradicional. Por exemplo, a educação baseada em histórias orais, no uso do corpo e no contato direto com a natureza pode ser incorporada de forma complementar ao modelo educacional convencional, promovendo um ensino mais dinâmico e conectado com a realidade dos estudantes.

Portanto, a valorização dos saberes indígenas na escola pública é uma questão fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, que respeite e celebre a diversidade cultural. A escola, como espaço de socialização e aprendizado, tem o dever de garantir que todas as culturas sejam representadas de forma justa e respeitosa. Nesse sentido, a valorização dos saberes indígenas na educação não é apenas uma questão de inclusão, mas também de reparação histórica e reconhecimento da importância dos povos indígenas para a sociedade brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo investigar a implementação da educação indígena nas escolas públicas brasileiras, com ênfase na importância da valorização dos saberes indígenas e a busca por uma educação intercultural, conforme estabelecido pela Lei nº 11.645/2008. A análise das políticas públicas, os desafios enfrentados pela escola pública e a efetivação da interculturalidade na prática pedagógica indicam que, apesar de avanços significativos, a inclusão real dos povos indígenas na educação escolar ainda enfrenta obstáculos que precisam ser superados.

O estudo demonstrou que, embora a Lei nº 11.645/2008 tenha sido um marco importante para o reconhecimento da história e da cultura indígena no currículo escolar, a implementação dessa legislação não se deu de maneira homogênea nas diferentes regiões do Brasil. A falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência em adotar práticas pedagógicas interculturais evidenciam que a escola pública ainda não está completamente preparada para valorizar os saberes indígenas de forma eficaz. Isso tem levado, em muitos casos, à continuidade de uma educação marcada por estereótipos e pela invisibilidade dos povos indígenas na sociedade brasileira.

Além disso, a pesquisa apontou que, para que a educação pública se torne realmente inclusiva e intercultural, é necessário que haja uma reformulação no currículo escolar, promovendo a integração

dos saberes indígenas de maneira legítima e respeitosa. A escuta ativa das comunidades indígenas, a participação de suas lideranças na elaboração dos conteúdos pedagógicos e a promoção de um espaço de diálogo entre as culturas são fundamentais para que a escola pública cumpra seu papel de respeitar e valorizar a diversidade cultural do Brasil. A formação continuada de professores, que deve incluir o estudo das culturas e epistemologias indígenas, é um ponto chave para que essa transformação se concretize.

As considerações aqui apresentadas ressaltam que, embora a educação indígena tenha avançado no Brasil nos últimos anos, ainda há muito a ser feito. A escola pública, ao reconhecer e integrar os saberes indígenas, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária. O fortalecimento da interculturalidade, como proposta pedagógica, é um caminho promissor para garantir que os povos indígenas, assim como todos os outros grupos culturais, tenham suas identidades respeitadas e seus direitos educacionais garantidos.

Por fim, este estudo contribui para a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades de uma educação verdadeiramente intercultural e inclusiva. A implementação plena da Lei nº 11.645/2008 requer esforços conjuntos entre as instituições de ensino, as políticas públicas, as comunidades indígenas e a sociedade civil. É preciso, portanto, que a escola pública se empenhe em transformar suas práticas pedagógicas, seus currículos e sua infraestrutura, de modo a promover uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que também valorize a riqueza dos saberes indígenas, contribuindo para a construção de uma educação plural e democrática.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GRUPIONI, Neli. O papel da educação na preservação da cultura indígena no Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

LOPES DA SILVA, Ione. História, cultura e educação indígena: uma análise crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

OLIVEIRA, Pedro. A história dos povos indígenas e a educação escolar. Campinas: Editora Papirus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A educação para a diversidade cultural: desafios e perspectivas. Porto: Editora Universidade do Porto, 2010.

TAVARES, Célia. A escola e a cultura indígena no Brasil. Brasília: Editora MEC, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e educação: da ideia ao processo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

BANIWA, Piter. O ensino indígena no Brasil: a educação escolar para os povos indígenas. Manaus: Editora Noya, 2006..

# **A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUA APLICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



## **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND ITS APPLICATION IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: A CONTEMPORARY ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES**

**FERNANDA CRISTINA PISCITELLO FONTES**

Graduação Em Pedagogia – Centro Universitário Assunção (2005); Especialista Em Psicopedagogia – Centro Universitário Assunção (2010); Professora De Ensino Fundamental L – Emef Dr. Abrão Huck

### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma análise crítica e contemporânea sobre a aplicação da psicologia da educação no processo de ensino e aprendizagem, investigando como os fundamentos psicológicos influenciam as práticas pedagógicas atuais. A pesquisa examina as principais teorias psicoeducacionais e sua implementação no contexto educacional contemporâneo, destacando a relevância dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais no desenvolvimento do conhecimento. O estudo aborda as contribuições teóricas de importantes psicólogos educacionais e analisa como essas teorias se materializam nas práticas pedagógicas modernas. A metodologia empregada consiste em uma revisão bibliográfica sistemática de obras clássicas e contemporâneas da área, incluindo análises de estudos empíricos recentes. Os resultados evidenciam que a psicologia da educação continua sendo fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das estratégias pedagógicas. Conclui-se que a integração efetiva dos princípios psicológicos às práticas educacionais constitui um fator determinante para o sucesso do processo educativo, proporcionando ambientes de aprendizagem mais significativos e adaptados às necessidades individuais dos educandos.

**Palavras-chave:** Psicologia da Educação; Processo de Ensino e Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Teorias Psicoeducacionais; Desenvolvimento Cognitivo.

### **ABSTRACT**



This article presents a critical and contemporary analysis of the application of educational psychology to the teaching and learning process, investigating how psychological foundations influence current pedagogical practices. The research examines the main psychoeducational theories and their implementation in the contemporary educational context, highlighting the relevance of cognitive, affective, and social aspects in the development of knowledge. The study addresses the theoretical contributions of leading educational psychologists and analyzes how these theories materialize in modern pedagogical practices. The methodology employed consists of a systematic bibliographic review of classic and contemporary works in the field, including analyses of recent empirical studies. The results demonstrate that educational psychology remains fundamental to understanding the teaching and learning processes, offering theoretical and practical support for improving pedagogical strategies. It is concluded that the effective integration of psychological principles into educational practices is a determining factor for the success of the educational process, providing more meaningful learning environments adapted to the individual needs of students.

**Keywords:** Educational Psychology; Teaching and Learning Process; Pedagogical Practices; Psychoeducational Theories; Cognitive Development.

## INTRODUÇÃO

A psicologia da educação constitui um campo interdisciplinar que une saberes psicológicos e educacionais, sendo crucial para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Sua importância vai além da teoria, manifestando-se em práticas pedagógicas que visam otimizar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. A complexidade dos fenômenos educacionais exige uma abordagem multifacetada, na qual a psicologia oferece contribuições essenciais para entender os mecanismos que sustentam a aquisição e a construção do conhecimento (WOOLFOLK, 2016, p. 23). O percurso histórico da psicologia da educação revela uma constante busca por embasamento científico para as práticas educativas. Desde os primeiros estudos experimentais sobre aprendizagem até as investigações atuais em neurociência cognitiva, observa-se um contínuo aprimoramento teórico e metodológico. Essa evolução tem permitido uma compreensão mais aprofundada dos processos psicoeducacionais, refletindo a crescente necessidade de fundamentar as decisões pedagógicas em evidências científicas sólidas, superando abordagens meramente intuitivas ou baseadas apenas na tradição educacional (BZUNECK, 2018, p. 45).

A aplicação dos princípios psicológicos no ambiente educacional apresenta um desafio complexo, que envolve a conversão de teorias abstratas em práticas concretas e eficazes. Essa transposição exige não apenas um conhecimento teórico aprofundado, mas também habilidades

práticas que permitam a adaptação dos princípios psicológicos às particularidades do ambiente escolar e às características individuais dos aprendizes. A formação de educadores capazes de realizar essa articulação é um dos principais desafios contemporâneos da área (SALVADOR, 2015, p. 67). As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm impulsionado uma revisão contínua das práticas educacionais, demandando abordagens pedagógicas mais flexíveis, personalizadas e eficientes. Nesse cenário, a psicologia da educação desempenha um papel estratégico, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de estratégias de ensino que atendam às exigências atuais. A compreensão dos processos cognitivos, motivacionais e socioemocionais torna-se fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2014, p. 89).

Esta investigação tem como propósito analisar criticamente as contribuições da psicologia da educação para o processo de ensino e aprendizagem, examinando como os fundamentos teóricos se concretizam nas práticas pedagógicas contemporâneas. Busca-se identificar os principais desafios e oportunidades relacionados à aplicação dos conhecimentos psicológicos no contexto educacional, bem como discutir as perspectivas futuras da área. A relevância desta análise justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos mecanismos que tornam o processo educativo mais efetivo e significativo para todos os envolvidos.

## DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica da psicologia da educação tem suas origens nas contribuições pioneiras de diversos pesquisadores que buscaram entender os mecanismos psicológicos subjacentes ao processo de aprendizagem. Jean Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, transformou a compreensão sobre como as crianças constroem o conhecimento, propondo que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio de estágios sequenciais e hierárquicos. Suas pesquisas sobre os processos de assimilação e acomodação demonstraram que a aprendizagem resulta da interação ativa do sujeito com o ambiente, questionando concepções tradicionais que viam o aprendiz como um receptor passivo de informações (PIAGET, 2012, p. 134).

A complexidade dos fenômenos educacionais exige uma abordagem multifacetada, na qual a psicologia oferece contribuições essenciais para entender os mecanismos que sustentam a aquisição e a construção do conhecimento (WOOLFOLK, 2016, p. 23).

Sendo assim, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky introduziu uma perspectiva complementar, enfatizando a dimensão social do desenvolvimento cognitivo. Sua ideia sobre a zona de desenvolvimento proximal revelou a importância da mediação social no processo de aprendizagem, mostrando que o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano interpsicológico, sendo depois internalizado pelo indivíduo. Essa contribuição teórica serve de base para práticas pedagógicas que valorizam a colaboração, o diálogo e a mediação do professor como elementos essenciais para a promoção da aprendizagem (VYGOTSKY, 2018, p. 87).

O desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano interpsicológico, sendo depois internalizado pelo indivíduo (VYGOTSKY, 2018, p. 87).

Ademais, as contribuições de Jerome Bruner para a psicologia da educação incluem o desenvolvimento da teoria da aprendizagem por descoberta e a proposição de diferentes modos de representação do conhecimento. Sua ênfase na importância da descoberta ativa e da estruturação do currículo de forma espiralada influenciou significativamente as práticas pedagógicas, promovendo abordagens que estimulam a investigação e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Bruner demonstrou que qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma intelectualmente honesta em qualquer estágio de desenvolvimento, desde que seja adequadamente estruturado e apresentado (BRUNER, 2016, p. 156).

Qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma intelectualmente honesta em qualquer estágio de desenvolvimento, desde que seja adequadamente estruturado e apresentado (BRUNER, 2016, p. 156).

Já, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel representa outra contribuição fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Ausubel destaca a importância dos conhecimentos prévios como base para a aquisição de novos conhecimentos, sugerindo que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo material se relaciona de forma não arbitrária com a estrutura cognitiva existente. Essa perspectiva teórica fundamenta práticas pedagógicas que valorizam o diagnóstico dos conhecimentos prévios e a criação de pontes cognitivas que facilitem a integração de novos conteúdos (AUSUBEL, 2015, p. 78).

Necessariamente, os estudos sobre motivação na aprendizagem têm revelado a complexidade dos fatores que influenciam o engajamento e a persistência dos estudantes nas atividades educativas. A teoria da autodeterminação, desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan, identifica

três necessidades psicológicas básicas que promovem a motivação intrínseca: autonomia, competência e relacionamento. Pesquisas empíricas demonstram que ambientes educacionais que satisfazem essas necessidades promovem maior engajamento, persistência e qualidade da aprendizagem, evidenciando a importância dos aspectos motivacionais no processo educativo (DECI; RYAN, 2017, p. 203).

A aplicação dos princípios psicológicos no ambiente educacional apresenta um desafio complexo, que envolve a conversão de teorias abstratas em práticas concretas e eficazes (SALVADOR, 2015, p. 67).

Vale destacar que, a neurociência cognitiva tem proporcionado novas perspectivas para a compreensão dos processos de aprendizagem, revelando os correlatos neurais dos diferentes tipos de aprendizagem e oferecendo insights sobre como o cérebro processa, armazena e recupera informações. Estudos neurocientíficos têm demonstrado a plasticidade cerebral e a importância da prática deliberada para o desenvolvimento de expertise, fornecendo evidências científicas que corroboram muitas práticas pedagógicas tradicionais e sugerindo novas abordagens educacionais. Essas descobertas têm implicações significativas para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e para a compreensão das dificuldades de aprendizagem (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2014, p. 445).

Contudo, as teorias contemporâneas sobre inteligências múltiplas, desenvolvidas por Howard Gardner, têm influenciado significativamente as práticas educacionais, promovendo uma visão mais ampla e diversificada das capacidades humanas. Gardner propõe a existência de diferentes tipos de inteligência, cada uma com seus próprios sistemas de processamento e desenvolvimento, desafiando concepções tradicionais que reduzem a inteligência a um fator geral. Essa perspectiva teórica fundamenta práticas pedagógicas mais inclusivas e personalizadas, que reconhecem e valorizam as diferentes formas de talento e habilidade dos estudantes (GARDNER, 2017, p. 89).

Nesta lógica, a aplicação prática dos princípios psicológicos no contexto educacional envolve a conversão de teorias abstratas em estratégias concretas de ensino e aprendizagem. Essa transposição exige uma compreensão profunda tanto dos fundamentos teóricos quanto das especificidades do contexto educacional, incluindo características dos estudantes, recursos disponíveis e objetivos educacionais. A eficácia dessa aplicação depende da capacidade dos educadores de adaptar os princípios psicológicos às necessidades específicas de cada situação educativa, criando ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes (LIBÂNEO, 2019, p. 112).

A aprendizagem resulta da interação ativa do sujeito com o ambiente, questionando concepções tradicionais que viam o aprendiz como um receptor passivo de informações (PIAGET, 2012, p. 134).

Vale mencionar, as estratégias de ensino baseadas na psicologia cognitiva enfatizam a importância da organização e estruturação do conhecimento, utilizando técnicas como mapas conceituais, organizadores gráficos e esquemas que facilitam a compreensão e a memorização. Essas estratégias reconhecem que a mente humana processa informações de forma organizada e hierárquica, sendo mais eficaz quando as informações são apresentadas de forma estruturada e significativa. A aplicação dessas técnicas tem demonstrado resultados positivos em diferentes contextos educacionais, promovendo melhor compreensão e retenção do conhecimento (NOVAK, 2018, p. 234).

Já, a personalização do ensino representa uma das aplicações mais promissoras dos princípios psicológicos na educação contemporânea. Reconhecendo que os estudantes diferem em termos de estilos de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento e interesses, abordagens personalizadas buscam adaptar o ensino às características individuais de cada aprendiz. Essa personalização pode envolver diferentes estratégias, desde a adaptação do conteúdo e da metodologia até a utilização de tecnologias educacionais que permitem trajetos de aprendizagem individualizados (MORAN, 2015, p. 167).

Ademais, o papel das emoções no processo de aprendizagem tem recebido crescente atenção na psicologia da educação, reconhecendo-se que os aspectos afetivos influenciam significativamente a cognição e a motivação. Pesquisas demonstram que emoções positivas facilitam a aprendizagem, enquanto emoções negativas podem criar barreiras ao processo educativo. Essa compreensão fundamenta práticas pedagógicas que buscam criar ambientes emocionalmente seguros e estimulantes, promovendo o bem-estar dos estudantes como condição essencial para a aprendizagem efetiva (GOLEMAN, 2016, p. 78).

Cabe ressaltar que, a avaliação educacional, quando fundamentada em princípios psicológicos, vai além da simples verificação de conhecimentos, tornando-se uma ferramenta de diagnóstico e promoção da aprendizagem. Abordagens formativas de avaliação utilizam feedback contínuo para orientar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ajustes e adaptações que otimizam o desenvolvimento dos estudantes. Essa perspectiva reconhece a avaliação como parte integrante do processo educativo, e não como uma atividade externa ou punitiva (BLACK; WILIAM, 2018, p. 145).

Necessariamente, as tecnologias digitais têm criado novas possibilidades para a aplicação dos princípios psicológicos na educação, oferecendo ferramentas que permitem maior interatividade,

personalização e acompanhamento do processo de aprendizagem. Ambientes virtuais de aprendizagem podem ser projetados considerando princípios cognitivos e motivacionais, criando experiências educativas mais envolventes e eficazes. A integração adequada da tecnologia aos princípios psicopedagógicos representa um dos principais desafios e oportunidades da educação contemporânea (VALENTE, 2018, p. 234).

Em contrapartida, a formação de educadores constitui um aspecto fundamental para a efetiva aplicação dos princípios psicológicos na educação. Professores precisam desenvolver conhecimentos teóricos sólidos sobre psicologia da educação, bem como habilidades práticas que permitam a tradução desses conhecimentos em estratégias pedagógicas eficazes. Programas de formação inicial e continuada devem integrar teoria e prática, proporcionando oportunidades para que os educadores experimentem, reflitam e aperfeiçoem suas práticas pedagógicas (TARDIF, 2017, p. 189).

Denota-se que, as dificuldades de aprendizagem representam um campo específico de aplicação da psicologia da educação, exigindo uma compreensão aprofundada dos processos cognitivos e das variações individuais no desenvolvimento. A identificação precoce e a intervenção adequada são essenciais para prevenir o insucesso escolar e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Abordagens baseadas em evidências científicas têm demonstrado eficácia no tratamento de diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem (SMITH; STRICK, 2019, p. 123).

Vale mencionar que, a dimensão social da aprendizagem tem recebido crescente reconhecimento na psicologia da educação contemporânea, enfatizando a importância das interações sociais, da colaboração e da construção coletiva do conhecimento. Práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem colaborativa utilizam princípios da psicologia social para criar ambientes em que os estudantes aprendem uns com os outros, desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida em sociedade (JOHNSON; JOHNSON, 2016, p. 267).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo ressalta a importância fundamental da psicologia da educação para a compreensão e aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. As contribuições teóricas dos principais psicólogos educacionais continuam a oferecer subsídios essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas, demonstrando a perenidade e a relevância desses conhecimentos para o campo educacional. A



aplicação prática desses princípios, embora apresente desafios consideráveis, tem mostrado resultados promissores em diversos contextos educativos.

Sendo assim, a evolução histórica da psicologia da educação revela um processo contínuo de refinamento teórico e metodológico, que tem permitido uma compreensão progressivamente mais sofisticada dos fenômenos educacionais. As contribuições da neurociência cognitiva, das teorias motivacionais contemporâneas e dos estudos sobre inteligências múltiplas têm enriquecido significativamente o arsenal teórico disponível para educadores e pesquisadores, oferecendo novas perspectivas sobre como promover aprendizagens mais eficazes e duradouras.

Necessariamente, a personalização do ensino emerge como uma das principais tendências contemporâneas, fundamentada no reconhecimento das diferenças individuais e na necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às características específicas de cada aprendiz. Essa abordagem representa uma evolução natural dos princípios psicológicos aplicados à educação, reconhecendo que a eficácia do processo educativo depende da adequação entre as estratégias de ensino e as necessidades individuais dos estudantes.

Em suma, a psicologia da educação se mantém como um pilar indispensável para a inovação e o sucesso educacional. A constante atualização e integração de seus princípios nas práticas pedagógicas são cruciais para formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, promovendo um desenvolvimento integral e significativo para todos os envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 2015.

BLACK, P.; WILIAM, D. **Avaliação formativa e o futuro da educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 2016.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 2017.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Penso, 2017.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula**. São Paulo: Paidós, 2016.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios da neurociência**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Psicologia educacional: uma avaliação crítica**. São Paulo: Cortez, 2019.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Brasília: UnB, 2015.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano, 2018.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SALVADOR, C. C. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais de informação e comunicação e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?**. São Paulo: Paulus, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. 12. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

# A LUDOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

## LUDOPEDAGOGY AND LEARNING



**FERNANDA DEMITRIO MARTIN**

Graduação em Educação Física pela Instituição FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André (2007), Professora de Educação Física na EMEF Queiroz Filho.

### RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância e os benefícios da ludopedagogia para a aprendizagem, investigando de que forma ela pode ser utilizada como recurso efetivo para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Por meio de uma abordagem teórica aliada a exemplos práticos, esta pesquisa buscou evidenciar como a ludopedagogia pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, destacando sua relevância tanto no contexto pedagógico quanto no desenvolvimento humano integral. A ludopedagogia oferece aos educadores um vasto campo de possibilidades didáticas, proporcionando estratégias que valorizam a ludicidade como meio de construção do conhecimento. O brincar, essência da infância, tem ganhado destaque no cenário educacional, especialmente na Educação Infantil, por permitir uma prática pedagógica rica e significativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. As brincadeiras, presentes em todas as culturas e épocas, são consideradas a principal atividade da infância. Por meio do ato de brincar, a criança se apropria de conhecimentos diversos e vivências transformações importantes em seu desenvolvimento. O brincar promove descobertas valiosas, despertando o prazer pelo aprender, incentivando o companheirismo, fortalecendo a autoestima e estimulando o pensamento criativo e o imaginário infantil. Enquanto brinca, a criança explora o mundo ao seu redor e constrói significados por meio de experiências afetivas e sociais. Essa vivência lúdica

intensifica a atividade cerebral e favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação do sujeito. A ludicidade, portanto, não é apenas entretenimento, mas uma poderosa ferramenta pedagógica que respeita os ritmos e potencialidades individuais, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa. A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos acadêmicos, periódicos, revistas especializadas e fontes digitais. A fundamentação teórica contempla autores como Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997; 2005), Santos (2011), entre outros, cuja contribuição foi essencial para a compreensão do papel da ludopedagogia na educação contemporânea. Dessa forma, evidencia-se que trabalhar com o lúdico é garantir à criança um espaço de expressão, onde possa manifestar sentimentos, ideias, sonhos e opiniões, em um ambiente que respeite seus limites e valorize suas potencialidades. A ludopedagogia, mais do que uma estratégia educativa, é um convite ao encantamento pelo saber, à construção de vínculos e ao florescimento do ser em sua totalidade.

**Palavras-chave:** Ludopedagogia; Lúdico; Aprendizagem.

## ABSTRACT

This study focuses on the importance and benefits of play pedagogy for learning, investigating how it can be used as an effective resource for children's teaching and learning processes. Through a theoretical approach combined with practical examples, this research sought to demonstrate how play pedagogy can significantly contribute to the teaching and learning process, highlighting its relevance both in the pedagogical context and in integral human development. Play pedagogy offers educators a vast array of didactic possibilities, providing strategies that value playfulness as a means of constructing knowledge. Play, the essence of childhood, has gained prominence in the educational landscape, especially in Early Childhood Education, as it allows for a rich and meaningful pedagogical practice, fostering children's cognitive, emotional, social, and motor development. Play, present in all cultures and eras, is considered the main activity of childhood. Through play, children acquire diverse knowledge and experience important transformations in their development. Play fosters valuable discoveries, awakening the joy of learning, encouraging companionship, strengthening self-esteem, and stimulating creative thinking and children's imagination. While playing, children explore the world around them and construct meaning through emotional and social experiences. This playful experience intensifies brain activity and fosters the development of skills essential for the development of individuals. Play, therefore, is not just entertainment, but a powerful pedagogical tool that respects individual rhythms and potential, promoting more effective and enjoyable learning. The methodology adopted for this work was bibliographic research, based on books, academic articles, periodicals, specialized magazines, and digital sources. The theoretical foundation includes authors such as Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997; 2005), Santos

(2011), among others, whose contributions were essential to understanding the role of play pedagogy in contemporary education. Thus, it is evident that working with play provides children with a space for expression, where they can express feelings, ideas, dreams, and opinions, in an environment that respects their limits and values their potential. Play pedagogy, more than an educational strategy, is an invitation to be enchanted by knowledge, to build bonds, and to the flourishing of the individual as a whole.

**Keywords:** Play pedagogy; Playful; Learning.

## INTRODUÇÃO

Ao lidarmos com crianças, podemos perceber a diversidade de suas necessidades e os interesses a serem considerados, especialmente diante do tempo prolongado que essas permanecem nas escolas.

O ato de brincar, por si só, favorece o desenvolvimento físico, moral, cognitivo e social. No entanto, para que esse desenvolvimento seja potencializado, é essencial a mediação do adulto. Na brincadeira, a criança vivencia situações novas ou relacionadas ao seu cotidiano, refletindo e explorando possibilidades. Brincar atende às necessidades infantis, pois está diretamente ligado aos motivos que impulsionam a ação. Compreender essas necessidades e os estímulos que mobilizam a criança é fundamental para acompanhar a lógica do seu desenvolvimento.

Durante o brincar, ao manipular objetos, a criança começa a atribuir significados às palavras, mesmo antes de dominar plenamente a linguagem gramatical. O contato com o concreto permite que ela estabeleça relações entre linguagem e realidade. Assim, o lúdico contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a organização da memória, ampliando e sistematizando o que precisa ser recordado.

Brincar também introduz a criança no mundo social e simbólico, permitindo que ela internalize regras e estruturas culturais. Mediante as situações imaginárias criadas no brincar, ocorrem transformações internas que promovem uma nova relação entre o que é pensado e o que é visto — entre o significado e a percepção.

Ensinar a criança a compreender e usar a linguagem escrita vai além da simples aprendizagem das letras: é uma construção complexa que pode e deve ser mediada pelo lúdico.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar os benefícios da Ludopedagogia no processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.



A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos acadêmicos, periódicos, revistas especializadas e fontes digitais. A fundamentação teórica contempla autores como Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997; 2005) e Santos (2011).

O estudo revela que as brincadeiras representam a principal atividade da infância, independentemente da cultura, do contexto histórico ou do meio em que a criança está inserida. Por meio do brincar, ela se apropria de diversos conhecimentos, vivenciando experiências que promovem transformações significativas em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

Brincar é uma fonte de descoberta de valor inestimável. Durante essas vivências lúdicas, a criança ativa intensamente seu cérebro, impulsionada pelo prazer da atividade, o que favorece o desenvolvimento do senso de companheirismo, fortalece sua personalidade e contribui para a construção da própria identidade.

Diante disso, reconhece-se a importância do lúdico como um aliado fundamental do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Ao incorporar o lúdico às práticas pedagógicas, o educador transforma o ambiente escolar em um espaço inovador e significativo, no qual a criança pode expressar sentimentos, ideias, sonhos e opiniões, em uma aprendizagem que respeita seus limites e potencialidades.

## **A LUDOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM**

As brincadeiras podem ser consideradas a principal atividade da infância, independentemente da cultura, do contexto histórico ou do ambiente em que a criança está inserida. Ao brincar, ela se apropria de saberes diversos, vivenciando transformações significativas em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

O brincar está presente na vida da criança desde os primeiros anos e desempenha um papel essencial em seu desenvolvimento motor, psíquico e social. Por meio do lúdico, a criança estimula sua criatividade, adquire conhecimentos com as experiências vividas e fortalece vínculos com os outros. Nesse processo, ela se expressa com liberdade e espontaneidade, aprendendo a interagir e a se relacionar no meio social de forma significativa.

Assim, surge o interesse por esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo evidenciar a relevância da Ludopedagogia no processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O tema oferece a oportunidade de explorar a magia de ensinar e aprender por meio do brincar, em

contraste com práticas pedagógicas rígidas e desestimulantes que muitas vezes afastam a criança do conhecimento.

A ludopedagogia é definida como a arte de ensinar por meio da introdução do lúdico, enquanto a ludicidade refere-se às ações de brincar, que se organizam em três componentes principais: o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

A ludopedagogia é uma ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Embora se concretize por meio de jogos e brincadeiras, é fundamental que o educador esteja atento ao contexto que envolve cada ação da criança. Como mediador da construção do conhecimento, o professor é responsável pela seleção das atividades e, por meio delas, pode intervir de forma intencional, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

O ato de brincar representa uma fonte de descoberta de valor imensurável. Por meio da ludicidade, a criança experimenta situações que geram prazer, favorecendo uma intensa atividade cerebral que fortalece o senso de companheirismo, contribui para a construção da personalidade e permite o reconhecimento do próprio "eu". Além disso, o brincar estimula o imaginário, desperta ideias e impulsiona o desenvolvimento intelectual e criativo.

Os aspectos ludopedagógicos na infância são fundamentais para o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem das crianças, permitindo que todas tenham mais oportunidades de aprender. É por meio do lúdico que inserimos os alunos na sociedade, promovendo a convivência harmoniosa, o reconhecimento dos próprios limites e o respeito aos limites dos colegas.

Vivendo em uma sociedade fortemente marcada por estímulos visuais, especialmente por meio da mídia e da publicidade, as crianças estão imersas, desde muito cedo, em um ambiente letrado. Diante disso, é natural que se interessem por descobrir o mundo de forma lúdica, o que torna a ludopedagogia uma estratégia essencial no contexto educacional contemporâneo.

Para Piaget (1967), "[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Por meio dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

Ao interagirem com os objetos, desde muito cedo, as crianças constroem noções de espaço e tempo, desenvolvem o conceito de causalidade e avançam gradualmente para a representação simbólica e o pensamento lógico. Nessas experiências, sentem-se mais motivadas a usar suas habilidades cognitivas, pois desejam se sair bem nas brincadeiras e jogos, empenhando-se para superar desafios tanto intelectuais quanto emocionais.

Segundo Vygotsky (1989), a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, servindo como suporte para o pensamento e favorecendo a construção simbólica das ações. Por meio dela, a criança se diverte, raciocina e aprende de forma natural e descontraída, sem sentir a pressão direta do processo de aprendizagem.

Já para Piaget (1987), ao brincar, a criança assimila o mundo externo às suas próprias necessidades, mesmo que ainda não esteja totalmente adaptada à realidade ao seu redor.

Assim como os principais teóricos do desenvolvimento infantil, é essencial que os educadores compreendam que o brincar não é apenas um passatempo, mas uma atividade fundamental na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança. Por meio do brincar, a criança desenvolve comportamentos que servirão de base para suas ações futuras, tanto no campo físico quanto no intelectual. Mediante essa compreensão, a prática pedagógica deve ser construída com base em princípios que reconheçam a ludicidade como uma ferramenta potente no processo de ensino e aprendizagem.

Wallon (1981), ao estudar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada, fundamentou suas teorias no materialismo histórico e dialético. Para ele, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre sujeito e realidade, mediada por instrumentos e signos que possibilitam tanto a transformação do indivíduo quanto do meio em que vive.

Essas interações, por sua vez, promovem a troca de experiências entre os sujeitos, preparando-os para ações significativas e contribuindo na resolução de problemas de maneira colaborativa.

O lúdico, quando utilizado como estratégia pedagógica, transforma o processo de aprendizagem ao torná-lo mais leve, prazeroso e significativo. Essa abordagem beneficia cada indivíduo, tornando o ato de aprender mais divertido e promovendo mudanças positivas em sua vida cotidiana e no meio em que está inserido.

A ludopedagogia, por facilitar a assimilação do conhecimento, tem se consolidado como uma das práticas mais eficazes no contexto educacional. Por isso, é amplamente utilizada e alvo constante de estudos que buscam comprovar sua eficácia. Embora existam diversas metodologias de ensino, é por meio do lúdico que se alcançam resultados que frequentemente superam as expectativas do educador.

É importante destacar que o lúdico passou a ser reconhecido como um componente essencial da psicofisiologia humana, apresentando valor em todas as fases da vida. Desde os tempos antigos, atividades como danças, caças, pescarias e lutas já envolviam práticas lúdicas.

Segundo Kishimoto (1997), “o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares”. É por meio da brincadeira que a criança vivencia situações, enfrenta conflitos e supera desafios, experimentando, além do prazer lúdico, oportunidades significativas para seu pleno desenvolvimento.

Brincar é uma das primeiras manifestações inteligentes do ser humano. Desde o nascimento, as brincadeiras são tão essenciais quanto o sono e a alimentação. Por isso, a escola deve preservar e valorizar o brincar como parte fundamental do processo educativo, pois é por meio dele que a criança desenvolve aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, construindo gradativamente a compreensão de si mesma, do outro e do mundo ao seu redor (Santos, 2011).

Ao incorporar o lúdico como estratégia pedagógica na Educação Infantil, o educador transforma o ambiente escolar em um espaço vivo de significados, onde a criança pode expressar sua criatividade por meio das interações sociais. Explorar o lúdico é, portanto, utilizar os recursos que a própria criança oferece — seus gestos, falas, imaginação e experiências — para enriquecer a prática educativa e ampliar o repertório de conhecimentos por meio das vivências que ela já possui.

O brincar na escola não deve ser visto como um passatempo, mas como uma ferramenta potente no processo de ensino-aprendizagem. O educador que utiliza o lúdico como aliado promove um ambiente planejado e estimulante, que favorece o desenvolvimento emocional, desperta a curiosidade, alimenta o encantamento e constrói bases sólidas para a aprendizagem significativa (Santos, 2011).

Jogos e brincadeiras proporcionam experiências que integram o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual da criança. Por meio dessas atividades, ela desenvolve a expressão corporal e oral, fortalece habilidades sociais, integra-se ao coletivo, formula conceitos, organiza pensamentos e constrói seu próprio conhecimento, conectando o imaginário com a realidade.

Kishimoto (1997) reforça que “enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. Assim, cabe à escola oferecer experiências lúdicas ricas, que envolvam diferentes materiais e situações, desde que proporcionem prazer e significado.

Ao inserir o lúdico no cotidiano escolar, cria-se um ambiente inovador, que resgata o prazer de aprender e dá novo sentido ao processo educativo. Trabalhar com as emoções amplia o alcance das propostas cognitivas, contribuindo para o domínio de habilidades e a construção de conceitos, além de possibilitar metodologias de ensino mais humanizadas, criativas e eficazes.

Os principais aspectos da ludopedagogia na educação estão relacionados aos múltiplos desenvolvimentos que o lúdico proporciona a cada indivíduo. Entre eles, destacam-se os aspectos

físico-motores, afetivo-emocionais, intelectuais, sociais, cognitivos, além do desenvolvimento cultural e pessoal. Ao integrar o brincar ao processo educativo, contribui-se para uma formação mais equilibrada e saudável, tanto do ponto de vista físico quanto mental. Além disso, as atividades lúdicas permitem conhecer e respeitar os limites e as potencialidades de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais sensível e inclusivo.

O espaço escolar destinado ao desenvolvimento infantil deve ser compreendido como um ambiente dinâmico, rico em estímulos e experiências significativas, que favoreça a autonomia da criança por meio de práticas educativas interessantes e prazerosas. Para que isso aconteça, é fundamental que as atividades propostas sejam diversificadas, oferecendo à criança múltiplas possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de construção de conhecimentos e de interações sociais.

Conforme destaca Barros (1996), “a brincadeira traz vantagens para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor, porque brincando, a criança se comporta além de seu comportamento diário e habitual”.

Dessa forma, o brincar não deve ser negligenciado no contexto escolar, pois representa uma via prazerosa e significativa de aprendizagem. Ao brincar, a criança participa ativamente de seu próprio processo de desenvolvimento, utilizando a ludicidade como meio para ressignificar experiências, reproduzir ações familiares e construir novos saberes com base naquilo que já conhece.

Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança atribui sentidos aos objetos, constrói cenários, simula pessoas e eventos cotidianos. Essas representações fazem sentido para ela, pois refletem seus desejos, sentimentos e valores. Por meio dessas narrativas, ela expressa suas possibilidades cognitivas e seus modos de compreender e interpretar o mundo e a cultura em que está inserida (MACEDO et al., 2005).

A ludicidade no contexto escolar e na vida cotidiana da criança vai muito além do desenvolvimento motor. Ela contribui não apenas para a formação motora, sensorial e social, mas também para o desenvolvimento das potencialidades psíquicas. Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que “a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil”.

Por isso, a vivência das brincadeiras deve começar desde cedo, pois, segundo Leontiev (1998), o brinquedo é a atividade principal da criança — aquela em cuja conexão ocorrem as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico, preparando o caminho para a transição a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. O desenvolvimento infantil, assim, inicia-se na mais tenra infância e segue ao longo de toda a vida por meio das brincadeiras.

Tanto Vygotsky (1998) quanto Leontiev (1998) destacam que o brinquedo está intimamente ligado ao desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, período em que a aprendizagem ocorre com maior facilidade, pois tudo ainda é novo para a criança. Por meio das brincadeiras, a criança se constitui como ser social, rompendo com a visão tradicional que as encarava apenas como atividades naturais para satisfação de instintos infantis.

Além disso, a brincadeira e o jogo de faz-de-conta são espaços fundamentais para a construção do conhecimento, pois os significados que circulam nesses momentos são apropriados de forma particular pelas crianças (QUEIROZ, 2011).

Os resultados obtidos por meio de ferramentas lúdicas na aprendizagem são mais significativos quando comparados a uma didática que não utiliza essas estratégias. Ao brincar, a criatividade estimula a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo dela uma postura ativa, questionadora, reflexiva, exploradora, socializadora e criativa — características que formam a essência da educação lúdica psicogenética, em contraste com a passividade, submissão, alienação e condicionamento presentes na pedagogia tradicional dominadora (FALCÃO; RAMOS, 2002).

Esse desenvolvimento não se limita às crianças sem dificuldades de aprendizagem, sendo igualmente indispensável para diferentes níveis de competência. O brincar pode ser uma ferramenta valiosa para estimular aspectos em que algumas crianças apresentam déficits ou dificuldades (CORDAZZO; VIEIRA, 2000).

Contudo, os profissionais que atuam com essas crianças devem observar o desenvolvimento global, evitando focar em aspectos isolados, pois todos estão interligados e se influenciam mutuamente.

A ludicidade atua não só no desenvolvimento psíquico, mas também na manutenção da saúde, sendo uma estratégia importante para impulsionar a criatividade e o equilíbrio emocional do indivíduo (Sakamoto, 2008). Assim, a ludicidade é essencial para a saúde emocional e intelectual da criança e, certamente, contribuirá para a eficiência e equilíbrio do adulto no futuro. As atividades recreativas promovem a autoexpressão e a autorrealização.

Por isso, a ludicidade, fundamental para a saúde mental, merece maior atenção, pois o espaço lúdico é o ambiente onde a criança expressa sua essência mais genuína, exercitando relações afetivas com o mundo, as pessoas e os objetos (Falcão; Ramos, 2002).

Trabalhar de forma lúdica não significa deixar de apresentar os conteúdos programáticos, mas sim oferecer uma aprendizagem prazerosa, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual saudável das crianças.



O verdadeiro significado da educação lúdica só será alcançado se o professor estiver preparado e conhecer seus fundamentos. Como destaca Santos (2011), transformar uma realidade não é tarefa fácil nem imediata, pois as práticas docentes são diversas e as concepções variam de educador para educador, mesmo entre aqueles que lecionam a mesma disciplina na mesma escola.

Além disso, sabe-se que mudanças acontecem ao longo do tempo e dependem de pessoas inovadoras, criativas e capazes de incentivar a busca por novos caminhos que promovam a transformação.

A educação contemporânea impõe muitos desafios a quem nela atua e a quem se dedica a essa causa. Não é possível permanecer preso a uma única metodologia de ensino; é necessário utilizar todos os recursos disponíveis para que a escola se torne um espaço especial, capaz de despertar na criança a vontade de aprender.

Assim, a ludopedagogia é fundamental para o aprendizado de crianças com necessidades educacionais, pois promove sua inclusão social e o respeito às suas particularidades. Além disso, ela resgata o processo de aprendizagem, garantindo que esses alunos aprendam de maneira igualitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, podemos perceber que valorizar a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e promover o uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos nas práticas educativas são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso compreender que a ludicidade é um recurso que permite à criança desenvolver plenamente a imaginação, sendo muito mais que uma alternativa metodológica eficaz, pois oferece ao aprendiz a oportunidade de criar, refletir e ampliar significativamente suas capacidades humanas.

A importância do lúdico na educação está na evolução que promove no aprendizado dos alunos e na forma como os professores o utilizam. Atualmente, o lúdico é reconhecido como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem. Diversos estudos de especialistas em educação comprovam sua eficácia, desde que o professor planeje cuidadosamente as aulas, evitando a insatisfação dos alunos causada por atividades mal elaboradas.

A brincadeira não deve ser negligenciada no contexto escolar, pois oferece à criança uma forma prazerosa de aprender. Ao brincar, ela desenvolve sua aprendizagem de maneira ativa,

reproduzindo ações familiares e construindo conhecimentos com base em suas experiências anteriores. É por meio do lúdico que a criança interage com o mundo, compreendendo sua realidade e assimilando elementos importantes para sua formação — desde aspectos simples até os traços culturais do seu tempo.

Jogos e brincadeiras promovem uma aprendizagem ampla, que vai além do desenvolvimento psíquico, abrangendo também o físico, o afetivo, o social e o intelectual. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve a expressão corporal e oral, fortalece habilidades sociais, constrói seus próprios conceitos, relaciona ideias, insere-se na sociedade e liga-se ao mundo real, formando sua própria visão de mundo. Assim, o lúdico cria um elo essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa evidencia que integrar jogos e brincadeiras às práticas pedagógicas diárias torna o ambiente escolar mais atrativo e prazeroso, despertando nas crianças o interesse e o gosto pela escola. Fica claro que as atividades lúdicas devem ter seu valor reconhecido entre os educadores. Apesar de muitos reconhecerem sua importância, ainda enfrentam dificuldades para incorporá-las em suas práticas, o que revela a necessidade de ampliar o conhecimento sobre essa abordagem.

É fundamental promover maior conscientização sobre a valorização do brincar nas práticas pedagógicas e incentivar o envolvimento dos professores no uso de jogos e brincadeiras como estratégias didáticas relevantes. A escola deve considerar o lúdico como um aliado constante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A ludicidade é indispensável para a saúde emocional e intelectual infantil e, sem dúvida, contribuirá para o equilíbrio e a realização pessoal na vida adulta. As atividades recreativas possibilitam a autoexpressão e a autorrealização.

Compreender que a ludicidade permite o desenvolvimento amplo da imaginação é reconhecer que ela vai além de uma simples metodologia eficaz. Trata-se de uma oportunidade para que a criança crie, pense e desenvolva plenamente suas capacidades humanas.

Sua importância vai além do desenvolvimento motor, pois também contribui significativamente para a formação sensorial, social e psíquica. O lúdico, na educação infantil, deve ser adotado como uma metodologia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Cabe ao educador o papel de mediador desse processo, garantindo um ensino de qualidade, especialmente na primeira etapa da formação humana.

Em sala de aula, o lúdico pode ser incorporado a todas as atividades, despertando o prazer em aprender e tornando o processo de ensino mais significativo e eficiente.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Silvana. **Compra pra mim! Eu quero! Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, RS. Ano X, n 32, p. 36-39, junho/setembro 2012
- BARROS, Celia S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série), Brasília, 1997.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VgrolnickIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estud. pesquis. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 30 jun. 2025.
- FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos**. UNAMA. Belém, 2002
- GROLNICK, Simon A. Winnicott. **O trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória**. Tradução: Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.
- KISHIMOTO ,Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo : Pioneira, 1994.
- LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, Lúria Leontiv. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a. \_\_\_\_\_ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.
- MACEDO, Lino de, et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

MACHADO, Rose Eliane Sgrogia. **Educação física**. Blumenau: Bicho Esperto, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – 7. Ed, - São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUEIROZ, Tania D. Manual pedagógico do educador da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Rideel, 2011.

QUEIROZ, Tania D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **O brincar da criança: criatividade e saúde**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415711X2008000200014&lng=pt&nrn=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2008000200014&lng=pt&nrn=iso)>. acesso em 30 jun. 2025.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SNEYDERS, Georges. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

SOUZA, Aline Correa de, et al. Música, Movimento e artes visuais. São Paulo: DCL, 2006.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar! Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1999.

VYGOTSKY, LúriaLeontiv. A formação social da mente:o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981

# INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O FUTURO DO BRAILLE

## TECHNOLOGICAL INNOVATIONS AND THE FUTURE OF BRAILLE



**FRANCISCA EURILENE BATISTA DE CASTRO**

Licenciada em Pedagogia, pela UNINOVE, em 2011. Licenciada em Artes Visuais, pelo Centro Universitário de Jales, em 2018.

### RESUMO

O sistema braille, criado por Louis Braille no século XIX, revolucionou a forma como as pessoas cegas ou com baixa visão leem e escrevem. Atualmente, com os avanços tecnológicos, o braille enfrenta novos desafios e oportunidades que moldarão seu papel no futuro da acessibilidade e inclusão. As inovações tecnológicas têm desempenhado um papel crucial na evolução do braille. Dispositivos como as impressoras braille, os displays táteis e os softwares de conversão de texto para braille tornaram mais fácil e acessível para as pessoas com deficiência visual utilizar esse sistema de escrita tátil. Além disso, a integração do braille em dispositivos eletrônicos, como smartphones e tablets, tem ampliado significativamente o acesso a conteúdo em braille. Aplicativos e softwares especializados permitem que os usuários leiam livros, acessem informações na internet e até mesmo se comuniquem por meio do braille digital. No entanto, o futuro do braille não se limita apenas à tecnologia existente. Novas abordagens, como a impressão 3D de materiais braille, a integração do braille em dispositivos de realidade aumentada e a pesquisa em displays braille mais avançados prometem expandir ainda mais as possibilidades do sistema.

**Palavras-chave:** Avanços Tecnológicos; Deficiência Visual; Integração.

### ABSTRACT



The braille system, created by Louis Braille in the 19th century, revolutionized the way blind or visually impaired people read and write. Today, with technological advances, braille faces new challenges and opportunities that will shape its role in the future of accessibility and inclusion. Technological innovations have played a crucial role in the evolution of braille. Devices such as braille printers, tactile displays, and text-to-braille conversion software have made it easier and more accessible for visually impaired people to use this tactile writing system. Furthermore, the integration of braille into electronic devices such as smartphones and tablets has significantly expanded access to braille content. Specialized applications and software allow users to read books, access information on the internet, and even communicate using digital braille. However, the future of braille is not limited to existing technology. New approaches, such as 3D printing of braille materials, the integration of braille into augmented reality devices, and research into more advanced braille displays, promise to further expand the system's capabilities.

**Keywords:** Technological Advances; Visual Impairment; Integration.

## INTRODUÇÃO

Como na América Latina a oferta de ferramentas tecnológicas para a população com deficiência é limitada e, além disso, cara devido ao fato de serem importadas, torna mais difícil para a população cega melhorar seu nível de inclusão social, por meio do desenvolvimento de seu potencial nos campos trabalhista e acadêmico, gerando uma lacuna muito acentuada que não permite que políticas e programas públicos apoiem a deficiência.

Fatores como os citados acima impactam não só na qualidade de vida da pessoa cega, mas também na de seus familiares, gerando dependência econômica e social. A situação descrita pode ocorrer mesmo desde tenra idade, onde as crianças cegas passam parte significativa do seu tempo de estudo a aprender o Braille de forma a comunicar eficazmente com os seus pares, professores, amigos e familiares.

Até o momento, foram realizados vários trabalhos de pesquisa que buscam fornecer uma solução para o problema descrito por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Hernández et al., 2014; Marulanda, et al., 2014). Um dos primeiros trabalhos foi o desenvolvido na patente US4074444 por Laenger, et al., 1976), consistindo em uma mão eletromecânica com interface de teclado, que replicava o sinal correspondente à letra digitada pelo usuário. Outro trabalho interessante foi a patente US5047952 desenvolvida por Kramer, Lindener e George (Kramer et al., 1988), que utiliza um sistema composto por uma luva que interpreta o movimento dos dedos através de manômetros dispostos nas articulações, que ao perceber uma mudança na pressão das articulações, enviam os dados para um computador que através do reconhecimento de padrões interpreta os sinais e os exibe na tela. Por sua vez, pode ser respondido através do teclado, por meio de um sintetizador de voz, um monitor LCD ou uma tela Braille.

No marco da presente argumentação, quais os limites metodológicos da Ciência da Informação? Em princípio, nenhum. Apenas os da capacidade de realização de seus pesquisadores, na medida em que todas as metodologias e tecnologias podem servi-la como, por definição, servem a toda e qualquer ciência. Sendo a Ciência da Informação uma ciência nova, sem tradição que a engesse ou a condicione, ela pode, em tese, experimentar tudo. Os mais puristas vão cobrar uma identidade, um espaço próprio, um campo de exclusividade em termos de métodos e de resultados. (MIRANDA, 2003, p.170)

Existem também dispositivos que permitem a comunicação entre pessoas com deficiência visual, como os desenvolvidos nas patentes FR2960999 de Masfrand e François (Masfrand et al., 2010), US2011116608 de Gwendolyn (Gwendolyn, 2011) e CN201984680 de Yang e Zhang (Yang e Zhang, 2011). A interface para envio de mensagens está disponível para a pessoa com deficiência: teclados, canetas, telas sensíveis ao toque e sistemas adaptados para cegos. Por outro lado, a pessoa sem deficiência visual usa teclados ou microfones para enviar informações e alto-falantes para recebê-las.

Apesar das tecnologias desenvolvidas e descritas acima, a população com deficiência visual na América Latina, e especialmente as crianças cegas, atualmente não possui tecnologias abrangentes de baixo custo que melhorem seu grau de inclusão social e seu nível de qualidade de vida (Hernandez et al., 2015; Chaves et al., 2015).

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DO SISTEMA BRAILLE**

Desde a antiguidade existem várias invenções para facilitar a leitura e a escrita de pessoas sem visão (letras de madeira, letras em relevo, régua e padrões, nós de diferentes espessuras em uma corda, entre outros), mas seu uso não foi generalizado e a cegueira tornou-se, portanto, um obstáculo para o acesso à comunicação escrita. Na segunda metade do século XVIII, a atitude da sociedade em relação à deficiência e à cegueira começou a mudar, e Louis Braille desempenhou um papel importante nessa mudança.

Braille nasceu em 4 de janeiro de 1809, na pequena cidade de Coupvray, perto de Paris, França. Em 1812, enquanto brincava na oficina onde seu pai fazia arreios, ele sofreu um acidente no olho direito que mudaria sua vida, secundariamente ele se infectou e a infecção prosperou no outro olho. Aos 5 anos de idade, ele estava completamente cego. Felizmente, embora a escola local não oferecesse nenhum programa especial para cegos, seus pais deixaram claro que isso não deveria lhe negar a oportunidade de estudar, então o matricularam no centro e, aos 7 anos, ele começou a frequentar as aulas.

Embora a maior parte do aprendizado tenha sido feita por meio de recitação, ele acabou sendo um aluno apto. Mas sem saber ler ou escrever, ele estava sempre em desvantagem. Aos 10 anos, ele ganhou uma bolsa para estudar no Instituto Real para Jovens Cegos (RIJC), na França. Naquela época, o sistema usado no instituto para ler era muito básico, consistia em pressionar um papelão molhado em grandes caracteres feitos de chumbo e os poucos livros eram enormes e muito pesados.

Cada volume pesava cerca de nove quilos. Um sistema inventado pelo francês Valentin Haüy, que foi um dos primeiros a se interessar pela integração sociocultural dos cegos.

Ele fundou o primeiro centro educacional para cegos em Paris em 1784<sup>6</sup>. Ele desenvolveu o primeiro método de impressão de livros para cegos, no qual os alunos tinham que passar os dedos lentamente por cada letra do começo ao fim para formar palavras e depois de muito esforço frases. Eles sabiam ler, embora muito lentamente, mas não sabiam escrever. Seu método tornou possível ler, mas em nenhum caso a escrita dos cegos.

Louis conseguiu ler os livros que Valentin Haüy havia composto com muito trabalho, pois teve que cortar os caracteres das letras no tecido e colá-los no papel, cada letra tinha cerca de sete centímetros de comprimento por cinco centímetros de largura. Por causa dessas enormes dimensões<sup>6</sup> Braille, ele passou um verão inteiro cortando pedaços de couro e acabou com as mãos completamente machucadas. Ele então fez vários experimentos combinando triângulos, quadrados e círculos para formar as diferentes letras, mas percebeu que nenhum desses sistemas era prático.

Em 1821, Charles Barbier (1767-1861), capitão do exército francês, chegou ao ponto de desenvolver um sistema de leitura tátil para que os soldados pudessem ler mensagens no campo de batalha no escuro, sem alertar o inimigo acendendo lanternas. Ocorreu-lhe que sua "escrita noturna", como ele a chamara, poderia ser benéfica para os cegos.<sup>7</sup> Baseia-se em várias combinações de pontos e traços que formam sinais que representam os diferentes sons da linguagem, não as letras do alfabeto. Para escrevê-lo, ele usou uma espécie de régua com sete ranhuras rasas e um grampo que deslizava verticalmente seguindo as linhas. Na pinça havia uma espécie de pequena janela na qual os sinais podiam ser formados pressionando com um furador a folha de papel que era colocada entre a pinça e a régua. Esse novo método foi chamado de ultrassonografia.

A ultrassonografia apresentava problemas significativos, pois era um código baseado no som da linguagem, mas não permitia a grafia das palavras, a acentuação das vogais, os sinais de pontuação de um texto, nem a realização de operações matemáticas ou a escrita de partituras musicais.

Os alunos o usaram experimentalmente, mas logo perderam o entusiasmo. O sistema não incluía letras maiúsculas nem pontuação, e as palavras eram escritas à medida que eram pronunciadas, em vez de usar a ortografia francesa padrão.<sup>4</sup>

Aos treze anos, Louis Braille contou a Barbier sobre essas deficiências de seu método e ficou surpreso com o fato de os cegos aspirarem a usar um alfabeto completo, mesmo com sinais matemáticos e musicais. Ele considerava, até então, que o cego deveria se contentar com um sistema de comunicação baseado, como o seu, em uma mesa de sinais de acordo com os sons das palavras.

Braille trabalhou incansavelmente até que cinco anos depois, aos 18 anos, apareceu o primeiro livro impresso com seu método e com seu nome. Para criar seus pontos em relevo na folha de papel, ele usou um furador, a mesma ferramenta pontiaguda que causou sua cegueira. Ele tomou o sistema de Barbier como base e reduziu os pontos em relevo com a ideia de que eles teriam o tamanho certo para sentir com a ponta do dedo com um único toque. Assim, ele o completou com os aspectos

necessários para ter um alfabeto autêntico. No final, após longa pesquisa, o novo sistema de leitura e escrita teria apenas seis pontos, com os quais poderiam ser formados 64 sinais diferentes, que incluíam o espaço em branco.

A versão de seu novo sistema de leitura e escrita foi publicada em 1829. Para garantir que as linhas fossem retas e legíveis, ele usou uma grade plana. O primeiro trabalho feito em uma gráfica para a produção de livros no novo sistema foi A História da França, publicado em três volumes em 1837.

No decorrer da palestra que deu no Instituto Real para Jovens Cegos na França, ele mostrou que podia escrever perfurando a uma taxa quase tão rápida quanto a da fala. Ele então releu o que havia escrito quase na mesma velocidade de uma pessoa normal. Mas seus colegas desconfiados lhe disseram que ele havia aprendido o texto de cor e seu emprego em escolas para cegos foi rejeitado, pois preferiam a educação com escrita em relevo.

Braille ensinou o método a seus alunos, bem como símbolos matemáticos e resolução de equações. Como ele amava música, ele também inventou um sistema para escrever notas criando um código de anotações musicais e se tornou um organista habilidoso. Em 1828 recebeu a qualificação para trabalhar como professor e se destacou como organista, e tocou regularmente em várias paróquias da capital francesa.

O mundo médico demorou a abraçar a inovação em Braille. Uma vez que foi uma mudança drástica em relação à tendência anterior. Em 1840 foi oficialmente aceito.

Louis Braille morreu de tuberculose aos 43 anos, em 6 de janeiro de 1852. Dois anos antes, eles finalmente começaram a ensinar seu sistema na escola onde ele havia estudado.

Em 1878 foi realizado em Paris um congresso de várias nações europeias para a avaliação dos diferentes métodos de impressão e escrita para cegos, o sistema adotado foi o Braille, que é usado hoje. Os cegos ingleses aprovaram seu uso por volta de 1883, após um comitê formado por cegos convocado pelo Dr. Armitage, fundador da Associação Britânica e Estrangeira para a Promoção da Educação dos Cegos. Com o tempo, o sistema começou a ser usado em todo o mundo. Em 1882, já estava em uso na Europa e em 1916 chegou à América do Norte e depois ao resto do mundo. <sup>9</sup>

Durante o século XX, o sistema Braille foi usado como método de escrita para cegos entre os países asiáticos e árabes e aqueles que constituem o continente da Oceania. No final do século XX, esse mesmo método de escrita na língua guarani foi usado.

Em 1952, em 21 de junho, em homenagem ao seu trabalho, os restos mortais de Louis Braille foram desenterrados e transferidos para o panteão nacional de homens ilustres em Paris, onde descansam alguns dos líderes intelectuais mais célebres da França. No entanto, em sua aldeia natal de Coupvray, eles insistiram em manter suas mãos, que estão enterradas em uma urna simples no cemitério da igreja local.

Em homenagem póstuma, um busto de Louis Braille foi colocado na cidade de Coupvray, representando sua "visão". A maioria dos bustos de pedra parecem pessoas privadas de visão, no entanto, este tem "olhos cheios". [4](#)

Apesar da importância de sua invenção, não há muitas biografias de Louis Braille publicadas em espanhol, uma das mais confiáveis é a de Pierre Henri. Entre eles, há muitos estudos publicados em séries juvenis, como a biografia ficcional *La luz en los dedos*, ou os títulos de Emilia Verdiguier Durán (1959), Beverley Birch (1991) ou Carmen Roig (2000).

No início da década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou, a pedido da Índia, o Conselho Mundial de Braille. Hoje, mais de 100 idiomas e tantos dialetos podem ser escritos usando este sistema. Sua tarefa fundamental era preservar a unidade nos pontos comuns a várias línguas e aplicá-la a línguas pouco conhecidas. A obra em exposição, que aborda princípios gerais e contém os alfabetos Braille das diferentes línguas, publicada em inglês, espanhol e francês, é uma das publicações mais importantes do Conselho Mundial de Braille. [9](#)

Um dos desafios mais recentes do Conselho é o da tecnologia da informação, que conduziu a grandes mudanças nas principais áreas linguísticas. Muitas vezes sem qualquer coordenação entre as diferentes línguas ou a mediação de uma instituição internacional de normalização, a ponto de se perder a unidade no uso de sinais, como parênteses ou arroba, entre línguas relativamente próximas umas das outras.

## AS CAPACIDADES DO SISTEMA DE ESCRITA

O sistema de escrita em braille é uma forma incrível e essencial de comunicação para pessoas com deficiência visual. Desenvolvido por Louis Braille no século XIX, o braille permite que indivíduos cegos ou com baixa visão leiam e escrevam de forma eficaz.

As capacidades do sistema de escrita em braille são verdadeiramente notáveis. Com apenas seis pontos em diferentes combinações, é possível representar todas as letras do alfabeto, números, sinais de pontuação e até mesmo símbolos matemáticos e musicais.

Além disso, o braille não se limita apenas à linguagem escrita. Com ele, é possível acessar livros, revistas, partituras musicais, cardápios e até mesmo informações em dispositivos eletrônicos. Com a tecnologia, o braille evoluiu para ser exibido em displays especiais conectados a computadores e dispositivos móveis, tornando a informação mais acessível do que nunca.

A capacidade do sistema de escrita em braille de fornecer independência e inclusão para pessoas com deficiência visual é inestimável. Ele não apenas permite a leitura e a escrita, mas também promove a educação, a autonomia e a igualdade de oportunidades. O braille é muito mais do que um sistema de pontos em relevo - é uma ferramenta poderosa que capacita e conecta indivíduos em todo o mundo.

Considerando a capacidade do sistema de escrita tátil de oferecer autonomia aos indivíduos com deficiência visual, alguns professores e educadores demonstram resistência em adotar sua utilização exclusiva em contraposição a novas tecnologias. Contudo, é crucial estarmos conscientes das significativas mudanças ocorridas globalmente nas últimas décadas devido ao progresso da ciência e tecnologia.

O método de comunicação em relevo tem resistido ao longo do tempo em comparação a outras alternativas de escrita e leitura. Até o presente momento, não vislumbramos qualquer outro meio eficaz para a alfabetização de pessoas cegas. Portanto, compreendemos que o sistema tátil continuará predominando por um longo período.

No âmbito governamental, não identificamos nenhuma iniciativa política ou decisão que indique a desvalorização ou subestimação desse método, mas sim, a promoção do uso de recursos que facilitem o acesso à informação, não representando uma ameaça à utilização do sistema estabelecido. Nas etapas iniciais da educação, ele tem sido o principal meio de introdução à leitura e escrita para estudantes cegos.

A partir desse conceito, podemos deduzir que, devido à sua amplitude, tanto na esfera pessoal quanto na social do indivíduo, a prática da leitura e escrita tornou-se uma questão de direitos civis. As metas para erradicar o analfabetismo são parte das diretrizes educacionais organizadas pelas Nações Unidas juntamente aos seus Estados-membros.

Os países capitalistas, orientados por uma política neoliberal e com uma demanda crescente por mão de obra qualificada, impõem uma exigência cada vez maior de indivíduos com maior nível de instrução para alcançar a máxima qualificação profissional.

Apesar da educação estar a serviço do capitalismo, reconhecemos que, mesmo com desafios em relação à qualidade, ela tem contribuído significativamente para o desenvolvimento social, político e pessoal das pessoas com deficiência visual em nosso país. Aumentar o número de indivíduos com um alto nível de educação é de extrema importância, pois isso possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade vivenciada. O progresso alcançado pela comunidade de deficientes visuais na atualidade deve muito ao sistema tátil, por possibilitar o acesso à educação convencional, ampliando seu conhecimento sobre seus direitos como cidadãos.

Segundo alguns escritores, sem a assistência do sistema Braille, é praticamente inviável para um indivíduo cego apreender as nuances de um poema, compreender minuciosamente um artigo de pesquisa ou imergir na atmosfera de um

Assim como Lispector (1988, p.12) descreve, "os cegos também podem experimentar uma sensação semelhante ao interagir com um livro, mas de uma forma singular".

Louis Braille, imortalizou seu nome em relevo nas páginas da história e sua figura duradoura permanecerá gravada na memória da humanidade, pois, "enquanto houver cegos utilizando o Braille para participar da herança intelectual do mundo e viver ao lado das pessoas com visão plena, em condições de igualdade, instruídas e independentes como Louis Braille idealizou, seu nome será lembrado." (BIRCH, 1990, p. 58).



Portanto, acreditamos que a sociedade detém todas as ferramentas necessárias para progredir em direção a uma maior igualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que qualquer recurso adicional que possa enriquecer as práticas educacionais, com o intuito de facilitar e envolver o aluno com deficiência visual em sua jornada acadêmica, merece ser reconhecido.

Estamos cientes das lacunas ainda por preencher nas metodologias de aprendizagem e ensino em nossas instituições de ensino, onde frequentemente os alunos com limitações visuais são penalizados devido às deficiências estruturais no sistema educacional público. Nesse sentido, podemos, sem dúvida, considerar a tecnologia moderna como uma aliada.

Em nossa perspectiva, um recurso não exclui o outro. Portanto, é essencial planejar de forma estratégica a utilização de cada um, aproveitando suas contribuições nos diversos níveis de ensino, de acordo com as necessidades dos alunos.

É fundamental lembrar que a melhor maneira de abordar essas questões é promover um debate democrático. O envolvimento participativo na gestão educacional pode levar a um consenso, reduzindo conflitos e se aproximando das condições desejadas por todos.

Diante de tudo o que foi apresentado e analisado, parece-nos razoável considerar que o sistema de escrita tátil e a informática não são opostos, mas se complementam.

Enquanto a leitura de um livro em Braille oferece uma experiência poética que encanta pelos caminhos enriquecedores das palavras, não podemos ignorar a conveniência e a acessibilidade ao conhecimento por meio da audição, especialmente ao considerar as persistentes desigualdades sociais em nosso país.

Não temos a intenção, de forma alguma, de esgotar a discussão sobre o assunto. Esperamos contribuir modestamente para o avanço de novas pesquisas científicas.

## REFERÊNCIAS

- BIRCH, Beverley. Louise **Braille personagens que mudaram o mundo os grandes humanistas**. Rio de Janeiro: Globo, 1990.
- FULLER, M., BRADLEY, A. E HEALEY, M; **incorporando alunos com deficiência em um ambiente de ensino superior inclusivo**. Deficiência e Sociedade, 19, 455-468 (2004)
- HERNÁNDEZ, C. E MÁRQUEZ H., **Dispositivo eletrônico portátil que facilita a aprendizagem inicial da linguagem de sinais em crianças com deficiência auditiva e de fala**, Colômbia, 13-244024, G06F 3/01 de outubro (2013)
- HERNÁNDEZ, C., PULIDO, J.L., & ARIAS, J.E., **Tecnologias da Informação na Aprendizagem da Língua de Sinais**, doi: 10.15446/rsap.v17n1.36935, Rev. Salud Pública (online), 17(1), 61-73 (2015)

- HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, A.M., E ORTEGA, J.A.; E-Learning Afetivo: **Um Modelo Inovador para o Desenvolvimento de uma Ação Tutorial Virtual de Natureza Inclusiva**, doi: 10.4067/S0718-50062015000200004, formulário. Univ. (online), 8(2), 19-26 (2015)
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 23<sup>a</sup>. Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- MIRANDA, Antônio; SIMEÃO, Elmira (Org.). **Ciência da Informação: teoria e metodologia de uma área em expansão**. Brasília: Thesaurus, 2003.

# O BRINCAR NÃO LEVADO DEVIDAMENTE A SÉRIO PLAY NOT TAKEN SERIOUSLY



## GILDETE GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Fundação Santo André (1997); Professora de Educação Infantil e Fundamental I (período matutino) na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO DÓRIA e Professora de Educação Infantil – no CEI JARDIM LUSO (período vespertino).

## RESUMO

O brincar proporciona aprendizagem e integra socialmente. Através do ato de brincar, a criança tem descobertas que resultam em aprendizado e desenvolvimento de forma lúdica e criativa, levando-a a um universo de sentidos (não somente de ações). Com a imaginação pelo brincar, lhe é proporcionada a possibilidade de sair do real, deparando-se com um mundo mais desejável. O brincar é muito relevante porque sentimentos, como alegrias e/ou frustrações, são externados, contribuindo para o estabelecimento de confiança perante suas atitudes e amadurecimento frente à realidade da vida adulta. Diante disso, o brincar se faz vital e indispensável no desenvolvimento global do ser humano.

**Palavras-chave:** Lúdico; Brincadeiras; Infância; Desenvolvimento; Aprendizagem.

## ABSTRACT

Play fosters learning and social integration. Through play, children make discoveries that result in playful and creative learning and development, leading them to a universe of meanings (not just actions). Imagination through play provides the possibility of escaping reality, encountering a more desirable world. Play is very important because feelings, such as joy and/or frustration, are expressed, contributing to the establishment of confidence in their attitudes and maturation in the face of the reality of adult life. Therefore, play is vital and indispensable in the overall development of human beings.

**Keywords:** Play; Games; Childhood; Development; Learning.

## INTRODUÇÃO

O brincar faz parte das necessidades da criança, é uma das características da infância e, até por isso, é um excelente eixo nas práticas pedagógicas no cotidiano, principalmente, da Educação

Infantil, porém podendo se estender a outras fases da educação básica, uma vez que, segundo Kishimoto (2005), a criança aprende quando brinca, mas que, infelizmente, os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo com concepções teóricas as quais são insuficientes para a construção de competências com intuito de criar ambientes de aprendizagem através do brincar.

É preciso mais abordagens lúdicas no universo escolar, como ferramentas usuais e rotineiras. O professor precisa compreender e enxergar o lúdico como parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Acima de tudo, internalizar que a brincadeira é algo inerente à infância, faz parte do seu mundo e traz consigo muitos benefícios.

Portanto, é preciso refletir acerca de quando e onde o brincar deve ser empregado a favor do desenvolvimento criativo e prazeroso do indivíduo.

## DESENVOLVIMENTO

A criança expressa sentimentos e atitudes espontâneas através de suas brincadeiras, sendo uma vivência carregada de alegrias e satisfação. Através da brincadeira, o aprendizado acontece de forma concreta. A brincadeira tem uma função muito importante no desenvolvimento social e intelectual, por isso que estimulá-la constantemente promove a oportunidade de a criança criar seu próprio espaço lúdico no qual terá excelentes oportunidades para nutrir e ampliar a fluência e maior interesse pelo conhecimento de palavras novas.

O que aproxima a fantasia infantil da realidade social da criança é o brinquedo, pois, possibilita e favorece o desenvolvimento integral da criança. Ao desenvolver a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal, o brinquedo pode ser considerado como objeto suporte da brincadeira. Segundo Piaget (1978), a interação com o objeto depende da função que a criança lhe atribui, pois quando brinca, ela consegue assimilar o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade.

Conforme diz Vygotsky (1991), a criança avança por meio da atividade lúdica que a direciona à criação de propósitos voluntários e à formação de planos de vida reais e, neste enfoque, o brinquedo é um instrumento condutor e determinante para a evolução da criança ao proporcionar-lhe um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência.

Segundo Maluf (2009), “Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano (...)” e, para Melo & Valle (2005), a forma livre e prazerosa de brincar permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair.

Brincar é fazer, envolve uma atitude positiva diante da vida. Indo além do pensar ou desejar, envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. Tem início, meio e fim. Segundo Velasco (1996), brincando, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais e/ou intelectuais. Quando a criança brinca à vontade, tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. Ao brincar, ela estimula e desenvolve capacidades inatas.

Winnicott (1982) ainda complementa que brincar facilita o crescimento e promove a saúde, e o não-brincar pode prejudicar o desenvolvimento de uma criança, pois a priva de momentos importantes em suas vidas e nas dos adultos.

A aprendizagem por meio do lúdico proporciona ao educando tornar-se um indivíduo mais criativo, autônomo e feliz, desenvolvendo capacidades importantes como a atenção, a imaginação e facilita sua inserção no mundo social.

Durante as brincadeiras, a criança estabelece relação com o mundo adulto e suas representações simbólicas. Por meio da brincadeira, a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende naturalmente, sem nem perceber.

Diante disso, a continuidade da brincadeira nas práticas pedagógicas após o período da educação infantil deve ser incentivada. Usando-a como ferramenta eficaz e de grande potencial. O universo da ludicidade tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças no âmbito afetivo, cognitivo e psicomotor nas séries iniciais do ensino fundamental, fazendo-se necessário o conhecimento, por parte do educador, das fases do desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (1983), o educador precisa desenvolver brincadeiras de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança e seu interesse por determinadas atividades lúdicas. Desta forma, terá êxito e as crianças desenvolverão todas as suas potencialidades.

As fases do desenvolvimento dividem-se em: sensório-motor (ausência de pensamento, representação ou linguagem), pré-operatório (característica mais marcante do jogo simbólico), operatório-concreto (capacidade para a seriação e a classificação) e o operatório formal (amplia suas capacidades adquiridas na fase anterior, como resolver problemas).

Contribuindo com esse raciocínio, a teoria de Vygotsky apresenta a importância de o indivíduo relacionar-se com o meio em que vive através de brincadeiras, pois desta forma vivenciará situações sociais que o ajudarão a tornar-se um indivíduo mais seguro. Considerando o contexto sociocultural do estudante, o professor das séries iniciais precisa conhecer também esta teoria para que possa orientar as crianças durante as atividades lúdicas propostas.

As ideias de Vygotsky e seus discípulos acerca das brincadeiras são muito importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança. Para ele, isso acontece na interação do homem com o ambiente no qual vive, ocasionando mudanças no indivíduo. À medida que o homem modifica esse ambiente, por meio de suas atitudes e comportamentos, influenciará suas ações futuras. Acredita, também, que todas as informações, carregadas de significado social e histórico, que o indivíduo recebe não são absolutamente absorvidas desse meio, mas recebidas pelas pessoas que convivem com ele. Essas mesmas serão reelaboradas pelo sujeito, conforme as individualidades de cada um. O nível de desenvolvimento real e o potencial são definidos por Vygotsky como conceito de desenvolvimento proximal, que é estimulado na criança pelo professor, promovendo avanço nas funções mentais e na capacidade de resolver situações mais complexas.

Portanto, a brincadeira não é apenas uma atividade que dá prazer ou realizada somente para

satisfazer desejos e necessidades da criança, mas sim uma tarefa que ajuda no desenvolvimento de todas as capacidades que a criança irá realizar no futuro.

A palavra lúdica vem do latim "*ludus*" e significa brincar. Esse brincar abrange o brinquedo, a brincadeira e o jogo.

O ato de brincar é um legado de nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança, está no alicerce e cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são patrimônios que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 08).

O brinquedo é elemento fundamental no ato de brincar. O educador, ao conhecer seu verdadeiro conceito e sua função em cada fase do desenvolvimento e ao disponibilizá-lo no espaço de sala de aula, oferecerá condições à criança para se desenvolver integralmente.

E quanto a isso, Brougère (2001) conclui que a infância é um momento de apropriação de imagens, de representações e fontes diversas, sendo o brinquedo (e suas especificidades) uma delas, que dá à criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica numa dimensão simbólica.

A criança é motivada a brincar se tem um estímulo e o brinquedo é peça fundamental da brincadeira, sem o qual, praticamente, o brincar não evolui. Ele é capaz de aumentar a integração; estimular o exercício da imaginação e da criatividade, da sensibilidade auditiva e visual, desenvolvendo a coordenação motora.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade, constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. [...] Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. (FORTUNA 2000, p. 3)

Ao chegar ao ensino fundamental, a criança sofre e estranha essa ausência lúdica, que ocasiona certa quebra em seu processo de aprendizagem que, com as brincadeiras diversas, era leve e prazeroso.

Toda e qualquer brincadeira exige regras, mesmo que estas não sejam explícitas. Elas podem ser tradicionais (consideradas folclóricas), de faz-de-conta (representação de papéis) ou ainda de construção (manipulação de objetos).

Praticamente, todas as brincadeiras das crianças são representações do mundo real e expressão do imaginário infantil.

Para Friedman (2006), a brincadeira pode ser livre (o brincar prazeroso, estabelecido pela criança como será, quando e com quem vai brincar) ou dirigida (escolhida com o intuito de trabalhar áreas específicas).



O jogo é aquele tipo de brincadeira portadora de regras específicas, as quais o jogador deverá cumprir para poder executá-lo. Ele propicia um ambiente espontâneo onde o estudante de fato entende suas limitações, dificuldades e habilidades.

O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo. (RIZZI E HAYDT, 1987, p. 15)

Para Maluf (2009), o jogo carrega um significado muito abrangente. Com carga psicológica (autoconhecimento) e carga antropológica (resgate e identificação com a cultura).

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc., o que comportava ao mesmo tempo um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc., [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação, subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (PIAGET, 1978, p. 208).

Para Friedmann (1996), a criança se interessa pelas realidades simbolizadas que levam à compensação, realização de desejos, acabando com conflitos, somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade.

De acordo com Palma (2017), a prática dos jogos e brincadeiras tradicionais faz parte da cultura de uma sociedade e propicia o desenvolvimento psicomotor, emocional e cultural, viabilizando a troca de experiências e vivências em sala de aula, relevantes para o desenvolvimento infantil.

Uma vez que o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada. Devido à relevância do brincar para as crianças e sua motivação, para ele, o brincar deve estar impregnado as atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou atividade residual. (MOYLES, 2002, p. 100).

O conteúdo pode ser ensinado de uma forma lúdica, evitando-se aulas cansativas, porém não é uma prática comum na maioria das escolas brasileiras. O professor precisa, em primeiro lugar, gostar do momento lúdico, gostar de brincar, caso contrário não conseguirá atribuir o valor que as brincadeiras infantis têm para promoção de aprendizagem significativa.

O ensino fundamental é um dos níveis de ensino obrigatório da educação básica garantido pelo governo, abrangendo a faixa etária de 6 a 14 anos, e está dividido em duas etapas: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). A cultura do brincar pode ser passada na fase da educação infantil e fundamental através da oferta de atividades recreativas e projetos pedagógicos,

possibilitando assim o resgate das brincadeiras tradicionais, estimulando as crianças ao desenvolvimento dessas habilidades.

[...] Componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas do sujeito, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limitam o deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 211).

Segundo Teixeira (2010), alguns filósofos, como Platão e Aristóteles, já pensavam na inserção da brincadeira e jogos na educação, associando este à ideia de estudo e prazer. O que corrobora com o fato de a prática educacional da brincadeira ser tão benéfica quando trabalhada com compromisso e intencionalidade pedagógica para aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma prática educativa voltada para a exploração do lúdico é uma grande aliada das escolas, oferecendo aos educadores uma parceira eficaz na tarefa de conduzir a aprendizagem.

O brincar é a essência da infância.

O termo brincadeira pode ser compreendido como uma ação que leva ao divertimento. Mas vai muito além.

O ato de brincar é uma atividade extremamente saudável e significativa que estimula o cérebro do indivíduo para sua formação.

O lúdico é uma ferramenta que possibilita aprendizagem, trabalha aspectos cognitivos, mentais, emocionais e sociais. Encoraja a comunicação, promove a independência e a autoconfiança.

Na atualidade, ainda há uma adesão bem tímida a essa ferramenta que transforma a aquisição de conhecimento de forma muito natural e que flui de maneira divertida, e todo o potencial que ela possui é desperdiçado ou mal aproveitado.

Esse cenário deve ser mais analisado e levado em consideração para resultados satisfatórios e contundentes.

## REFERÊNCIAS

### - ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2017.

### - LIVROS / PUBLICAÇÕES

ANGOTTI, Maristela. **Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões**. In: *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* / Júlia Oliveira-

Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza, organizadoras. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de educação física SD3: Tendências da Educação Física**. Fortaleza, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortiz, 1997.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. Ed. Petrópolis, R. Vozes, 2009.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, N. Brinquedoteca: jogos, brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

\_\_\_\_\_. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro:

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## - ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS EM FORMATO ELETRÔNICO

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 18 jul. 2025.

## - PUBLICAÇÕES E ARTIGOS DE PERIÓDICOS (FORMATO ELETRÔNICO)

AMARAL, Sâmara da Silva; PICANÇO, Ingra de Andrade. **Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física**. Universidade Federal do Amazonas. Parintins-AM. 2021. Disponível em: < file:///C:/Users/ivoni/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/GIL/JOGOS%20E%20BRINCADEIRAS%20TRADICIONAIS%20NAS%20AULAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

COSTA, S.; et. al. **Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de educação física escolar**. *Fiep Bulletin* – Volume 85, *Special Edition* – Article I, 2015. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/4902/10552>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: < [https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2025.

HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras-RS. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/ivoni/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/GIL/O%20L%C3%9ADICO%20NAS%20PRIMEIRAS%20S%C3%89RIES%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

PALMA, Miriam Stock. **Representações das crianças sobre o brincar na escola**. Revista Portuguesa de Educação, 2017, 30(2), pp. 203-221. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8243>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

LEMES, Raquel Karpinski; LOPES, Andreia dos Santos; NINA, Eduarda Klein Della. **A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais**. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento**. Psicol. argum ; 23(40): 43-48, jan.-mar. 2005. Article em Pt | LILACS | ID: lil-481858. Biblioteca responsável: BR85.1. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-481858>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

# A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

## THE IMPORTANCE OF INCLUSION IN EDUCATION



### GISELE SOUZA CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2010); Especialista em Afetividade como valor Educacional humano pela Faculdade FCONNECT (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus – Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

A inserção desses indivíduos, tanto na sociedade quanto no âmbito educacional, é de extrema relevância, visto que é crucial para assegurar a equidade de oportunidades a todos, bem como para fomentar o completo desenvolvimento das habilidades e capacidades que essas pessoas detêm. Tal integração não somente promove o desenvolvimento individual, mas também auxilia cada indivíduo a atingir seu pleno potencial, configurando um progresso substancial para a coletividade em sua totalidade. Neste contexto, são explorados diversos assuntos importantes, como a legislação específica que assegura a inclusão dessas pessoas na sociedade, além de serem analisados os diversos benefícios proporcionados pela educação inclusiva, tanto para o desenvolvimento das habilidades sociais quanto para o crescimento cognitivo dos estudantes. O presente artigo científico tem como principal finalidade examinar e avaliar a relevância da inclusão e envolvimento de indivíduos com deficiência no contexto educacional. O objetivo é ressaltar a importância de assegurar que tais indivíduos sejam incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, viabilizando uma educação mais inclusiva e acessível a todos.

**Palavras-chave:** Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito; Empatia.

## ABSTRACT

The inclusion of these individuals, both in society and in education, is extremely important, as it is crucial to ensuring equal opportunities for all, as well as to fostering the full development of their skills and abilities. Such integration not only promotes individual development but also helps each individual reach their full potential, representing substantial progress for the community as a whole. In this context, several important topics are explored, such as the specific legislation that ensures the inclusion of these individuals in society, in addition to analyzing the various benefits provided by inclusive education, both for the development of social skills and for the cognitive growth of students. The main purpose of this scientific article is to examine and evaluate the relevance of the inclusion and involvement of individuals with disabilities in the educational context. The objective is to emphasize the importance of ensuring that these individuals are incorporated into the teaching-learning process, enabling a more inclusive and accessible education for all.

**Keywords:** Inclusion; Equity; Socialization; Respect; Empathy.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional atual constitui um assunto de extrema importância. Esse tema reveste-se de grande relevância, visto que busca assegurar que todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, considerando e respeitando as diversidades presentes entre cada um. Assim, a cooperação mútua entre os educadores, a gestão escolar e o espaço educacional torna-se essencial para que todos esses indivíduos possam ser realmente integrados. Isso se deve ao fato de que a colaboração e o trabalho conjunto constituem aspectos fundamentais para assegurar que a educação voltada à inclusão seja realizada de forma eficiente e gere resultados favoráveis.

A legislação atualmente em vigor no Brasil garante que todos os cidadãos tenham o direito à educação inclusiva, conforme estabelece tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, frequentemente referida pela sigla LDB. Dessa forma, esses documentos essenciais asseguram que todo indivíduo, independentemente de suas particularidades ou circunstâncias, possa usufruir de um ambiente educacional que favoreça a inclusão e a equidade de oportunidades. Contudo, para que o direito mencionado seja verdadeiramente garantido e assegurado, é essencial que todas as partes envolvidas no processo educativo se mobilizem e atuem de forma colaborativa. Os docentes exercem uma função essencial nesse contexto educacional, uma vez que detêm a incumbência de garantir que a abordagem



pedagógica adotada seja verdadeiramente inclusiva e receptiva. Além disso, essa abordagem deve levar em consideração as particularidades e individualidades de cada estudante, ao mesmo tempo em que procura valorizar os talentos singulares que cada aluno possui. Assim, a atuação dos educadores é fundamental para a formação de um ambiente de aprendizado que promova a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

É imprescindível que haja uma colaboração efetiva entre educadores, a administração escolar e a comunidade do território escolar a fim de garantir que indivíduos que possuem deficiência intelectual possam alcançar seu pleno desenvolvimento. Essa sinergia é fundamental para que essas pessoas tenham acesso às oportunidades e recursos necessários para prosperar em seu processo de aprendizado e crescimento pessoal. A atuação conjunta desses diferentes agentes permite criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde as potencialidades de cada indivíduo sejam reconhecidas e valorizadas. A administração de uma instituição de ensino tem como uma de suas atribuições fundamentais a responsabilidade de implementar políticas e práticas que favoreçam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Nesse contexto, é essencial que a gestão também forneça apoio contínuo e oportunidades de formação aos educadores, garantindo que eles sejam devidamente capacitados para atender de maneira eficaz às necessidades específicas desses estudantes, promovendo assim um ambiente educacional mais justo e acessível. O espaço escolar, de maneira abrangente, envolve todos os integrantes da comunidade que faz parte do ambiente educacional, o que inclui não apenas os familiares dos alunos, mas também os membros da comunidade local e os profissionais de diversas áreas de atuação. Esse conjunto de pessoas tem o potencial de contribuir significativamente para a inclusão efetiva e o desenvolvimento completo dos estudantes que apresentam deficiência intelectual.

A cooperação mútua entre os educadores, a administração da instituição de ensino e a comunidade envolvida no espaço escolar contribui significativamente para o desenvolvimento de um ambiente que é mais inclusivo e acolhedor. Esse ambiente não apenas valoriza a diversidade existente entre os membros, mas também estimula a prática do respeito mútuo entre todos os integrantes que fazem parte da comunidade escolar. Desse modo, a interação entre esses elementos é essencial para promover uma convivência harmoniosa e respeitosa, que é fundamental para o aprendizado e para o crescimento coletivo. A colaboração entre esses protagonistas tem o potencial de resultar em práticas educacionais inovadoras que são especialmente adequadas para atender às necessidades singulares de cada aluno. Essas práticas não apenas buscam atender a essas demandas, mas também promovem a autonomia e a independência dos estudantes que possuem deficiência intelectual. Dessa forma, a intenção é criar um ambiente educacional que valorize e respeite as particularidades de cada indivíduo, incentivando seu desenvolvimento pessoal e sua capacidade de agir com maior liberdade nas diferentes situações do dia a dia.

Dessa forma, é imprescindível ressaltar a importância essencial que os educadores, a administração da escola e o ambiente escolar possuem, em colaboração, para a promoção da inclusão de indivíduos que apresentam deficiência intelectual no sistema educacional. Essa relação entre os diversos atores e o espaço em que a aprendizagem ocorre é crucial para garantir que esse processo educativo aconteça de maneira eficaz e acessível a todos. É apenas por meio do empenho colaborativo e da comprometida dedicação de todos os que estão envolvidos nesse processo que seremos capazes de garantir a essas pessoas o acesso a uma educação de qualidade. Essa educação deve levar em conta e valorizar suas singularidades, além de promover, de maneira efetiva, seu desenvolvimento de forma integral, abrangendo todas as dimensões do seu crescimento pessoal e educacional.

## **A INCLUSÃO ESCOLAR E O SEU PODER DE ENSINAR**

Dessa maneira, a inclusão educacional constitui um elemento essencial para a construção de uma sociedade que se caracterize por ser mais justa, solidária, além de inclusiva e democrática. A existência de uma educação inclusiva, que respeita e valoriza as diversidades, é fundamental para fomentar uma convivência harmoniosa entre os indivíduos, assegurando que todos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. O assunto em pauta não deve ser analisado apenas sob a ótica educacional; na realidade, deve ser entendido como um princípio fundamental que permeia todas as esferas da sociedade. Este princípio exerce influência na promoção do respeito à diversidade presente, na busca por uma equidade substancial nas oportunidades oferecidas e na valorização da igualdade de direitos que deve ser garantida a todos os cidadãos, independentemente de suas características pessoais.

Para que se possa promover de maneira eficaz a inclusão educacional, é necessário um esforço colaborativo que envolva todos os participantes do sistema de ensino. Isso abrange, entre outros, os gestores responsáveis pela administração das instituições, os professores que atuam diretamente na sala de aula, os próprios alunos que são os beneficiários do aprendizado, além das famílias que desempenham um papel fundamental no suporte aos seus filhos. A participação da comunidade local também é essencial, assim como o suporte e a atuação das esferas de poder público, que devem se comprometer em promover um ambiente educacional mais inclusivo e acessível a todos. É fundamental que exista um esforço conjunto e colaborativo em prol da criação de um sistema educacional que seja mais inclusivo, justo e que priorize a humanização, assegurando assim que todos os estudantes tenham acesso pleno aos seus direitos básicos, que incluem a oportunidade de aprender, se desenvolver plenamente e, conseqüentemente, se tornarem os protagonistas de suas próprias jornadas de vida. Essa dedicação coletiva é essencial para promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno, permitindo

que cada um deles possa traçar seu caminho de forma autônoma e significativa.

A exclusão pode ser compreendida como um fenômeno que permeia tanto a esfera social quanto a educacional, apresentando-se de maneiras variadas e, de certa forma, prejudicando de forma significativa a vida de inúmeras pessoas. Esse impacto é especialmente sentido entre aqueles que são vistos como diferentes ou que possuem características que se distanciam do padrão convencional que foi estabelecido pela sociedade. Essa realidade evidencia a urgência de se discutir e encontrar soluções para esse problema, de maneira a promover uma convivência mais inclusiva e igualitária. A exclusão social pode ocorrer em uma variedade de cenários diferentes, no entanto, um dos ambientes que mais gera preocupação em relação a essa questão é o contexto educacional. Dentro das escolas, os estudantes têm a possibilidade de enfrentar situações de discriminação, preconceito e até mesmo bullying. Tais experiências negativas não apenas afetam diretamente a autoestima e o bem-estar emocional dos alunos, mas também podem prejudicar de maneira significativa seu desenvolvimento acadêmico e suas interações sociais. É fundamental reconhecer a gravidade dessas situações, pois elas podem repercutir em consequências duradouras na vida dos jovens.

O bullying pode ser caracterizado como um tipo de comportamento que se manifesta de maneira agressiva e intencional, com a particularidade de ocorrer de forma repetitiva e sistemática. Esse fenômeno social tem como propósito causar prejuízos, que podem ser de natureza física, emocional ou psicológica, a uma pessoa específica, colocando assim a vítima em uma situação de vulnerabilidade significativa. O fenômeno do bullying se manifesta de várias maneiras, incluindo, mas não se limitando a, agressões de natureza física, ataques verbais, abusos psicológicos, marginalização social e a prática de difamação, entre outras. Trata-se de uma forma extremamente séria de violência que pode provocar consequências profundamente prejudiciais para as vítimas, afetando-as não apenas de maneira imediata, mas também impactando suas vidas de forma significativa a longo prazo. Essa realidade evidencia a gravidade da situação e a necessidade de abordar o problema com a seriedade que ele merece.

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

No âmbito da educação, o fenômeno do bullying se revela como uma questão frequente e

preocupante, que impacta negativamente a vida de inúmeros estudantes. Esse tipo de agressão é ainda mais direcionado àqueles que se destacam por suas singularidades, como é o caso das pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Portanto, é fundamental reconhecer que o bullying se manifesta de maneira alarmante, atingindo, de forma particular, indivíduos que são vistos como diferentes dentro do ambiente escolar. Indivíduos que possuem alguma deficiência costumam ser, com frequência, vítimas de discriminação, preconceitos enraizados e exclusão em contextos escolares. Essa situação pode criar barreiras significativas que dificultam não apenas a sua integração, mas também a sua participação ativa e engajamento no processo educativo. Além disso, essa luta para se firmar em um ambiente que deveria ser inclusivo pode levar a prejuízos sérios em sua autoestima, impactar negativamente sua saúde mental e, conseqüentemente, afetar seu bem-estar geral de maneira abrangente.

Uma das maiores dificuldades que as pessoas com deficiência encontram no contexto escolar é a ausência de inclusão efetiva e a carência de um suporte apropriado fornecido pela comunidade que envolve a escola. Essa situação dificulta a plena participação e o desenvolvimento adequado desses alunos no ambiente educacional. Em diversas ocasiões, esses estudantes acabam sendo marginalizados, ficando isolados e sofrem tratamento discriminatório por parte de seus colegas, educadores e membros da equipe de funcionários da instituição de ensino. Essa situação lamentável e prejudicial impacta negativamente a sua autoconfiança, bem como a sua motivação e, conseqüentemente, o seu desempenho nas atividades acadêmicas.

Diante desse cenário, é fundamental combater o bullying e promover a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Para isso, é necessário desenvolver políticas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam o respeito mútuo e incentivem a colaboração e a solidariedade entre os alunos.

A administração das instituições de ensino exerce uma função essencial e crucial na facilitação da inclusão de indivíduos que possuem algum tipo de deficiência dentro do contexto educacional. Essa atuação se revela como um elemento chave para garantir que esses estudantes tenham acesso a um ambiente de aprendizado que respeite suas necessidades e particularidades. Dessa forma, a gestão escolar não só promove, mas também assegura que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e participação na vida acadêmica. A inclusão deve ser entendida como um direito universal que pertence a todas as pessoas, e, por sua vez, cabe à instituição de ensino assegurar que todos os estudantes, sem exceção, tenham a possibilidade de usufruir de uma educação de alta qualidade. Isso deve ocorrer independentemente das habilidades ou das limitações que cada aluno possa apresentar. Nesse contexto, a administração de instituições de ensino exerce uma função essencial, pois é responsável por estabelecer um ambiente educacional que seja inclusivo e que possa atender de maneira satisfatória às demandas de todos os estudantes, abrangendo, certamente,

aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

A adesão e a integração de indivíduos com deficiência no ambiente escolar representam um desafio significativo que demanda a mobilização conjunta de toda a comunidade educativa. Esse esforço abrange diversos atores, incluindo os gestores que administram as instituições, os professores que desempenham o papel de mediadores do aprendizado, os alunos que interagem em sala de aula e também os familiares que apoiam o processo educativo. É através dessa colaboração que se pode criar um espaço mais inclusivo e acolhedor para todos. A administração da escola tem a responsabilidade de guiar essa iniciativa, incentivando a sensibilização acerca da relevância da inclusão no ambiente educacional. Além disso, é fundamental que se proporcione a capacitação adequada aos docentes, permitindo que estes consigam atender de forma eficiente às particularidades e necessidades dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Ademais, é crucial que se assegure que as instalações da instituição de ensino sejam acessíveis e funcionais para todos os alunos, facilitando a participação de cada um no contexto escolar.

Um dos desafios mais significativos que a administração escolar encontra no processo de inclusão de indivíduos com deficiência é, sem dúvida, a carência de recursos apropriados e de um suporte adequado.

Essa situação, que dificulta a implementação de práticas inclusivas, torna-se um obstáculo considerável para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades específicas. Um número considerável de instituições de ensino enfrenta dificuldades significativas para oferecer suporte eficaz às demandas especiais dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência. Essa situação pode ser atribuída a diversos fatores, como a ausência de treinamento adequado para os educadores, a existência de instalações que não atendem às exigências necessárias e a insuficiência de recursos financeiros destinados a esses fins. Essas questões se inter-relacionam e comprometem a capacidade das escolas em garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Nesse contexto, a administração escolar deve empenhar-se em estabelecer colaborações e parcerias com diversas organizações que fazem parte da sociedade civil, além de órgãos que pertencem ao governo e outras instituições relevantes. O objetivo dessas iniciativas é assegurar que haja um ambiente educacional que seja não apenas inclusivo, mas também acolhedor e receptivo para todos os estudantes que fazem parte da comunidade escolar.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para

restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

É de extrema importância que a administração da instituição de ensino assegure que a infraestrutura da escola se torne acessível para todos os indivíduos, o que implica na necessidade de instalação de rampas que facilitem a locomoção, a disponibilização de banheiros adaptados que atendam às necessidades de todos os alunos, a criação de salas de aula que sejam adequadas e confortáveis para o aprendizado de cada estudante e, além disso, a oferta de materiais educativos que promovam a inclusão, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e participar de forma equitativa. É imprescindível, além de outras ações, assegurar que os estudantes que possuem algum tipo de deficiência possam ter acesso a diversos recursos de apoio. Esses recursos incluem a presença de profissionais especializados em apoio pedagógico, intérpretes habilitados da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros meios que se façam necessários, com o objetivo de promover e assegurar o pleno desenvolvimento e aprendizado acadêmico, bem como a integração social desses alunos de forma plena e eficaz.

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

A inserção de indivíduos com deficiência no ambiente escolar representa um processo que se estende no tempo e que é caracterizado por sua natureza dinâmica, demandando, portanto, o engajamento e a colaboração ativa de cada um dos integrantes da comunidade educacional. Essa inclusão não acontece de maneira isolada, mas sim através de esforços conjuntos que envolvem tanto educadores quanto alunos e suas respectivas famílias, além de outros profissionais que compõem o contexto escolar. A administração da escola assume uma função essencial dentro desse contexto, pois é incumbida de estabelecer um ambiente que seja inclusivo e que ofereça acolhimento, com o objetivo de favorecer a participação ativa de todos os estudantes que fazem parte da instituição. É fundamental que essa gestão proporcione um espaço onde todos se sintam seguros e motivados a contribuir de maneira efetiva. É de extrema importância que a administração da escola esteja profundamente engajada na promoção da inclusão educacional e, além disso, que busque incessantemente por estratégias eficazes e por recursos adequados que possam assegurar que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso deve ser feito independentemente das habilidades ou limitações que cada aluno possa apresentar. Dessa forma, a inclusão deve ser uma prioridade contínua, refletindo o compromisso da gestão escolar em atender às necessidades diversificadas de todos os alunos. A inclusão é um direito fundamental que pertence a todas as pessoas, e, portanto, é de suma importância que a escola se constitua como um ambiente



que promova a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade. Esse espaço educacional deve ser acolhedor e acessível para todos, garantindo que cada indivíduo se sinta seguro e respeitado, independentemente de suas diferenças e particularidades.

A formação e a capacitação dos professores são essenciais para a evolução da educação e para o êxito dos estudantes. Professores capacitados e atualizados são, sem dúvida, um fator importante na elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Ademais, a capacitação contínua dos educadores é fundamental para que a inclusão aconteça de fato em sala de aula.

Os desafios que os educadores enfrentam são muitos, sobretudo em um cenário educacional que se torna cada vez mais diversificado e dinâmico. A variedade que encontramos nas salas de aula, seja cultural, social, econômica ou em termos de necessidades educacionais especiais, demanda que os professores estejam sempre aperfeiçoando suas abordagens pedagógicas. Nesse contexto, a capacitação e formação de professores se mostram essenciais para que esses profissionais consigam criar estratégias inclusivas e assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades no processo de ensino-aprendizagem.

Se os educadores e gestores escolares tivessem a formação adequada para lidar com essas situações, muitos problemas poderiam ser prevenidos ou sequer ocorrer. É imprescindível que a escola adote medidas preventivas para evitar que um “simples” ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: “outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervêm efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem” (LOPES NETO, 2005, p.82).

Os cursos de licenciatura, que correspondem à formação inicial dos docentes, são o primeiro degrau para a edificação de uma base robusta de saberes e competências pedagógicas. Entretanto, a formação continuada é igualmente crucial para que os professores consigam se adaptar às incessantes transformações no setor educacional e se mantenham informados sobre as novas metodologias e tecnologias de ensino. A educação inclusiva, especialmente, requer que os professores estejam atentos e sejam sensíveis às necessidades de cada aluno, além de conseguirem ajustar seu planejamento e métodos de ensino para que todos possam participar e ter êxito.

A inclusão na educação é o compromisso de assegurar que todos os estudantes, sem distinção, tenham acesso, permaneçam e sejam bem-sucedidos em seu aprendizado. Para que isso aconteça de fato, é necessário que os docentes estejam capacitados para lidar com a diversidade que se encontra em suas salas de aula. Isso implica, além de entender as necessidades específicas

de cada aluno, criar estratégias de ensino que incentivem a participação e a aprendizagem de todos.

A formação de professores para a inclusão deve englobar assuntos como diversidade, equidade, acessibilidade, adaptações no currículo, estratégias de ensino variadas, entre outros. Os educadores devem estar prontos para identificar e apreciar a individualidade de cada estudante, respeitando suas diversidades e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e propício ao desenvolvimento. Além disso, é fundamental que os educadores consigam reconhecer eventuais obstáculos que impeçam a participação dos alunos e busquem alternativas para superá-los.

A formação de professores deve igualmente incentivar uma análise crítica das práticas pedagógicas e dos modelos de ensino atuais, encorajando os educadores a reavaliarem suas estratégias e a explorarem novas maneiras de agir. A pesquisa e a interação com outros profissionais são, portanto, fundamentais para que os professores possam enriquecer seu repertório de estratégias e recursos, atendendo às diversas necessidades de seus alunos.

A capacitação e a formação de professores para a inclusão também precisam levar em conta a necessidade de estabelecer parcerias com outros profissionais e serviços de apoio, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. É imprescindível que haja integração e trabalho em equipe entre os diversos profissionais que participam do processo educativo para que se possa oferecer um atendimento que atenda às necessidades dos alunos e para que se promova uma educação que realmente seja inclusiva.

A formação dos professores também precisa incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são fundamentais para criar um ambiente escolar acolhedor e estimulante. É preciso que os professores estejam preparados para intervir em situações de conflito, promover a empatia e o respeito mútuo entre os estudantes, incentivar a cooperação e a solidariedade, além de ensinar valores como a tolerância e a diversidade.

Portanto, é indispensável que tanto os sistemas de ensino quanto as instituições responsáveis pela formação de professores se empenhem na capacitação e formação docente para a inclusão. É necessário investir em programas de capacitação contínua, fornecer apoio e os recursos indispensáveis aos docentes, fomentar a troca de experiências e boas práticas, e estimular o diálogo e a cooperação entre os diversos participantes do processo educativo.

Preparar os educadores para a inclusão vai muito além de conhecimentos técnicos e pedagógicos; é uma transformação na forma de pensar e agir dos professores em relação à diversidade e à igualdade de oportunidades educativas. É essencial que os educadores se preparem para enfrentar o desafio de proporcionar uma educação que seja inclusiva e justa, reconhecendo e apreciando a singularidade de cada estudante, além de assegurar o desenvolvimento completo de

suas capacidades.

Para que a inclusão aconteça de fato na sala de aula, a capacitação e formação docente são essenciais. É fundamental que os educadores se sintam prontos para enfrentar a diversidade em suas salas de aula, identificando as necessidades específicas de cada estudante e criando abordagens pedagógicas que sejam inclusivas e justas. A formação continuada dos educadores é um investimento indispensável para aprimorar a qualidade do ensino e o êxito dos alunos, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A inclusão educacional diz respeito à prática de assegurar que todos os estudantes, sem levar em conta suas particularidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam integrados de maneira completa e justa no contexto escolar, sendo um conceito que tem adquirido crescente importância na área da educação. Ou seja, a inclusão não se resume apenas à presença dos alunos na escola, mas à construção de um ambiente que seja acolhedor, diverso e sustentável, proporcionando a todos os estudantes oportunidades iguais para aprender e se desenvolver.

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

A inclusão educacional visa garantir igualdade, justiça social e valorização da diversidade, enfrentando a discriminação, o preconceito e a exclusão que frequentemente ocorrem no ambiente escolar. É preciso reconhecer e valorizar o que torna cada aluno único, respeitando suas particularidades e necessidades, além de assegurar que todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades para se educar e crescer.

Um dos fundamentos da inclusão educacional é a educação para todos, que sugere um modelo inclusivo de ensino que valoriza a diversidade e se esforça para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham êxito. Isso significa criar e aplicar políticas e métodos de ensino que sirvam a todos os estudantes, incluindo os que têm deficiências, dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais.

A inclusão educacional também está ligada à ideia de uma escola que atende a todos,

adaptando-se às necessidades e particularidades de seus estudantes, oferecendo um ambiente de aprendizado que é acolhedor, seguro e estimulante. Isso quer dizer que é preciso ter práticas de ensino diversificadas, usar ferramentas e tecnologias que ajudem, oferecer suporte e acompanhamento personalizados, entre outras ações que garantam que todos os alunos possam participar ativamente e ter sucesso.

A inclusão educacional também diz respeito à convivência de todos os alunos no mesmo espaço escolar, possibilitando a interação e o contato entre crianças e jovens de diferentes contextos, com habilidades e experiências diversas. Isso ajuda a criar cidadãos mais conscientes, empáticos e solidários, que conseguem apreciar e respeitar a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

A inclusão educacional é fundamental, não apenas pelo que cada aluno ganha, como o aprimoramento de habilidades, o aumento do rendimento escolar e a diversificação das possibilidades de aprendizado. Ela também influencia a sociedade de maneira geral, ajudando a criar uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Uma educação de qualidade para todos os alunos, sem distinção de características ou condições, traz benefícios para toda a sociedade. A inclusão educacional ajuda a diminuir as disparidades e a combater a exclusão social, oferecendo a todos os cidadãos a chance de se desenvolverem e de contribuir para o progresso e o bem-estar da sociedade.

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Através do processo de educação inclusiva, os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos que os levam a respeitar e valorizar a diversidade que existe entre as pessoas. Além disso, eles aprendem a conviver de maneira pacífica e colaborativa com seus colegas, o que é fundamental para o desenvolvimento de relações harmoniosas. Essa abordagem educacional também favorece o aprimoramento da empatia e da solidariedade entre os alunos, habilidades essenciais para a convivência em grupo. Dessa forma, eles se tornam agentes ativos na construção

de uma sociedade que se aspire ser mais justa, igualitária e democrática, promovendo um ambiente de respeito mútuo e aceitação das diferenças.

A inserção de práticas educacionais inclusivas possui uma conexão significativa e direta com o progresso econômico e a sustentabilidade de uma nação. Isso significa que a promoção da educação acessível a todos os segmentos da sociedade não apenas contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e capacitados, mas também se reflete de maneira positiva nas condições econômicas, favorecendo um desenvolvimento que respeita os recursos do meio ambiente e a qualidade de vida das futuras gerações. Portanto, a educação inclusiva desempenha um papel essencial na construção de sociedades mais justas e prósperas, além de cuidar do bem-estar do planeta, o que, conseqüentemente, confirma a sua relevância para o desenvolvimento econômico sustentável em âmbito nacional. Quando todos os indivíduos que compõem a sociedade possuem acesso a uma educação que apresenta boa qualidade, sem levar em consideração suas diversas condições sociais, econômicas ou culturais, eles conseguem explorar e desenvolver plenamente suas capacidades e habilidades. Dessa forma, podem contribuir de maneira mais eficaz e significativa para o crescimento, bem como para o avanço e o progresso da sociedade como um todo. Além do mais, a inclusão no âmbito educacional desempenha um papel significativo na diminuição das desigualdades que existem no campo econômico, assim como na promoção de uma justiça social mais efetiva, ao proporcionar um ambiente que se torna, dessa maneira, mais equitativo e benéfico para todas as pessoas, independentemente de sua origem ou condição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática da inclusão educacional tem adquirido crescente relevância e destaque na sociedade atual. Esse fato resulta do aumento da conscientização sobre a importância de assegurar que todos os indivíduos, sem distinção de suas características pessoais, possam dispor da oportunidade de acessar uma educação de qualidade, contribuindo, dessa forma, para a criação de um ambiente mais equitativo e justo. É essencial abordar de forma imediata o desafio que consiste em proporcionar uma educação de elevada qualidade, que seja acessível a todos, independentemente de suas diferenças e limitações. É fundamental que esse objetivo seja alcançado para assegurar que todos tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver integralmente.

A inclusão educacional diz respeito ao processo que visa assegurar que todos os estudantes, sem exceção, consigam ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características pessoais e únicas. Isso inclui, mas não se limita a, situações como deficiências físicas ou intelectuais, dificuldades em absorver conteúdos educacionais, além de aspectos relacionados à

sua origem étnica, cultural ou condições socioeconômicas. Dessa forma, a inclusão busca criar um ambiente educativo que valorize as diferenças e proporcione oportunidades equitativas para cada aluno. Esse é um princípio essencial que tem como objetivo promover de forma efetiva a equidade e a justiça no âmbito educacional, assegurando que cada um dos alunos tenha acesso às mesmas oportunidades para aprendizado e crescimento pessoal. Dessa forma, busca-se criar um ambiente onde todos possam se desenvolver plenamente, independentemente de suas origens ou circunstâncias individuais.

Os efeitos da inclusão educacional na sociedade contemporânea apresentam-se como sendo bastante relevantes e de amplo alcance. Essa abordagem educacional não apenas transforma o ambiente escolar, mas também repercute nas dinâmicas sociais, influenciando a maneira como diferentes grupos interagem e se comunicam. Além disso, a inclusão tem potencial para fomentar a diversidade e promover a equidade, gerando benefícios que se estendem por várias esferas da convivência social. Quando se busca a promoção da inclusão de todos os estudantes, a educação passa a ser um ambiente mais diversificado, o que, por sua vez, a torna também mais enriquecedora e verdadeiramente inclusiva. Isso significa que, ao engajar diferentes perspectivas e realidades, o processo educativo se amplia, acolhendo a pluralidade e favorecendo um aprendizado que respeita e valoriza cada indivíduo. Os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades que os ajudam a conviver harmoniosamente com a diversidade presente em sua volta. Além disso, eles aprendem a respeitar as diferenças que existem entre os indivíduos, reconhecendo a importância de cada uma delas. Dessa forma, também são incentivados a valorizar a individualidade de cada pessoa, compreendendo que cada ser humano possui características únicas que devem ser apreciadas e respeitadas. Isso resulta na formação de uma sociedade que se caracteriza por ser mais tolerante, solidária e inclusiva, além de possuir a capacidade de enfrentar e lidar de maneira mais eficaz com as desigualdades sociais existentes. A inclusão educacional desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, uma vez que garante que todos tenham acesso de maneira justa e equitativa tanto ao sistema de ensino quanto ao mercado de trabalho. Essa prática visa eliminar barreiras e oferecer condições semelhantes para que cada indivíduo possa usufruir dos benefícios da educação e, conseqüentemente, das oportunidades de emprego disponíveis. Ao assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de desfrutar de uma educação de excelente qualidade, a inclusão educacional desempenha um papel crucial na diminuição das disparidades sociais e financeiras que existem em nossa sociedade. Essa abordagem não apenas promove um ambiente de aprendizado mais equitativo, mas também permite que cada um dos jovens tenha a chance de explorar e aprimorar seus talentos e habilidades naturais, sem que as suas circunstâncias socioeconômicas sejam um impedimento para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, todos têm a possibilidade de crescer e prosperar, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária e os preconceitos diversos que podem surgir entre seus integrantes.



## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica** - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.
- FANTE, Cléo. **BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR**. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- MELO, L. L; VALLE, M. **O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais**. OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. **Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina, PR: EDUEL, 2003.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.
- .

# ASPECTOS COGNITIVOS NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

## COGNITIVE ASPECTS IN LEARNING AND LANGUAGE DEVELOPMENT



**GISELY DE OLIVEIRA MORAIS**

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2015); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2017) Pós-Graduada em Libras pela Universidade Candido Mendes (2018) Pós-Graduada em Legislação Educacional na Faculdade Interativa de São Paulo (2021) Professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo apresenta a revisão bibliográfica sobre os aspectos cognitivos na aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem sob uma visão da psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, neurociência, neurolinguística e suas principais teorias. Realizou-se uma revisão bibliográfica e foi selecionado e analisado segundo a aprendizagem e aquisição da linguagem. São apresentadas as teorias mais significativas referentes à aquisição/aprendizagem da linguagem e psicologia do desenvolvimento. O referencial teórico utilizado no desenvolvimento do trabalho foi às concepções de Freud, Watson (1878-1958) e Piaget apud Sabini (2003) respectivamente. Os estudiosos citados no trabalho admitem que o desenvolvimento ocorra por estágios ou etapas que diferenciam pela qualidade da cognição, do comportamento e das relações afetivas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Aquisição; Cognitivo; Desenvolvimento; Linguagem.

### ABSTRACT

This article presents a literature review on the cognitive development of language learning and acquisition from the perspective of learning psychology, developmental psychology, neuroscience, neurolinguistics, and their main theories. A literature review was conducted and selected and analyzed

according to the context of language learning and acquisition. The most significant theories related to language acquisition/learning and developmental psychology are presented. The theoretical framework used in the development of the work were the concepts of Freud, Watson (1878-1958), and Piaget (apud Sabini) (2003), respectively. The scholars cited in the work assume that development occurs in stages or phases that differ in the quality of cognition, behavior, and affective relationships.

Keywords: Learning. Acquisition. Cognitive. Development. Language.

## INTRODUÇÃO

O que se tem a respeito de linguagem na literatura são concepções postuladas por filósofos como Platão e Aristóteles, estudos sobre linguagem (pois linguística é a ciência da linguagem). A linguagem sob o ponto de vista filosófico, Platão examinou a linguagem como uma manifestação das ideias e pensamentos e buscou entender o ponto de partida, enquanto Aristóteles a investigou como um meio para examinar

Segundo Borges Neto (2004) a linguagem se dividia em opções *nocional e filológica*, a opção nocional, cujos principais representantes eram Platão e Aristóteles, referia-se ao estudo da linguagem a partir da relação entre som e sentido, ignorando qualquer tipo de variação linguística; já a opção filológica, representada principalmente pelos gramáticos alexandrinos, não ignorava a variação linguística, mas a colocava como desvio, configurando-se, desse modo, possivelmente, como a primeira perspectiva normativo-prescritiva na história dos estudos da linguagem, conclui Borges Neto (2004).

O presente trabalho objetiva analisar por meio de uma revisão bibliográfica narrativa o desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem, através da psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, neurociência, neurolinguística e linguística e suas principais teorias. Buscamos esclarecer a importância da aprendizagem e aquisição da linguagem e seus benefícios cognitivos provenientes dessa aprendizagem bem como os benefícios cerebrais desenvolvidos nesse processo.

A hipótese que direcionou o trabalho partiu de um interesse em esclarecer a importância da aprendizagem e aquisição da linguagem e seus benefícios cognitivos.

O referencial teórico utilizado no desenvolvimento do trabalho foram às concepções de Freud, Watson (1878-1958) e Piaget apud Sabini (2003). Os estudiosos citados no trabalho admitem que o desenvolvimento ocorra por estágios ou etapas que diferenciam pela qualidade da cognição, do comportamento e das relações afetivas.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica. Para construção do estudo, foram realizados levantamentos bibliográficos nas bases de dados da biblioteca Monteiro Lobato no município de Guarulhos, e no Google Acadêmico, sobre o assunto de interesse. Os descritores utilizados nas pesquisas foram: desenvolvimento cognitivo, aquisição da linguagem, teoria da aprendizagem e neurociência.

Os artigos da presente revisão narrativa foram: artigos publicados em periódicos nacionais; artigos que abordassem a temática do estudo, dentro da área de interesse da educação e artigos publicados com embasamento da teoria que lidam com o processo de aquisição a aprendizagem da linguagem.

A revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem dois propósitos (ALVES-MAZZOTTI, 2002) a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. A revisão da literatura narrativa, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente.

## **OBJETIVO GERAL**

A linguagem é uma característica importante dos seres humanos. Através da linguagem se transmite às outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções; segundo Sabini (2003).

Quando se adquire a linguagem, o indivíduo entra em um processo novo de coisas a aprender, compreender e relacionar, tornando-se capaz de lidar com suas experiências e com o meio em que está inserido de novas maneiras. Afirma Sabini (2003) que, adquirem a percepção de concordar ou não, de perguntar, interagindo socialmente e também com o meio é algo que se desempenham na aquisição da linguagem nos estágios iniciais.

Segundo a autora, algo que aparenta ser tão simples e tão óbvio como aprender a falar tem provocado muitas questões por parte de estudiosos, tais como: Quais são os processos subjacentes a essa aquisição? Como esta realização complexa se efetiva em tão curto espaço de tempo? Até que ponto a aquisição da linguagem é determinada por fatores biológicos e em que medida é aprendida? O objetivo dessa revisão narrativa não é responder essas questões, mas sobre o ponto de vista da autora chegar o mais próximo, apresentando os resultados de pesquisas que têm sido desenvolvidas ao longo dos anos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico utilizado no desenvolvimento do trabalho foi às concepções de Freud, Watson (1878-1958) e Piaget apud Sabini (2003). Os estudiosos citados no trabalho admitem que o desenvolvimento ocorra por estágios ou etapas que diferenciam pela qualidade da cognição, do comportamento e das relações afetivas.

A revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem dois propósitos (ALVES-MAZZOTTI, 2002) a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. A revisão da literatura narrativa, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente.

### **Desenvolvimento**

A linguagem é uma característica importante dos seres humanos. Através da linguagem se transmite às outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções; segundo Sabini (2003).

Quando se adquire a linguagem, o indivíduo entra em um processo novo de coisas a aprender, compreender e relacionar, tornando-se capaz de lidar com suas experiências e com o meio em que está inserido de novas maneiras. Afirma Sabini (2003) que, adquirem a percepção de concordar ou não, de perguntar, interagindo socialmente e também com o meio é algo que se desempenham na aquisição da linguagem nos estágios iniciais.

Segundo a autora, algo que aparenta ser tão simples e tão óbvio como aprender a falar tem provocado muitas questões por parte de estudiosos, tais como: Quais são os processos subjacentes a essa aquisição? Como esta realização complexa se efetiva em tão curto espaço de tempo? Até que ponto a aquisição da linguagem é determinada por fatores biológicos e em que medida é aprendida? O objetivo dessa revisão narrativa não é responder essas questões, mas sobre o ponto de vista da autora chegar o mais próximo, apresentando os resultados de pesquisas que têm sido desenvolvidas ao longo dos anos.

Os seres humanos têm mecanismos específicos para processar a linguagem.

De acordo com Sabini (2003), há três teorias sobre aquisição da linguagem: *a teoria estímulo-resposta, a da aprendizagem social e a do mecanismo inato*.

Os teóricos que defendem a primeira posição argumentam que a linguagem, como outros comportamentos, é aprendida por meio de condicionamento. Os bebês reproduzem sons espontaneamente, por acaso ou por imitação. Esses sons são recompensados de imediato com a atenção dos pais, isso leva as crianças a repeti-los. Assim gradativamente ela vai adquirindo a fala do adulto. O processo de falar e ouvir a fala do adulto seria a base para a aquisição da linguagem, afirma Sabini (2003).

Segundo Sabini (2003), os teóricos da aprendizagem social afirmam que a aquisição da linguagem não se faz apenas pelo processo de estímulo-resposta, ou seja, ouvir, falar e obter atenção ou qualquer outro reforço. Para eles grande parte da linguagem que é adquirida por um processo de observação e imitação do comportamento dos adultos.

Nessas duas posições, de acordo com Sabini (2003) não há aceitação de mecanismos inatos para o desenvolvimento da linguagem. A criança é considerada um elemento passivo que responde apenas à estimulação oferecida pelos outros falantes.

Conforme Sabini (2003), os teóricos que defendem a terceira posição, também chamados de inatistas, argumentam que, embora o reforçamento e a imitação tenham um papel importante na aquisição da linguagem, eles não conseguem sozinhos explicar todo o processo. Trata-se de uma aquisição que o indivíduo nasce com ela, e não precisa de experiência individual para acontecer o processo. Supõem que, aptidões individuais e inteligências são herdadas dos pais quando a criança nasce.

Sabini (2003) declara que os teóricos inatistas, acreditam que os seres humanos possuem certo tipo de sistemas inatos, e de certo modo pré-moldados que os habilitam a processar a linguagem, a elaborar regras e a compreender e a produzir uma fala de acordo com elas. Para eles a maior evidência desse mecanismo é o desenvolvimento rápido e o domínio da estrutura da fala que a criança apresenta. O que não é levado em consideração nessa teoria é que, o tempo em que a fala se desenvolve não é igual para todas as crianças, pois se o homem já nasce com a linguagem e as inteligências de uma forma já pré-montada, dá-se a entender que não existe um processo até que se diga a primeira palavra, afirma Sabini (2003).

As evidências das três posições têm influenciado muitas pesquisas. Até o momento não existem nada definitivo sobre a natureza dos mecanismos que produzem a competência linguística, em concordância com Sabini (2003). No entanto demonstram que fatores biológicos e ambientais influenciam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Podemos pensar que há uma interação entre fatores biológicos e ambientais, que vão se alinhando e interligando numa complexa rede de informações que vão influenciar sim esse indivíduo para desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Sabini (2003), a presença de fatores biológicos é marcada por três aspectos. O primeiro é que a linguagem se desenvolve em uma sequência semelhante para todas as crianças, não importando o ambiente em que sejam criadas. Essa sequência semelhante depende de estímulos para desenvolver o processo da linguagem.

O segundo é que, a pesquisa neurológica mostra que a aquisição da linguagem está associada a uma crescente especialização das estruturas do funcionamento neurológico. França (2005) demonstra o exemplo, ouvir a palavra 'banana' ativa representações mentais de palavras como 'batata' e 'nana', por semelhança de som com a palavra ouvida. Mas também pode ativar 'manga' e



‘maçã’, por serem do mesmo campo semântico, e ‘bananada’ e ‘embananada’, por pertencerem à família de palavras formadas a partir da mesma raiz ‘banan’. E ativa também, é claro, a representação da palavra-alvo, ‘banana’, que acaba por ganhar a competição entre todas as representações de outras palavras relacionadas, conclui França (2005).

No desenvolvimento cognitivo, o que permite a uma criança a representação de pessoas e objetos ausentes, e imaginação de situações que não estão na sua realidade imediata, de acordo com Sabini (2003) seria o aparecimento da função simbólica (linguagem) ocorre à formação dos primeiros conceitos. Entre o pensamento e a aquisição da linguagem, ocorre à formação do desenvolvimento cognitivo, um processo abstrato que ocorre num momento de aprendizagem ou interação social onde se constrói mecanismos para a linguagem.

Durante a idade escolar existe a expansão da curiosidade intelectual. Na pergunta da criança segundo Sabini (2003), pode-se observar uma necessidade de conceituar o cotidiano. A pergunta “O que é isso?” sempre é complementada por outras, tais como: “Por quê? Como? Pra quê?”.

As ações da criança passam a ser fruto de suas próprias conclusões e raciocínio. No entanto, sua forma de solucionar problemas é bastante primitiva.

Se os pais e os demais adultos derem atenção e responderem adequadamente à curiosidade intelectual da criança, possibilitarão que ela corrija seus conceitos e modifique suas atitudes e expectativas, bem como ajudarão na construção de conhecimento que serão úteis durante o processo de educação formal, considera Sabini (2003).

As crianças que demoram a desenvolver a falar não devem ser encaradas apenas como tímidas ou preguiçosas, isso são estereótipos limitantes que atrapalham a etapa de procurar um especialista, se for necessário. Se a evolução na formação das palavras e na união dessas palavras em frases não acontecer naturalmente, a criança pode precisar da ajuda dos pais e especialistas, afirma Sabini (2003).

O desenvolvimento da linguagem tem duas “explosões”, conjectura Sabini (2003), a primeira ocorre em torno do segundo ano de vida, quando a criança funciona como uma “esponja” absorvendo as informações ao seu redor. Dos três aos cinco anos, essas informações são consolidadas. A criança passa a “ter uma memória” no sentido de reter informações, quando se aprende, por exemplo, as cores, sempre que ela ver as cores que aprendeu ela afirma essa informação verbalmente falando a alguém e isso solidifica o conhecimento a respeito.

Dos cinco anos em diante há uma nova “explosão”, quando a criança aprende a estrutura da língua. Se isso não acontecer, é preciso estimular as crianças para que não apresentem atraso no desenvolvimento da linguagem falada. Mais tarde, o problema pode se refletir no aprendizado da escrita, declara Sabini (2003). Quando tudo está normal, a solução pode ser resumir a orientação de

um fonoaudiólogo, esse profissional vai orientar as pessoas que convivem com essa criança a estimulá-la. Estimular adequadamente o aprendizado da fala não quer dizer que os pais devam sair falando como papagaios com a criança. Respeitar o tempo dessa criança também é importante. O mais importante é que haja uma interação. A linguagem é a comunicação com códigos, o que implica que haja um receptor e um emissor de mensagens. Com isso, o hábito de estimular a criança todos os dias, com frases básicas no início, irá ajudá-las na sua aquisição do desenvolvimento da fala, conclui Sabini (2003).

Como ferramenta da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento traz algumas contribuições na visão de alguns teóricos da educação.

Segundo Falcão (2003), desenvolvimento é um processo por meio do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelecem com o ambiente físico e social, suas características. É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Nessa dimensão o espaço é entendido como algo compatível ao ambiente e vice-versa. É importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear, afirma a autora.

Por meio da interação, a pessoa constrói relações das quais desenvolve características que vão fazer parte da construção de seu conhecimento. Estabelecer relações com o ambiente físico, no lugar onde vive pode contribuir para o sujeito ter uma identidade de que pertence a um lugar e tudo o que acontece nesse ambiente influencia de alguma maneira esse sujeito, tanto positivo quanto negativo.

A autora lembra que o desenvolvimento não tem idade determinada para acabar, pois se trata de um processo que acompanha o homem em toda sua existência e o que termina em determinada idade é o crescimento. O desenvolvimento acontece no interno e externo, o interno diretamente ligado a emoções, pensamentos experiências e o externo diretamente ligado ao processo de crescimento que independente do indivíduo desenvolver seu conhecimento cognitivo ele irá desenvolver seu crescimento biológico até certa idade, porém seu desenvolvimento interno não é proporcional ao seu desenvolvimento externo, um independe do outro.

A autora esclarece as concepções teóricas, da qual embasa a psicologia do desenvolvimento são: concepção inatista e ambientalista.

A concepção inatista parte do pressuposto que o homem já nasce pronto, na dependência do amadurecimento para se manifestar. O que pode gerar um preconceito em sala de aula, pois se nascem prontos, do ponto de vista do leitor não precisariam de professor para orientá-los, repreender quando necessário, um indivíduo nunca se está acabado, pois ao longo do seu crescimento ele passa por mudanças, seja elas positivas ou negativas isso a influência ao longo de sua vida, afirma Falcão (2003).

A concepção ambientalista atribui um imenso poder ao ambiente humano. Na concepção ambientalista, não existe a preocupação em explicar os processos através dos quais a criança raciocina e que estariam presentes na forma como ela se apropria de conhecimentos. A teoria ambientalista, também chamada behaviorista ou comportamentalista atribui a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Preocupa-se em explicar comportamentos observáveis dos educandos, tentam reforçar reações positivas e punir ações negativas, declara Falcão (2003).

A principal crítica, segundo a autora, à concepção ambientalista é que esta vê o homem como ser passivo, que pode ser manipulado e controlado pela simples alteração do ambiente ou situação em que se encontra. Não há na concepção ambientalista a preocupação em explicar os processos pelos quais a criança raciocina essa apropriação do conhecimento, conclui Falcão (2003).

Concepções de Watson para o desenvolvimento: Watson (1878-1958) apud Sabini (2003) foi um dos iniciadores do behaviorismo nos Estados Unidos. Ele empregou o modelo do condicionamento clássico para explicar o desenvolvimento humano.

De acordo com esse modelo, os comportamentos emitidos por crianças ou adultos são resultantes de um processo de aprendizagem. Aprendizagem que é definida como a especificidade do comportamento, ou seja, as respostas passam a ser dadas na presença de determinados estímulos. Por exemplo, ao ouvir a palavra “não” (estímulo), a criança interrompe o que está fazendo (comportamento determinado pela palavra “não”). O que leva a criança a ter esse comportamento pode estar determinado a experiências em que se houve o estímulo e o retraimento pelo comportamento, considera Sabini (2003).

O medo do tratamento dentário, apresentado também pelas pessoas adultas são outros exemplos dessa aprendizagem. A experiência negativa de um indivíduo que conta para o outro que ainda não passou pela experiência gera a aprendizagem de algo que não foi vivenciado pelo próprio indivíduo, o que gera uma preocupação e ansiedade antes mesmo da experiência ao dentista, acredita Sabini (2003).

Quando se ouve o som do motor do dentista pela primeira vez, não apresentamos nenhuma reação. No entanto, depois de algumas associações do som com a dor provocada pela agulha, já é o suficiente ouvirmos o barulho do motor em funcionamento para apresentarmos reações típicas de medo, tais como: arrepios, aceleração dos batimentos cardíacos, suor frio etc. A autora lembra que o som é um estímulo neutro em relação às respostas emocionais características do medo. Depois de o som ter sido seguido uma ou mais vezes pela dor, ele adquire algumas das características do estímulo doloroso e sua apresentação passa a produzir as reações típicas do medo. Nesta sequência de eventos, ilustra o princípio do condicionamento clássico. Se um estímulo neutro, em relação a uma

determinada reação, for associado a um estímulo que provoca sentimento de dor e medo, ele também provocará aquela reação, de acordo com Sabini (2003).

O condicionamento não ocorre apenas em situações de dor e medo, mas em qualquer condição, fazendo com que o meio ambiente modele ou dê forma aos comportamentos de uma pessoa, conclui Sabini (2003).

Concepções de Freud para o desenvolvimento: Para Freud apud Sabini (2003), as relações afetivas desenvolvidas na infância, principalmente nos primeiros cinco anos de vida, são fundamentais para o equilíbrio emocional posterior. Segundo ele, a personalidade é formada por três sistemas: **id**, **ego** e **superego**.

O **id** é o substrato biológico, inato da personalidade, e é a fonte de toda a energia psíquica. Pode ser conceituado como uma espécie de reservatório de impulsos instintivos. Esses impulsos derivam de duas fontes distintas: instinto de autoconservação (ou instinto de vida) e instinto de destruição (instinto de morte). Entre os impulsos derivados do instinto de vida estão os impulsos sexuais, cuja energia foi denominada de libido.

De acordo com Freud apud Sabini (2003), o objetivo do **id** é a satisfação imediata da energia derivada dos instintos. Uma vez ativado, o **id** exige a descarga de energia, reduzindo assim, a excitação e retornando a um estado de calma. A energia pode ser investida em um objetivo ou pessoa e pode ser transformada em comportamento, pensamento ou sentimento. Afirma Sabini (2003) que Freud deu o nome de catexe a esse processo de descarga de energia.

O **id** dispõe de uma quantidade de energia limitada, por isso se ela for descarregada em um objeto, haverá menos energia para outros propósitos. Freud apud Sabini (2003) acreditava que a energia que o homem gasta para propósitos culturais (literatura, música, pintura, ciência e etc.) é retirada da energia sexual e vice-versa. O comportamento humano, assim, pode ser muito variado, mas basicamente pode ser reduzido à energia dos instintos de vida e de morte e seu objetivo é sempre o prazer na concepção do autor.

Segundo Sabini (2003), à medida que o bebê cresce e aprende a discriminar entre si mesmo e o mundo exterior, desenvolve-se a segunda estrutura de personalidade, o **ego**. O **ego** é a parte modificada do **id** pela influência do mundo exterior. Representa a parte racional do indivíduo.

O **ego** é considerado o executivo da personalidade e serve de mediador entre as exigências do **id** e a realidade. Não há disparidade entre as metas do **id** e do **ego**. O **ego** existe para satisfazer o **id** e não para frustrá-lo, embora possa inibir algumas formas de expressão das energias instintivas, afirma Freud apud Sabini (2003). Isso ocorre quando tal expressão não conduziria à satisfação máxima ou traria consequências indesejáveis.

O **superego**, a consciência moral, nem sempre reflete fielmente as normas da sociedade. Como ele se forma na infância, as restrições e proibições à expressão das energias instintivas são internalizadas de uma forma mais rígida e severa do que as repressões reais.

De acordo com Sabini (2003), na idade adulta o superego, mantém a rigidez e o conservadorismo iniciais. Por isso, a transgressão de qualquer uma de suas regras gera culpa e ansiedade, declara a autora. Então quanto mais rígido for o superego de uma pessoa, mas fortes serão os sentimentos de culpa quando ela fizer ou pensar em fazer algo que contrarie o código moral no qual foi educada.

A autora conclui que entre o id e o superego há conflitos de propósitos. O id exige expressão irrestrita dos impulsos; o superego coloca barreiras a sua manifestação, podendo até exigir a repressão total da descarga da energia. A função do ego é encontrar uma solução entre as energias primitivas do id, as restrições do superego e as limitações do mundo exterior.

Piaget conduziu uma série de investigações sobre o desenvolvimento do pensamento, abrangendo o período compreendido desde o nascimento até a adolescência, afirma Sabini (2003). Com base nessas investigações, elaborou uma teoria do *desenvolvimento cognitivo ou intelectual*. Da mesma forma que Freud, Piaget também concebeu o desenvolvimento como um processo direcional, ou seja, ocorrendo em estágios.

Para Piaget apud Sabini (2003), a inteligência é uma estrutura biológica e, como as demais, tem a função de adaptar o organismo às exigências do meio. Essa adaptação se faz por meio de dois processos complementares: **assimilação** e **acomodação**.

Segundo Piaget apud Sabini (2003) a assimilação é o processo de incorporação dos desafios e informações do meio aos esquemas mentais existentes. A **acomodação** é o processo de criação ou mudança de esquemas mentais em consequência da necessidade de assimilar os desafios ou informações do meio.

Tomemos o reflexo de preensão para exemplificar esses dois processos. Esse reflexo é inato e entra em funcionamento imediatamente após o nascimento. Os dedos do recém-nascido se fecham quando qualquer objeto toca a palma de sua mão, a tal ponto que é possível levá-lo agarrado aos dedos de um adulto. Este é um dos mecanismos biológicos à disposição do recém-nascido para sua adaptação ao mundo, afirma Piaget apud Sabini (2003).

O bebê exercita assiduamente seu esquema de preensão. Ao fazê-lo, tenta assimilar todos os objetos que tocam sua mão ou que estão ao seu alcance. Esse hábito de prender, pinçar tudo o que encosta na palma do bebê é um comportamento natural adquirido nessa fase do recém-nascido, declara Piaget apud Sabini (2003).

De acordo com Piaget apud Sabini (2003), com o passar do tempo, o reflexo inicial de preensão se modifica graças a esse exercício. A partir de determinado momento, a criança percebe que a forma

primitiva de preensão é ineficaz quando se trata de objetos muito pequenos. Nessas condições, ela deve realizar o “movimento de pinça”, ou seja, apertar o objeto com o polegar e com o dedo indicador. Essa posição, portanto, é resultante de acomodação.

As modificações da preensão conduzidas pelas acomodações sucessivas fazem com que a criança se adapte a novos desafios, tornando-se capaz de pegar coisas de tamanhos diferentes, de segurá-las com as duas mãos ou de agarrar-se a objetos. Cada mudança no reflexo de preensão leva, assim, à criação de novos esquemas de assimilação, fazendo com que o comportamento se torne cada vez mais especializado.

Afirma Piaget apud Sabini (2003) que a interação entre assimilação e acomodação é comum ao longo da vida e está presente em todos os níveis de funcionamento intelectual e comportamental. Por causa dessa constância, Piaget se referiu a esses dois processos como **invariantes funcionais**. As estruturas mentais formam-se e são modificadas ao longo da vida, mas os processos pelos quais essas mudanças ocorrem não variam, ou seja, as adaptações cognitivas são sempre resultantes de acomodação e assimilação.

Outro aspecto relacionado à natureza biológica da inteligência parece abstrata e obscura, mas a seguinte analogia poderá tornar o conceito mais claro. Todas as pessoas têm um aparelho digestivo que está organizado de um modo especial, para que assimilem e absorvam o alimento. Contudo, a natureza do alimento afeta o corpo: alimentos gordurosos e frituras podem ser assimilados facilmente pela pessoa que adquiriu o hábito de ingeri-los, e podem fazer muito mal para quem não aprendeu a comê-los. Os hábitos alimentares são bons exemplos na interação organismo-meio, declara Piaget apud Sabini (2003).

De acordo com Piaget apud Sabini (2003), o processo de aceitação de alimentos é lento. De início o estômago da criança só aceita o leite materno ou similar. Depois começa a digerir papinhas e, com o passar do tempo, consegue finalmente ingerir todos os alimentos habituais de sua família ou de seu grupo social. No início, qualquer alimento mais forte provocará diarreias ou indigestão, ou seja, o organismo não tem esquemas assimiladores para ele. Depois, gradualmente, esses esquemas vão sendo criados por meio da acomodação, até que o indivíduo consiga digerir até mesmo uma feijoada.

A inteligência é organizada, assim como o aparelho reprodutivo o é. O meio ambiente análogo ao alimento ingerido, afeta o organismo e é afetado por ele. As estruturas cognitivas existentes em um determinado período da vida são, assim, o resultado da interação entre o organismo e o ambiente, com seus desafios e informações. Com isso, Piaget quis enfatizar que o desenvolvimento cognitivo não é apenas o resultado de um processo de maturação, nem é unicamente um produto das influências do meio. A palavra interação significa que o organismo tem uma relação ativa com o meio. Biologicamente, a inteligência se adapta ao meio pela ação. No entanto, ela amplia as formas de agir



mediante a construção de novos esquemas mentais. Estes, por sua vez, permitem novas absorções de informações e desafios, o que gera novos esquemas, e assim sucessivamente.

Outro fator que indica a natureza biológica da inteligência é a existência de estágios em seu desenvolvimento, conclui Piaget apud Sabini (2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos pelos diferentes pesquisadores quanto às mudanças que ocorrem nas várias dimensões do desenvolvimento humano passaram a ser usados como um referencial na avaliação do processo de aprendizagem. A maioria dos estudiosos citados no trabalho admitem que o desenvolvimento ocorra por estágios ou etapas que diferenciam pela qualidade da cognição, do comportamento, das relações afetivas.

É preciso ressaltar que, para entender o comportamento de um indivíduo particular, em qualquer etapa do seu desenvolvimento, é necessário conhecer não apenas as mudanças cognitivas, sociais, emocionais e biológicas que ocorrem, mas também qual o impacto que cada uma delas pode ter sobre todas as outras. O desenvolvimento é um processo unitário e individual. O que não significa que o indivíduo não desenvolva na interação e com o meio.

Quero dizer com isso que a ponte conceitual entre o linguístico e o cognitivo é uma relação que depende dos processos de significação e na qual interfere o meio. Os estudos neurolinguísticos, dependem inteiramente da identificação do problema que envolve a relação entre linguagem e cognição.

## REFERÊNCIAS

- Cória-Sabini, M. A. (2003). *Psicologia do desenvolvimento*. Editora Ática.
- Davis, C., & Oliveira, Z. d. (2003). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- Falcão, G. M. (2003). *Psicologia da Aprendizagem*. Editora Ática.
- França, A. I. (01 de Fevereiro de 2005). *Ciência Hoje*. Acesso em Agosto de 2025, disponível em [http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/62/n/flagrante\\_da\\_linguagem\\_no\\_cerebro](http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/62/n/flagrante_da_linguagem_no_cerebro)

Mattos, B. P. (2015). *UNESP*. Acesso 30 mar. 2025, disponível em Faculdades de Ciências Agrônômicas UNESP Campus Botucatu: <<http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>>

Mortimer, E. F., Luiza, A., & Smolka, B. (2001). *Linguagem, Cultura e Cognição*. São Paulo: Autêntica.

Neto, J. B. (2004). *Ensaio de Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola.

# **A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO ÁREA QUE DESENVOLVE OS ESTUDANTES INTEGRALMENTE E POSSIBILITA SUA FORMAÇÃO CIDADÃ**



## **THE IMPORTANCE OF VALUED SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AS AN AREA THAT DEVELOPS STUDENTS COMPLETELY AND ENABLES THEIR CITIZEN FORMATION**

**GLAUCIA MARIA DE SOUZA**

Especialização em TEA pela FAUP-Faculdade União Paulistana (2023); Graduação em Pedagogia pela FPSJ-Faculdade Paulista São José (2019); Especialização em Bases Fisiológicas e Metodologia do Treinamento Desportivo pela UNIFESP-Universidade Federal de São Paulo (2011); Graduação em Educação Física pela UNISA-Universidade Santo Amaro (2005); Professora de Educação Física na EE João Kopke desde 2006 e Professora de Educação Infantil (CEI) pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

### **RESUMO**

O presente artigo aborda sobre a valorização do profissional de Educação Física Escolar e, consequentemente, a conscientização desta área de conhecimento para o desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação cidadã, ressignificando a perspectiva sobre como se dão as aulas no cotidiano escolar. Para isso, inicia trazendo uma visão resumida sobre o currículo de Educação Física que tem sido constituído na atualidade, o qual amplia a visão do desenvolvimento motor, interrelacionando-o a outras dimensões do desenvolvimento humano. Dando continuidade, aponta os benefícios dos conceitos e conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Educação Física Escolar para a constituição de sujeitos pensantes que refletem sobre suas possibilidades de ações e transformam o meio social. Em sequência, aponta os desafios encontrados nas escolas para este profissional e sua potência para mostrar novos lados da Educação Física e sua relação com os objetivos educacionais. Conclui, mostrando a necessidade da Educação Física Escolar ser visualizada como uma área de conhecimento que tem um valor imensurável na formação dos estudantes e em seu desenvolvimento integral, apontando para a ação docente como um dos pilares

para esta transformação na perspectiva que foi construída historicamente em outros tempos e espaços. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Formação dos Estudantes; Desenvolvimento Integral.

## ABSTRACT

This article addresses the value of school Physical Education professionals and, consequently, the awareness of this field of knowledge in promoting the holistic development of students and their formation as citizens. It aims to reshape the perspective on how Physical Education classes are conducted in everyday school life. To that end, it begins with a brief overview of the current Physical Education curriculum, which broadens the focus on motor development by interrelating it with other dimensions of human development. It then highlights the benefits of the concepts and content developed during Physical Education classes for shaping thoughtful individuals who reflect on their possibilities for action and who contribute to transforming their social environment. Next, it discusses the challenges faced by professionals in schools and their potential to reveal new facets of Physical Education and its relationship with educational goals. The article concludes by emphasizing the need for school Physical Education to be recognized as a field of knowledge with immeasurable value in student development and holistic formation, identifying teaching practices as one of the pillars for transforming perspectives historically constructed in different times and spaces. This is a literature review study.

**Keywords:** School Physical Education; Student Training; Integral Development.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto área de conhecimento que faz parte da grade escolar nos anos de Educação Básica tem sua historicidade escolar atrelada a eventos sociais, o que aponta para um período histórico em que sua desvalorização aconteceu significativamente. Neste viés, fatos como não ter profissionais habilitados para ministrar as aulas trouxe uma visualização de que esta se constituía como um momento de recreação no cotidiano, deturpando a força e importância de desenvolvimento integral dos sujeitos e de seu potencial na formação cidadã dos estudantes.

Posicionamentos como a Base Nacional Comum Curricular que aponta para a importância e necessidade da Educação Física Escolar na formação dos estudantes tem contribuído para que esta

perspectiva se modifique e a valorização dos profissionais atuantes nesta área de conhecimento se torne evidente, favorecendo integrações com outros especialistas na visão de interdisciplinaridade.

Dessa forma, este artigo traz como importância mostrar o quanto a Educação Física Escolar favorece o desenvolvimento dos estudantes para além da motricidade se alinhando aos objetivos da educação ao entender que o ser, estar e agir como transformadores do meio se dá mediante as ações motoras que exigem reflexões, sentimentos e valores sociais.

Como objetivo, o artigo traz argumentos para provocar reflexões não somente nos profissionais de Educação Física Escolar, mas em todos os profissionais da unidade, estudantes e comunidade escolar sobre a importância desta área de conhecimento para o desenvolvimento integral e formação de cidadãos ativos socialmente, buscando a valorização da área.

Para compor este artigo foi utilizada a metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que disseram parcial ou integralmente sobre o tema.

### **CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Educação Física é uma área de conhecimento que tem se modificado em relação a sua valorização durante tempos e espaços. Se em épocas anteriores era completamente tecnicista, trazendo uma visão de governo que a colocava para sujeitos não pensantes, na atualidade traz um viés e concepção de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na formação dos estudantes.

De acordo com Antunes et al (2021), a Educação Física Escolar na contemporaneidade traz a perspectiva de desenvolvimento integral, entendendo que o movimento é uma das principais formas utilizadas pelos sujeitos para conhecer o mundo e se sentir pertencente a ele, transformando a sociedade em que se encontram inseridos. As aulas trazem uma nova linha de protagonismo do estudante, solicitando do mesmo a organização de hipóteses e estratégias de ações para resolver situações-problemas. Porém, contextos históricos anteriores que traziam apenas determinados esportes coletivos com regras engessadas, tem colaborado para o desinteresse dos estudantes, apontando para a necessidade de ressignificação desta área para que atenda aos objetivos que são trazidos pelos documentos curriculares veiculados hoje.

Os sujeitos em formação, ou seja, os estudantes passam a ser vistos como sujeitos históricos, sociais, culturais e potentes na transformação social. Segundo Brandl e Brandl (2015), a Educação Física Escolar se organiza para trazer vivências em que os estudantes possam utilizar da sua capacidade crítica e reflexiva para se compreender como sujeito potente nas relações estabelecidas com o outro e com o meio, o qual é transformado por estas experiências e se qualifica na atuação de transformar este meio. Neste sentido, o valor da Educação Física Escolar é imensurável, oferecendo aos estudantes oportunidades de protagonismo, de participação ativa no processo de ensino e

aprendizagem, as quais reverberem na aquisição de aprendizagens significativas e construção de conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) citada por Antunes et al (2021) é um dos documentos curriculares e mandatórios que passam a trazer uma nova visão sobre a importância formadora da Educação Física Escolar. Segundo estes autores, a BNCC traz para o cotidiano e desenvolvimento de práticas pedagógicas o contemplar da cultura e das experiências de vida dos estudantes no que concerne sobre o pensar e agir de forma motora. Em vez de conteúdos a serem desenvolvidos, a BNCC aborda sobre competências e habilidades fundamentais para as relações sociais, inerentes a qualificação da formação e desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme Cunha et al (2018), a Educação Física Escolar tem seu potencial como uma área de conhecimento que possibilita refletir sobre a realidade e a transformá-la, não devendo ser desvalorizada diante de outras áreas de conhecimentos que são desenvolvidas no cotidiano escolar. Por muito tempo e até hoje é possível visualizar que nem sempre a Educação Física Escolar é vista no seu valor, sendo considerada por outros docentes como um momento de lazer ou desvalorizando o profissional da área como se não houvesse necessidade de planejamento e nem de organização de prática pedagógicas intencionais. A compreensão de que o corpo reverbera a reflexão e traz possibilidades diversas de ações motoras para atuar sobre o meio é dos pontos mais importantes que merecem destaque e que são o cerne desta área de conhecimento.

Desde as menores idades é possível evidenciar a importância da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral. Segundo Antunes et al (2021), quanto menor o sujeito, mais ele utiliza do corpo e de suas possibilidades motoras para entender o mundo que o cerca. Não é à toa que as brincadeiras são consideradas como bases para Educação Infantil, assim como as interações, as quais solicitam possibilidades de ações corporais para compor as reflexões sobre si, o outro e o espaço.

Trazendo um olhar crítico sobre a desvalorização da Educação Física Escolar, Cunha et al (2018) colocam que a falta de uma visão de importância das aulas pela própria escola é visível na infraestrutura da mesma, que deixa os espaços para o desenvolvimento de atividades físicas restritos, como se fosse possível trabalhar o corpo em qualquer lugar, sem condições reais para ampliar as vivências motoras dos estudantes. Outros elementos como a falta de materiais e certas imposições de algumas escolas, mesmo com a regência da BNCC, implica em aula em que o docente, por mais que busque as melhores formas de desenvolverem suas aulas, acabem com um ensino aquém do almejado, inferindo na qualidade do ensino ofertado, mas não por incompetência docente e, sim, por falta de recursos adequados para ampliar as experiências dos estudantes.

Outro ponto levantado por Cunha et al (2018) que problematiza sobre a desvalorização da Educação Física Escolar é que esta área não quantifica em relação a avaliação da inteligência corporal. Não se deve fazer comparativos que visem o rendimento dos estudantes como em outras



épocas, uma vez que os progressos apresentados individualmente com a superação diante de muitos desafios que são colocados se torna o ponto que o docente precisa observar, mostrando a necessidade de ter um olhar sensível a todos os estudantes. A ideia de que o desenvolvimento motor na perspectiva de excelência do movimento é a única forma de avaliar os estudantes, prejudica o entendimento de que corpo, mente, afetividade e elementos sociais compõem os estudantes e as suas tomadas de decisões motoras.

Há sim conteúdos inerentes à Educação Física Escolar por se tratar da área de atuação docente e das intencionalidades que são constituídas quando há o planejamento de aula e desenvolvimento de propostas no cotidiano educacional. De acordo com Alves e Jesus (2022), saber quais conteúdos se deseja trabalhar para desenvolver as competências e habilidades é parte da formação de especialista do docente, a qual é aprendida na formação inicial e continuada. Por meio dos conteúdos que o docente vai atrelando as realidades dos estudantes e fazendo com que enxerguem a significância dos conhecimentos que são construídos e, assim, o valor da Educação Física Escolar passa a ser estabelecidos nestas vivências formativas dos estudantes.

Em complemento, Alves e Jesus (2022) enfatizam que:

Um grande erro é generalizar e culpar apenas os professores por essa desvalorização, pois como foi possível verificar, que os demais profissionais envolvidos nas escolas como diretores, equipe pedagógica e demais professores de outras disciplinas contribuem de alguma forma a descaracterizar a área e desvalorizar o professor de Educação Física. É necessário também conhecer o cotidiano do professor na escola, nesse sentido os acadêmicos de Educação Física precisam ter mais contato com a realidade escolar que hoje se dá através da disciplina de estágio, mas é vista como uma obrigação, assim, gerando um distanciamento entre a universidade e a escola. (ALVES; JESUS, 2022, p.14)

Sendo assim, como colocam Costa et al (2021), a condução das aulas de Educação Física sem comprometimento do profissional ou a desvalorização da escola como um todo sobre o que é desenvolvido nestas aulas, é um fator preponderante na diminuição de importância desta área de conhecimento, trazendo uma visão negativa não somente para os estudantes, mas para toda comunidade escolar.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

A importância da Educação Física Escolar se dá em diversos âmbitos do desenvolvimento humano. De acordo com Antunes et al (2021), a motricidade humana se inicia ainda na gestação, em

que são muitos os movimentos realizados pelo bebê e que se configuram como forma de entender que há uma vida em crescimento ali. Após o nascimento, este bebê usa do movimento para se compreender e entender que ao seu redor há um mundo complexo em que o movimento é parte de todas as relações que são estabelecidas entre os seres humanos. Por meio do desenvolvimento motor, a criança passa a constituir sua autonomia, a se comunicar e compreender os seus sentimentos, ou seja, as primeiras formas de interação com o mundo se dão pela motricidade.

Ainda na perspectiva de Antunes et al (2021), a cognição caminha lado a lado com a motricidade, a afetividade também. Por meio do processo de estímulos dado pelo meio, há a reflexão sobre as possibilidades de ações e atuação dos sujeitos. O que é fundamental na infância não deixa de ter sua fundamentalidade até o final da vida, pois são as ações motoras que compõem as relações e são as mesmas que darão suporte para a construção identitária e individualizada de cada sujeito.

Assim, é possível trazer que, como dispõe Antunes et al (2021), a aprendizagem motora na infância se dá pela observação, mas para além da imitação, há um processo de compreensão de suas possibilidades de ações que são geradas pela reflexão e pela cognição. Para qualificar este desenvolvimento é necessária a ampliação das vivências motoras das crianças, mostrando a importância da Educação Física Escolar na educação de bebês e crianças bem pequenas.

Corroborando com a visão da importância da qualificação do desenvolvimento motor, Brandl e Brandl (2015) trazem como as pesquisas mostram as relações existentes entre aprendizagens das crianças e o desenvolvimento neuromuscular. Segundo estes autores, a motricidade é uma das responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, pois solicita a reflexão, o pensar para atuar sobre o mundo seja na relação com outro, seja na relação com o meio. Para se apropriar das possibilidades que tem de transformar o meio e que também se transforma pelos estímulos que são ofertados, a criança precisa utilizar da sua motricidade, aumentando suas descobertas, ampliando suas vivências e maximizando as possibilidades de ações.

A falta de exploração da motricidade, conforme Brandl e Brandl (2015), prejudica a forma da criança em se expressar e, conseqüentemente, de se relacionar com o outro e com o mundo. Na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, as descobertas das crianças se dão pelas possibilidades que percebem que possuem de interagir diante das mais variadas situações-problemas que encontram a sua frente. Os desafios trazidos nas aulas de Educação Física são fundamentais para que se percebam como atuantes no meio, tendo como ponto de partida seus corpos e suas ações motoras.

Neste contexto, Cunha et al (2018) traz a importância na qualidade de vida e como ainda é desvalorizada a Educação Física Escolar, evidenciando que:

A prática da atividade física, seja em um contexto escolar ou não, está ligada também a conscientização e a procedimentos quanto uma vida saudável e estes, diretamente

relacionados a comportamentos que auxiliam na prevenção e profilaxia de doenças de uma forma geral, entre elas, as crônicas e degenerativas, as quais se destacam, a obesidade, a hipertensão e o diabetes mellitus. Ao contrário dessa relevância social, muitos descrevem que alguns aspectos da educação física não têm efeitos importantes na sociedade. Neste sentido e de uma forma geral, é colocada como simples coadjuvante no processo educacional, responsável simplesmente por entreter as crianças e os jovens e orientar exercícios físicos. (CUNHA et al, 2018, p. 2)

Neste sentido, como evidenciam Alves e Jesus (2022), as aulas de Educação Física Escolar precisam ser organizadas de forma que as crianças percebam esta importância de suas atuações motoras nas interações e relações que estabelecem diante das aprendizagens que são adquiridas. A contextualização das ações motoras é de suma importância para este processo de significação das aprendizagens, construindo conhecimentos que são fundamentais no processo de reflexão nas relações sociais que vivenciam dentro e fora do contexto escolar.

A concepção de estudante potente na transformação do meio social, o qual reflete criticamente sobre si e o mundo deve ser as bases para a constituição das práticas pedagógicas. Segundo Antunes et al (2021), um dos principais objetivos da Educação Física Escolar é que os estudantes desenvolvam habilidades e competências em que utilizem das ações motoras para consolidar pensamentos, reflexões e escolhas, apontando para sua capacidade enquanto sujeitos atuantes nas suas vivências, o que infere em um processo de ensino e aprendizagem que considere estes estudantes como centralidade para o planejamento, organização de propostas e mediação durante o desenvolvimento das aulas.

## **DESAFIOS PARA OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O profissional atuante em Educação Física, de acordo com Brandl e Brandl (2015), tem sua formação não apenas no desenvolvimento motor, mas em como este movimento favorece as relações sociais, se tornando o principal responsável em suas aulas por encontrar meios e instrumentos adequados para que os estudantes tenham uma formação com qualificação de ações motoras. A formação docente desse profissional deve acontecer de forma que os saberes que passam a ser constituídos possam aparecer na sua prática se relacionando as especificidades do local e as necessidades trazidas pelos estudantes.

Sendo assim, Costa et al (2021) acrescentam que o professor de Educação Física precisa ser visualizado que um profissional que tem conhecimentos constituídos, o qual tem capacidade e qualificação para a estruturação e orientações em práticas e exercícios motores que se associam a formação cidadã e desenvolvimento integral dos estudantes. Este é um rompimento com muitas falas

de desvalorização deste profissional como se qualquer pessoa sem nenhuma formação pudesse dar aulas de Educação Física, falas estas que ainda estão presentes no cotidiano escolar.

A cada dia a profissão de Educação Física Escolar passa a ser ressignificada. De acordo com Antunes et al (2021), grande parte deste processo de valorização que tem aparecido, mesmo que timidamente, se dá pela atuação docente dos profissionais habilitados a ministrar estas aulas que mostram que seus conhecimentos não são rasos e conversam diretamente com a concepção de formação estudantil contemporânea. A formação continuada que não deve deixar acontecer e estar em conjunto com outras áreas de conhecimento, ampliam os saberes deste profissional, maximizando a oferta de práticas pedagógicas que contemplem para além da motricidade, a afetividade, as relações sociais e a cognição.

Ao fazer uma reflexão sobre aspectos fundamentais do desenvolvimento humano que devem ser levados em consideração no planejamento e mediações nas aulas de Educação Física, Antunes et al (2021) colocam é que por meio do autoconhecer-se e das possibilidades de ações que são parte do movimento de reflexão sobre si no mundo, a convivência entre os estudantes se configura como um elemento que precisa estar presente nas intencionalidades que relativas as aulas, assim como as práticas pedagógicas. Esta relação mais aproximada estimulada por esta área de conhecimento favorece o pensar na perspectiva de respeito ao outro e acolhimento da diversidade. Dessa forma, o professor de Educação Física Escolar deve se aportar um olhar sensível para as individualidades, valorizando todos os progressos alcançados que não são os mesmos para todos os estudantes.

A organização das aulas e seleção de conteúdos inerentes à Educação Física Escolar precisam estar alinhadas aos currículos vigentes e ao Projeto Político Pedagógico. Segundo Alves e Jesus (2022), a descredibilidade que era dada ao professor de Educação Física poderia o afastar de momentos como a construção deste documento, uma vez que desconsideram a motricidade como formação humana. Na atualidade este quadro é revisto e cabe a estes profissionais se posicionarem e compartilharem seus saberes como forma de multiplicar este conhecimento nos seus pares, constituindo as bases da Educação Física Escolar como parte essencial a constar no PPP.

Os valores humanos, também, são dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física Escolar como em qualquer outra área de conhecimento. Nesta vertente, Costa et al (2021) evidenciam que:

Na formação humana o professor tem como principal objetivo ensinar o aluno os valores humanos, fazendo atividades que possibilitem essa vivência como cooperação, responsabilidade, amizade entre outros. O professor de Educação Física pode realizar atividades em que os alunos possam discutir e modificar da forma como acharem mais pertinente, fazendo com que os alunos comecem a desenvolver e a perceber suas

limitações. Além disso, essa aprendizagem é levada pelo aluno ao longo de sua vida ajudando a transformá-lo em um cidadão. (COSTA et al, 2021, p. 9)

Para isso, de acordo com Alves e Jesus (2022), o professor de Educação Física deve se desprender das aulas que são apenas pautadas em jogos coletivos competitivos. Estes são importantes, mas o trabalho que tem por foco apenas os esportes coletivos como vôlei, futebol, handebol e basquetebol, acabam por trazer limitações para o desenvolvimento do estudante em sua integralidade, assim como desperta maior competitividade e manutenção da perspectiva de rendimento nos e dos estudantes.

São estes momentos históricos de redução da Educação Física Escolar para esportes específicos que inferiu nessa desvalorização do profissional da área. Para Costa et al (2021), existem percursos na história da Educação Física Escolar que levam a momentos de valorização da área e momentos de desvalorização. Vindo de um momento em que muitas pessoas a viam como recreação no cotidiano educacional, estes profissionais, ainda, enfrentam desafios para se colarem e mostrarem a importância desta para a formação dos estudantes. Assim, é fundamental a formação continuada com as atualizações da área, pois serão as muitas portas abertas para que o reconhecimento merecido chegue.

Ainda na perspectiva de Costa et al (2021), a motivação destes docentes se encontra diretamente relacionada à sua valorização. Se, dentro da Unidade Educacional, não há este reconhecimento, a tendência é o empobrecimento das aulas e a certificação de desenvolvimento de trabalho apenas recreativo sem que tenham vontade de se atualizarem para trazer novas possibilidades de vivências físicas para os estudantes. Não se trata de um reconhecimento de estrelismo e, sim, de visualização de que a Educação Física Escolar ministrada por um especialista na área contribui significativamente para a formação cidadã dos estudantes e para seu desenvolvimento integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde o ventre materno, o ser humano utiliza da sua ação motora para conhecer o mundo, uma vez que parte da perspectiva de si para entender o meio. São os movimentos corporais que incidem nas possibilidades de ações e liberdade de atuação para transformar o meio. Assim, torna-se inegável sua importância na constituição de um sujeito com identidade que se revela pela potência e autonomia para constituir respostas diante das mais variadas situações-problemas.

Entender que a Educação Física Escolar não se finda no desenvolvimento motor é essencial para a valorização desta área de conhecimento. Não há ação motora que não se entrelaça com o

pensamento, com a reflexão e, portanto, que solicite do cognitivo, dos conhecimentos prévios e das aprendizagens adquiridas para se qualificar. Da mesma forma, não há ação motora que não esteja pautada nas regras de convivências sociais, de respeito ao outro e da ação colaborativa. O sentir é parte das respostas motoras, as quais implicam nas interações que são vivenciadas em todos os espaços sociais, dentro e fora da escola.

O profissional de Educação Física Escolar precisa mostrar aos outros profissionais o quanto sua área de conhecimento se interliga, na visão de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao contextualizar e especificar as relações motoras com a formação que resulta das suas práticas pedagógicas, este faz um convite aos outros para o desenvolvimento de propostas em conjunto.

Não há como negar que existem muitos desafios no cotidiano como falta de materiais, espaços não adequados para a prática de atividades físicas e a desvalorização visível em atos e falas não somente de outros docentes, mas também das famílias e dos próprios estudantes. É um passo de cada vez e a formação inicial e continuada que dará suporte para este profissional mostrar sua valia, perpassando os muros da escola e adentrando a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Gisely Wengornovski; JESUS, David Tompson. **A Educação Física escolar no Brasil e suas implicações na atualidade.** 2022. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/770/ALVES%2C%20Gisely%20Wengornovski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ANTUNES, Fabiana Ritter et al. **A importância do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.** Revista Saberes Docentes, v. 6, n. 11, 2021.
- BRANDL, Carmen Elisa Henn; BANDL, Inácio Neto. **A importância do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Caderno de Educação Física e Esportes, v. 3, n. 2, 2015.
- COSTA, Ana Laura do Nascimento et al. **Desvalorização dos professores de Educação Física no Âmbito Escolar.** VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/82418>>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- CUNHA, William Henrique Tenório da et al. **A (des)valorização da Educação Física no contexto social.** 2018. Disponível em: <<http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/1428/1/Artigo%20-%20WILLIAN%20-%20GEOVANE%20-%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2024.



# A EDUCAÇÃO E O ATO DO BRINCAR

## EDUCATION AND THE ACT OF PLAYING



**GLAUCIA SILVA DE SOUZA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unar (2008); Especialista em Educação Especial, pela Faculdade Conectada Facconet(2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Anita Garibaldi.

### RESUMO

O trabalho irá apresentar que os brinquedos alternativos são recursos pedagógicos que se afastam dos modelos convencionais, como brinquedos de plástico ou eletrônicos, e incentivam a exploração sensorial, a manipulação e a interação da criança com o ambiente. Além de permitir que as crianças desenvolvam habilidades motoras e cognitivas de maneira divertida e prazerosa, esses brinquedos também incentivam a criatividade, a curiosidade e a autonomia. Assim, é essencial que educadores e pais compreendam a relevância do brincar e dos brinquedos alternativos na educação, oferecendo às crianças vivências enriquecedoras e significativas que favoreçam seu desenvolvimento integral. Este artigo tem como objetivo destacar a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação, sendo um tema relevante e amplamente discutido na área da pedagogia e da psicologia educacional. Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição do brincar e dos brinquedos alternativos no desenvolvimento infantil e na aprendizagem. O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula a criatividade, a imaginação, a socialização e a autonomia. Além disso, o brincar possibilita a experimentação, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

**Palavras-chave:** Brincar; Educação infantil; Brinquedos alternativos; Inclusão; Socialização.

### ABSTRACT

This paper will show that alternative toys are educational resources that differ from conventional models, such as plastic or electronic toys, and encourage sensory exploration, manipulation, and interaction between children and their environment. In addition to allowing children to develop motor and cognitive skills in a fun and enjoyable way, these toys also encourage creativity, curiosity, and autonomy. Thus, it is essential that educators and parents understand the relevance of play and

alternative toys in education, offering children enriching and meaningful experiences that favor their integral development. This article aims to highlight the importance of play and alternative toys in education, which is a relevant and widely discussed topic in the field of pedagogy and educational psychology. This article aims to discuss the contribution of play and alternative toys to child development and learning. Play is an essential activity for the comprehensive development of children, as it stimulates creativity, imagination, socialization, and autonomy. In addition, play enables experimentation, problem solving, and the development of motor and cognitive skills.

**Keywords:** Play; Early childhood education; Alternative toys; Inclusion; Socialization.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é abordar a importância do brincar na educação infantil e enfatizar a necessidade de incluir brinquedos alternativos nesse cenário. Para isso, serão discutidos elementos ligados ao crescimento infantil, às práticas pedagógicas na educação infantil, às vantagens do brincar e à importância da diversidade e inclusão no contexto escolar.

Iniciar uma discussão sobre o papel do brincar na educação infantil implica em compreender a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. O ato de brincar permite que a criança explore o mundo, experimente diferentes papéis, aprenda a lidar com situações diversas e desenvolva a sua autonomia e autoconfiança. Por meio do brincar, a criança pode expressar seus sentimentos, desejos e pensamentos, construindo significados e repertórios culturais que serão fundamentais para o seu desenvolvimento emocional e social.

No contexto da educação infantil, o brincar deve ser valorizado como uma atividade essencial para o processo de aprendizagem. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades como a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração, a empatia e a criatividade, que são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, o brincar contribui para a construção de vínculos afetivos, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças.

A inclusão de brinquedos alternativos na educação infantil se apresenta como uma estratégia pedagógica enriquecedora e inclusiva. Os brinquedos alternativos, por serem objetos simples e acessíveis, possibilitam que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou habilidades, tenham acesso a brincadeiras diversificadas e estimulantes. Dessa forma, os educadores podem promover a diversidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e solidários.

Diante disso, é fundamental que os educadores reconheçam o valor do brincar na educação infantil e incentivem a inclusão de brinquedos alternativos nas práticas pedagógicas, proporcionando às crianças experiências ricas e significativas de aprendizagem. Ao promover o brincar de forma livre, criativa e inclusiva, os educadores colaboram para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação é um tema que desperta cada vez mais interesse e atenção de educadores, pesquisadores e pais, devido aos inúmeros

benefícios que essa prática proporciona para o desenvolvimento infantil. O ato de brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma forma essencial de aprendizagem e de expressão da criança, que contribui para sua socialização, criatividade, autonomia e habilidades cognitivas e motoras.

No entanto, apesar da sua importância, o brincar e o uso de brinquedos alternativos ainda são subvalorizados e muitas vezes negligenciados no contexto educacional. As crianças são cada vez mais expostas a dispositivos eletrônicos e brinquedos industrializados, deixando de lado a riqueza e a diversidade de experiências proporcionadas pelo brincar livre e criativo. Essa falta de estímulo ao brincar pode comprometer o desenvolvimento integral da criança, afetando sua capacidade de explorar, experimentar e se relacionar com o mundo ao seu redor.

Diante desse cenário, surge a necessidade de se refletir e debater sobre a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação, a fim de resgatar a essência do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável e pleno da criança. É preciso reconhecer que o brincar não é apenas uma atividade secundária ou dispensável, mas sim um componente essencial da infância, que contribui para a formação de indivíduos criativos, autônomos e críticos.

Uma situação problema que ilustra a negligência em relação ao brincar e aos brinquedos alternativos na educação é a crescente presença de tecnologias digitais e brinquedos industrializados nas escolas e nas casas, substituindo o contato direto da criança com materiais simples e estimulantes. Muitas crianças passam horas diante de telas de computadores, tablets e smartphones, limitando sua interação com o ambiente físico e prejudicando seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Essa realidade evidencia a urgência de se repensar as práticas educacionais e de se valorizar o brincar e os brinquedos alternativos como recursos pedagógicos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. É necessário proporcionar às crianças espaços e materiais que estimulem sua criatividade, imaginação e curiosidade, permitindo que elas explorem e descubram o mundo de forma ativa e participativa.

Diante disso, este artigo tem como propósito explorar a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação, apresentando evidências e reflexões que fundamentem a necessidade de valorizar e incentivar essa prática na rotina escolar e familiar. A partir da análise de estudos e experiências práticas, pretende-se destacar os benefícios do brincar e dos brinquedos alternativos para o desenvolvimento integral da criança, ressaltando sua relevância na construção de uma educação mais humanizada e significativa.

O brincar é uma atividade intrínseca à infância, um direito fundamental de toda criança e uma ferramenta essencial para o seu desenvolvimento integral. Na educação infantil, o brincar desempenha um papel fundamental, pois é através das brincadeiras que as crianças exploram, descobrem e constroem significados sobre o mundo ao seu redor. O ato de brincar contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, promovendo um aprendizado significativo e prazeroso.

Nesse sentido, a inclusão de brinquedos alternativos no contexto da educação infantil surge como uma prática pedagógica inovadora e estratégica, que visa enriquecer e diversificar as experiências das crianças, estimulando a criatividade, a imaginação e a autonomia. Os brinquedos alternativos são objetos simples e acessíveis, geralmente encontrados no cotidiano das crianças, que possibilitam uma ampliação do repertório lúdico e uma maior exploração do mundo infantil.

## **AS CRIANÇAS PARTICIPANDO E BRINCANDO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO**

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

Uma ótima opção para começar é utilizar jogos de tabuleiro educativos. Eles podem ser usados em diferentes disciplinas, como matemática, ciências e língua portuguesa. Por exemplo, um jogo de tabuleiro de matemática pode ajudar os alunos a praticar operações básicas, resolução de problemas e estratégias de cálculo mental. Já um jogo de tabuleiro de ciências pode abordar conceitos científicos de forma lúdica, fazendo com que os alunos aprendam enquanto se divertem.

Com o avanço da tecnologia, os jogos digitais têm se tornado cada vez mais populares na educação. Existem diversos aplicativos e softwares educativos que estimulam a aprendizagem de maneira interativa e divertida. Por exemplo, jogos de matemática podem ensinar os alunos a resolver problemas complexos de forma visual e envolvente. Além disso, muitos jogos digitais também possuem um sistema de pontuação, o que torna a experiência ainda mais estimulante para os estudantes.

Os jogos de palavras são uma maneira divertida de ajudar os alunos a expandirem seu vocabulário e melhorarem suas habilidades de leitura e escrita. Existem diversas opções de jogos de palavras, como palavras-cruzadas, jogo da forca, caça-palavras, entre outros. Os estudantes podem jogar em grupo ou individualmente, competindo entre si para ver quem consegue formar mais palavras ou completar o maior número de desafios. Esses jogos também podem ser adaptados para diferentes níveis de dificuldade, tornando-os adequados para estudantes de todas as idades.

Os jogos em equipe são uma ótima opção para promover o trabalho em grupo e a cooperação entre os estudantes. Eles podem ser realizados em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Por exemplo, um jogo de perguntas e respostas pode ser realizado em formato de competição, com equipes disputando quem responde mais perguntas corretamente. Além de estimular o aprendizado, esses jogos também ajudam a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança e respeito pelo outro.

Para fugir um pouco da sala de aula, os jogos ao ar livre são uma excelente opção para envolver os estudantes na educação. Eles proporcionam momentos de diversão e aprendizado em um ambiente mais descontraído. Por exemplo, uma caça ao tesouro pode explorar diferentes conteúdos,

como história, ciências ou matemática. Os alunos podem ser desafiados a encontrar pistas escondidas no ambiente externo e a decifrar enigmas para chegar ao tesouro final.

Os jogos são uma forma divertida e eficaz de brincar com os estudantes na educação. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, estimulando o aprendizado, a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, os jogos também ajudam os estudantes a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e respeito pelo outro. Portanto, aproveite todas as vantagens que os jogos podem oferecer e transforme a sua sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante para os seus alunos.

A participação da família no ato do brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável e integral da criança, contribuindo para sua socialização, autonomia e criatividade. Quando os pais se envolvem e estimulam o brincar em casa, estão proporcionando oportunidades únicas para o aprendizado e a expressão da criança, fortalecendo o vínculo afetivo e promovendo momentos de diversão e interação em família.

A família é o primeiro ambiente de socialização da criança, sendo responsável por transmitir valores, normas e experiências que irão influenciar seu desenvolvimento pessoal e social. Através do brincar em família, pais e filhos podem explorar juntos novas possibilidades, estimulando a criatividade e a imaginação, além de fortalecer os laços afetivos e a comunicação entre todos os membros da família.

Ao brincar com seus filhos, os pais têm a oportunidade de conhecer melhor suas preferências, habilidades e dificuldades, podendo oferecer o suporte necessário para seu desenvolvimento. Além disso, o brincar em família estimula o diálogo, a colaboração e a resolução de conflitos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes para a vida em sociedade.

No contexto da educação infantil, a formação docente é essencial para que os educadores possam propor e proporcionar brincadeiras com brinquedos alternativos que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Os professores precisam estar preparados para reconhecer a importância do brincar na aprendizagem infantil e para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como parte fundamental do processo educativo.

A formação docente deve incluir conhecimentos teóricos e práticos sobre o papel do brincar na educação infantil, assim como sobre a seleção e utilização de brinquedos alternativos que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Os professores também devem ser sensibilizados para a importância da diversidade de brinquedos e materiais, valorizando a criatividade e a autonomia das crianças na escolha e na manipulação dos mesmos.

Além disso, os educadores precisam estar atentos às necessidades e interesses das crianças, oferecendo propostas de brincadeiras e atividades que sejam significativas e desafiadoras, estimulando a curiosidade e a investigação por parte dos alunos. A formação docente deve incentivar a criação de espaços educativos lúdicos e acolhedores, que propiciem experiências sensoriais e emocionais enriquecedoras para as crianças.

Dessa forma, a participação da família no ato do brincar e a formação docente para propor e proporcionar brincadeiras com brinquedos alternativos são aspectos essenciais para garantir uma educação mais humanizada, criativa e significativa para as crianças na educação infantil. Ao estimular o brincar em casa e na escola, pais e professores estão contribuindo para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e as oportunidades do mundo contemporâneo.

Brincar é uma atividade essencial na vida das crianças. Por meio do brincar, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, é uma forma de expressar sua criatividade, imaginação e emoções. No contexto da educação infantil, o ato de brincar assume um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua aprendizagem, socialização e bem-estar.

Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental na promoção do brincar e na interação com as crianças. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento das brincadeiras, estimulando a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Além disso, é importante que os professores participem das brincadeiras, interagindo de forma positiva com as crianças, estabelecendo vínculos afetivos e estimulando a aprendizagem por meio do lúdico.

A interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Quando os educadores participam ativamente das brincadeiras, eles demonstram interesse e valorização pelas atividades lúdicas, estimulando a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, a presença dos professores nas brincadeiras possibilita a orientação, o suporte e o estímulo necessários para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.

Ao interagir com as crianças durante as brincadeiras, os professores têm a oportunidade de observar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas necessidades, interesses e capacidades, e adequar as atividades pedagógicas de acordo com o perfil de cada um. Através da interação com os alunos durante as brincadeiras, os educadores podem perceber as potencialidades e dificuldades de cada criança, promovendo uma educação personalizada e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e individualidade de cada aluno.

A participação dos professores com as crianças durante as brincadeiras favorece o estabelecimento de relações afetivas e de confiança entre educador e aluno, promovendo um ambiente acolhedor e seguro, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar ativamente das brincadeiras, os professores demonstram interesse, disponibilidade e participação, transmitindo aos alunos a importância do brincar, da interação e da colaboração.

A interação dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas também ajuda a estabelecer um ambiente de respeito, colaboração e solidariedade no ambiente escolar. Ao se envolverem nas atividades lúdicas, os professores podem fomentar a comunicação, a negociação e



a colaboração entre os estudantes, incentivando valores como a empatia, a tolerância e o respeito recíproco. Assim, as brincadeiras não apenas estimulam o aprimoramento das competências individuais das crianças, como também intensificam as interações sociais e a coexistência pacífica entre os estudantes.

O envolvimento dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas é um meio de transmitir valores, saberes e práticas sociais aos estudantes. Ao se envolverem nas brincadeiras, os professores podem abordar temas pertinentes e contemporâneos, incentivando a reflexão, a curiosidade e a originalidade dos estudantes. Através das brincadeiras, os professores podem abordar questões relacionadas à diversidade, à sustentabilidade, aos direitos humanos e à cidadania, promovendo uma educação crítica,

Ao se envolverem ativamente nas brincadeiras, os docentes têm a chance de se envolver, experimentar e ponderar sobre métodos de ensino inovadores, criativos e relevantes. Ademais, o contato com as crianças durante as brincadeiras proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre o crescimento infantil, as necessidades e interesses dos pequenos, bem como as táticas mais apropriadas para fomentar uma educação de alto padrão e inclusiva.

Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Os jogos de simulação são uma excelente maneira de fazer com que os estudantes vivenciem situações do mundo real de forma segura e controlada. Eles podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Por exemplo, um jogo de simulação empresarial pode incentivar os alunos a gerenciar um negócio virtual, aprendendo sobre finanças, estratégias de marketing e administração.

Ao interagir com os estudantes durante as atividades recreativas, os docentes auxiliam no fortalecimento das relações sociais, no aprimoramento das competências individuais e coletivas, e na edificação de uma educação mais humana, inclusiva e revolucionária.

O lúdico é uma importante ferramenta de aprendizagem para as crianças dentro do sistema educacional. Através da interação com atividades lúdicas, as crianças podem explorar, experimentar, criar e aprender de forma significativa.

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:



Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Uma das formas mais comuns de interação com o lúdico dentro do sistema educacional é através do brincar. O brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Ao brincar, a criança utiliza sua criatividade e imaginação, experimenta diferentes papéis e situações, desenvolve estratégias e soluções, e aprende a lidar com regras e limites.

A inclusão de pessoas com deficiência por meio de brinquedos alternativos e o ato do brincar na educação infantil são aspectos fundamentais para garantir a participação plena e igualitária de todas as crianças. O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando não apenas diversão, mas também aprendizado e socialização.

No entanto, as crianças com deficiência muitas vezes enfrentam desafios para participar de atividades lúdicas devido a barreiras físicas, sociais e culturais. A falta de acessibilidade, de recursos adaptados e de preparo dos profissionais da educação podem limitar a participação dessas crianças no brincar. Por isso, é importante pensar em estratégias que favoreçam a inclusão e a diversidade nesse contexto.

Os brinquedos alternativos surgem como uma importante ferramenta para promover a inclusão de crianças com deficiência. Brinquedos adaptados, sensoriais, tecnológicos e inclusivos são desenvolvidos para atender às necessidades específicas dessas crianças, proporcionando experiências lúdicas e estimulantes que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Os brinquedos adaptados são projetados para serem utilizados por crianças com diferentes tipos de deficiência, oferecendo recursos que facilitam a participação e interação no brincar. Já os brinquedos sensoriais estimulam os sentidos e promovem a percepção do mundo ao redor, sendo especialmente indicados para crianças com deficiência sensorial.

Os brinquedos tecnológicos também são eficazes na promoção da inclusão, oferecendo recursos que possibilitam a personalização das atividades de acordo com as necessidades de cada criança. Por sua vez, os brinquedos inclusivos promovem a participação de todas as crianças no brincar, independentemente de suas habilidades e limitações.

Para favorecer a diversidade no contexto do brincar, é essencial promover a formação dos profissionais da educação, criar espaços de brincar acessíveis, incentivar a participação das crianças com deficiência, estabelecer parcerias com instituições que desenvolvem brinquedos alternativos e promover a conscientização da comunidade escolar e familiar sobre a importância da inclusão.

Em suma, a inclusão de pessoas com deficiência por meio de brinquedos alternativos é fundamental para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar, aprender e se desenvolver de forma plena e integrada. O brincar é um direito de todas as crianças e deve ser

vivenciado de maneira inclusiva, respeitando as diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades no contexto da educação infantil.

Dentro da sala de aula, é possível criar um ambiente lúdico que estimule a criança a interagir com o lúdico de diversas formas. Por exemplo, é possível disponibilizar brinquedos, jogos educativos e materiais manipulativos que estimulem o pensamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, é importante que o professor proponha atividades os jogos são uma forma divertida e eficaz de envolver os estudantes na educação. Eles ajudam a motivar os alunos, a ensinar novos conceitos e a reforçar o aprendizado de forma interativa. Neste texto, vamos explorar algumas maneiras de como usar os jogos para brincar com os estudantes na educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os brinquedos alternativos também são importantes no processo de inclusão e diversidade na educação. Eles permitem que crianças com diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem possam se expressar e participar ativamente das atividades escolares. Além disso, os brinquedos alternativos proporcionam oportunidades de aprendizagem cooperativa e colaborativa, favorecendo a convivência harmoniosa e respeitosa entre os alunos.

A gestão administrativa escolar desempenha um papel fundamental na promoção da utilização de brinquedos alternativos na educação, pois cabe a ela promover a formação continuada dos docentes, fornecer materiais e recursos didáticos adequados, adequar os espaços e tempos escolares para a realização de atividades lúdicas e monitorar e avaliar os resultados obtidos. Além disso, a gestão administrativa deve estabelecer parcerias com instituições e profissionais especializados em educação lúdica e brinquedos alternativos, visando enriquecer e aprimorar as práticas pedagógicas adotadas pela escola.

É importante ressaltar que o trabalho da gestão administrativa escolar não se resume apenas à viabilização do uso de brinquedos alternativos na educação, mas também engloba a formação e capacitação dos docentes para que possam explorar todo o potencial desses recursos e promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A gestão administrativa deve incentivar os professores a conhecer e utilizar novas estratégias e metodologias de ensino que valorizem o brincar e a ludicidade como ferramentas de aprendizagem.

Em suma, a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação é inegável, pois contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovem a inclusão e a diversidade na escola e enriquecem as práticas pedagógicas dos docentes. Nesse sentido, o trabalho da gestão administrativa escolar é essencial para viabilizar e fortalecer o uso desses recursos, promovendo a formação dos docentes e garantindo a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A valorização do brincar e dos brinquedos alternativos na educação é, portanto, uma das chaves para uma educação mais criativa, significativa e inclusiva.

As brincadeiras familiares são uma oportunidade de aprendizado ativo, onde as crianças têm a chance de interagir com seus pais, irmãos e outros membros da família, ampliando seu vocabulário, habilidades motoras e capacidade de resolução de problemas. Através dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, a esperar sua vez, a seguir regras e a expressar suas emoções de maneira saudável.

Um exemplo clássico de brincadeira que contribui para o aprendizado infantil é o jogo de memória. Ao jogar em família, as crianças são desafiadas a encontrar pares de cartas com imagens iguais ou relacionadas. Essa atividade estimula a concentração, a memória visual e a capacidade de estabelecer conexões entre objetos e eventos.

Outra brincadeira que envolve a família e promove o aprendizado é a contação de histórias. Sentar-se em círculo e compartilhar narrativas ajuda as crianças a expandirem seu vocabulário, a trabalharem a imaginação e a aprenderem a sequência lógica dos eventos. Além disso, a partir das histórias, as crianças podem refletir sobre valores morais, aprender sobre culturas diferentes e desenvolver empatia pelos personagens.

As atividades ao ar livre também desempenham um papel importante no aprendizado das crianças, e a família é uma grande aliada nesse aspecto. Brincar no parque, por exemplo, permite que as crianças explorem o ambiente natural, estimulando sua curiosidade e sua capacidade de observação. Além disso, a interação com a natureza promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os laços familiares proporcionam um ambiente seguro e estimulante, permitindo que os pequenos explorem e experimentem por meio das brincadeiras. É por meio dessas atividades que as crianças adquirem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas essenciais para seu crescimento saudável.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma maior valorização do brincar na Educação Infantil. Apesar de ser reconhecido como um direito das crianças, muitas vezes o brincar é negligenciado em função de objetivos acadêmicos e conteúdos curriculares. No entanto, é fundamental compreender que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma forma de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

A importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação tem sido cada vez mais reconhecida e valorizada no meio acadêmico e na sociedade em geral. O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois proporciona momentos de diversão, interação social, exploração e aprendizagem. Os brinquedos alternativos, por sua vez, são recursos didáticos que estimulam a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico das crianças, contribuindo para a construção de conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Nesse contexto, o papel da gestão administrativa escolar é fundamental para viabilizar e fortalecer o uso desses recursos na prática pedagógica dos docentes. A gestão administrativa tem o papel de planejar, organizar, coordenar e avaliar as ações e atividades escolares, buscando sempre

garantir a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos. Dessa forma, é responsabilidade da gestão administrativa promover e incentivar a utilização de brinquedos alternativos e do brincar na educação, fornecendo suporte e recursos necessários para os professores desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

A utilização de brinquedos alternativos na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças. Ao brincar com materiais variados e instigantes, as crianças são estimuladas a experimentar, descobrir, relacionar, comunicar e criar, ampliando assim seu repertório de conhecimento e habilidades. Além disso, os brinquedos alternativos possibilitam a aprendizagem de conceitos e conteúdos de forma concreta e significativa, favorecendo a compreensão e a internalização dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (Orgs): **As relações interpessoais na formação de Professores**; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, **Moacir da.** **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores.** In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola,2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984

# A INCLUSÃO DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO



## THE INCLUSION OF GENDER AND SEXUALITY DIVERSITY IN THE SCHOOL CURRICULUM: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO

**GREGÓRIO SANTIAGO MOREIRA DE ARRUDA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2023); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Profa. Luzia Godoy.

### RESUMO

O presente artigo propõe uma análise sobre a inserção da temática da diversidade de gênero e sexualidade no currículo das escolas públicas municipais de São Paulo. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental das diretrizes curriculares e legislações educacionais vigentes. Discute-se a relação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, com foco nas barreiras que dificultam a inclusão, como a censura, a desinformação e a resistência de setores da comunidade escolar. Também são destacadas experiências exitosas que têm promovido o respeito à diversidade e o combate à LGBTfobia. O artigo ainda examina os impactos da abordagem (ou da sua ausência) na formação cidadã e no bem-estar dos estudantes LGBTQIAP+.

**Palavras-chave:** Diversidade; Gênero; Sexualidade; Educação; Políticas públicas

### ABSTRACT



This article proposes an analysis of the inclusion of gender and sexuality diversity in the curriculum of São Paulo's municipal public schools. The research is based on a bibliographic review and document analysis of current curricular guidelines and educational legislation. The study discusses the relationship between public policies, teacher training, and pedagogical practices, focusing on barriers that hinder inclusion, such as censorship, misinformation, and resistance from sectors of the school community. Successful experiences that have promoted respect for diversity and combatted LGBTphobia are also highlighted. The article also examines the impacts of this approach (or lack thereof) on the citizenship development and well-being of LGBTQIAP+ students.

**Keywords:** Diversity; Gender; Sexuality; Education; Public Policy

## INTRODUÇÃO

A inclusão da diversidade de gênero e sexualidade no currículo escolar é um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, conservadorismo e violências simbólicas. No Brasil, a cidade de São Paulo se destaca por ser um centro urbano diverso, onde essas tensões se tornam ainda mais visíveis. Este artigo busca compreender como as escolas públicas municipais paulistanas têm incluído (ou não) a temática da diversidade de gênero e sexualidade em seus currículos.

A relevância do tema se justifica pela urgência de combater a LGBTfobia e de promover uma formação cidadã que respeite os direitos humanos. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades de inserção da temática nos currículos escolares. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar os principais entraves para a implementação efetiva da diversidade de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas; (2) mapear experiências bem-sucedidas; (3) discutir o impacto da formação docente e das políticas educacionais nessa inserção.

O artigo está estruturado em três seções: a primeira apresenta o referencial teórico e a fundamentação legal; a segunda analisa os desafios práticos enfrentados nas escolas municipais; e a terceira discute experiências e possibilidades. Por fim, apresenta-se uma síntese dos principais resultados e considerações.

### 1. Marco teórico e legislação educacional

A discussão sobre gênero e sexualidade na educação está amparada em referenciais como Louro (1997), Butler (2003), Miskolci (2012) e Bento (2006), que problematizam as construções normativas e os dispositivos de controle das expressões de identidade e desejo nas instituições escolares. Tais

autoras e autores propõem uma leitura crítica da escola enquanto espaço não neutro, profundamente implicado nos processos de normatização social.

Para Guacira Louro (1997), a escola é simultaneamente um lugar de produção de saberes e de identidades. Ela não apenas ensina conteúdos disciplinares, mas também regula comportamentos, silencia corpos dissidentes e reforça representações de gênero e sexualidade baseadas na cisheteronormatividade. Judith Butler (2003) amplia essa compreensão ao propor o conceito de performatividade de gênero, que evidencia como os papéis de gênero não são naturais, mas reiterados por meio de atos discursivos e práticas institucionais. Miskolci (2012), por sua vez, traz a perspectiva sociológica dos discursos de sexualidade e das moralidades públicas, especialmente em contextos conservadores, nos quais a presença do “outro” sexual é frequentemente percebida como uma ameaça à ordem social. Já Berenice Bento (2006) traz uma contribuição fundamental ao discutir os regimes de verdade que sustentam as normas de gênero e os dispositivos que controlam e patologizam corpos trans, em especial no ambiente escolar.

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, incisos I e IV, estabelece como objetivos fundamentais da República o respeito à dignidade da pessoa humana e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) aponta para uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, o que pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do sujeito e do processo pedagógico.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua versão aprovada para o decênio 2014–2024, chegou a incluir metas e estratégias voltadas à superação das desigualdades de gênero e orientação sexual, mas muitas dessas diretrizes foram fragilizadas ou excluídas sob forte pressão de setores conservadores do Congresso Nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, ainda que traga diretrizes genéricas voltadas ao respeito à diversidade, evita mencionar explicitamente gênero e sexualidade, revelando os impasses e apagamentos institucionais que marcam a política educacional brasileira contemporânea.

No âmbito do município de São Paulo, os currículos da cidade incorporam a perspectiva dos direitos humanos, com menções a temas como inclusão, respeito às diferenças e combate às discriminações. No entanto, assim como ocorre no documento nacional, as diretrizes municipais também evitam explicitar a abordagem direta da diversidade de gênero e sexualidade, frequentemente relegando o tema a um plano secundário ou transversal que, na prática, é negligenciado.

**2. Desafios nas escolas públicas municipais de São Paulo** A pesquisa documental e os relatos de educadores evidenciam que, embora haja diretrizes que incentivem o respeito à diversidade, a aplicação prática dessas orientações encontra obstáculos significativos. A realidade das escolas

públicas municipais de São Paulo mostra que o desafio da inclusão da temática de gênero e sexualidade está fortemente relacionado à precariedade da formação docente, à ausência de respaldo institucional e à resistência sociocultural de uma parcela significativa da comunidade escolar.

Professores e professoras, especialmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frequentemente relatam não se sentirem preparados para abordar essas temáticas com suas turmas. Tal despreparo é fruto da ausência de conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero nos cursos de formação inicial, bem como da escassez de ações formativas continuadas que ofereçam suporte teórico, metodológico e emocional para os educadores lidarem com as complexidades do tema.

Além disso, há um cenário de censura e autocensura que atravessa o cotidiano escolar. Em meio ao avanço de pautas conservadoras e de iniciativas como o movimento “Escola Sem Partido”, muitos educadores relatam medo de sofrerem denúncias, perseguições ou até processos administrativos por abordarem temas ligados à sexualidade e à identidade de gênero. Essa atmosfera de vigilância moral não só inibe o trabalho pedagógico crítico como também reforça o silêncio institucional diante das vivências LGBTQIAP+.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de políticas públicas consistentes e articuladas que deem suporte aos profissionais da educação. Falta clareza nas diretrizes municipais sobre como abordar o tema nas diferentes etapas da escolarização, além da carência de materiais pedagógicos que contemplem a diversidade em suas múltiplas formas. A gestão escolar, muitas vezes, adota uma postura ambígua — ora condescendente, ora repressiva — o que contribui para que as iniciativas inclusivas fiquem restritas ao engajamento pessoal de determinados docentes, tornando o direito à diversidade um privilégio e não uma garantia universal.

**3. Experiências e possibilidades de inclusão** Apesar das adversidades, existem práticas escolares que se destacam por sua potência transformadora. Projetos interdisciplinares que tratam de direitos humanos, identidades e diversidade têm sido desenvolvidos com sucesso em algumas escolas municipais, abrindo caminhos de resistência pedagógica mesmo em contextos marcados por conservadorismo, desigualdades e precarização das condições de trabalho docente.

A realização de semanas temáticas voltadas ao respeito às diferenças, rodas de conversa com convidados da comunidade LGBTQIAP+, oficinas de produção artística, saraus literários com temáticas de diversidade, feiras culturais com foco em direitos humanos, exposições comentadas de filmes e documentários e a criação de clubes de leitura e debate são apenas algumas das estratégias que vêm sendo utilizadas por educadores críticos e engajados. Tais ações não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas também promovem o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da valorização das pluralidades.

Algumas escolas têm inovado ao trabalhar com projetos de autoria, nos quais os próprios alunos escolhem temas ligados à identidade, pertencimento, afetividade e trajetórias familiares. A produção de podcasts escolares, zines, murais interativos, documentários caseiros, diários reflexivos e exposições fotográficas são formas de expressão que têm mobilizado o protagonismo estudantil e permitido que as vozes historicamente silenciadas encontrem espaço legítimo dentro da instituição escolar.

Além disso, o trabalho com literatura infantil e juvenil que aborda questões de gênero e sexualidade, como as obras de autores como Tatiana Belinky, Alexandre Rampazo, Márcia Leite, Amara Moira e Anderson Novello, tem se mostrado uma poderosa ferramenta para introduzir esses temas de forma sensível, respeitosa e alinhada à faixa etária dos estudantes. A arte, de modo geral, tem funcionado como uma mediação potente entre as experiências vividas e os conhecimentos escolares, permitindo a abordagem das diversidades não como temas isolados, mas como parte constitutiva da vida cotidiana.

A escuta ativa dos estudantes continua sendo um dos elementos centrais dessas práticas inclusivas. Quando os educadores reconhecem os alunos como sujeitos com histórias, identidades e afetos legítimos, cria-se um espaço de pertencimento que rompe com a lógica do silenciamento, da marginalização e da norma única. A valorização das experiências individuais, o acolhimento das subjetividades e a criação de ambientes afetivamente seguros não são apenas estratégias pedagógicas, mas práticas éticas que definem a qualidade da convivência escolar.

Nesse sentido, vale destacar o papel das redes de apoio — tanto internas (como coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores de sala de leitura, profissionais da educação especial e equipes de mediação escolar) quanto externas (ONGs, universidades públicas, coletivos culturais, conselhos tutelares, núcleos de diversidade, ambulatórios trans e movimentos sociais organizados). A articulação entre esses diferentes atores fortalece as ações pedagógicas e amplia o alcance das propostas inclusivas, criando uma rede protetiva que ampara não só os estudantes LGBTQIAP+, mas toda a comunidade escolar.

Algumas diretorias regionais de ensino, inclusive, têm promovido formações territoriais com foco em diversidade, incentivando a troca de experiências entre educadores de diferentes escolas e fomentando práticas pedagógicas mais alinhadas aos princípios da equidade e da justiça social. Essas formações, quando construídas de forma colaborativa, têm o potencial de desconstruir estigmas e gerar pertencimento também entre os profissionais da educação, que muitas vezes se sentem isolados diante dos desafios de tratar dessas temáticas.

A constituição de grêmios estudantis e coletivos escolares voltados à diversidade de gênero e sexualidade também tem surgido como espaço de fortalecimento do protagonismo juvenil. Esses espaços permitem que os próprios estudantes articulem pautas, organizem eventos e formulem

reivindicações, contribuindo para uma educação mais democrática e participativa. É importante, no entanto, que a gestão escolar legitime esses coletivos e ofereça suporte para que suas atividades não sejam marginalizadas ou sufocadas por resistências internas.

A inclusão efetiva, no entanto, não pode depender exclusivamente da boa vontade, coragem ou engajamento individual de educadores isolados. Quando essas ações ficam restritas a poucos profissionais, corre-se o risco de transformá-las em práticas pontuais, sem continuidade ou respaldo institucional. Para que a diversidade de gênero e sexualidade seja compreendida como direito educacional e não como militância pessoal, é necessário que as políticas públicas garantam recursos, tempo de planejamento, formação continuada estruturada, materiais didáticos inclusivos e proteção legal aos profissionais.

Por fim, é fundamental que os sistemas educacionais reconheçam que tratar de diversidade não é “algo a mais” ou “extra” no currículo, mas parte integrante da formação humana e cidadã que a escola tem o dever de promover. A ausência de políticas claras e de orientações sistematizadas revela não uma neutralidade, mas uma omissão histórica que precisa ser superada com urgência. Incluir gênero e sexualidade na educação é uma forma de afirmar que todas as infâncias e juventudes importam — inclusive aquelas que por tanto tempo foram ensinadas a se esconder.

### **EXPERIÊNCIA DE CASO: APOIO À IDENTIDADE DE GÊNERO DE UMA CRIANÇA TRANS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uma das experiências que ilustra de forma concreta a importância da promoção da diversidade de gênero nas escolas públicas municipais de São Paulo ocorreu com uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, uma menina trans, que chamarei aqui de Laura. O caso, embora singular, revela tensões recorrentes enfrentadas por crianças trans no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, aponta caminhos possíveis de acolhimento, inclusão e construção de uma pedagogia antidiscriminatória.

Desde os primeiros momentos em que começou a verbalizar sua identidade, Laura já enfrentava as dificuldades de estar em um espaço escolar pouco preparado para compreender e validar sua vivência. A princípio, suas expressões de gênero foram vistas como “fase”, “confusão” ou “birra”, tanto por parte de alguns profissionais quanto de colegas e familiares mais distantes. No entanto, sua persistência em se afirmar como menina era acompanhada por gestos sutis de sofrimento: silêncio repentino, retraimento, choro diante de brincadeiras que envolviam o uso do nome de registro, desconforto com o uniforme escolar masculino.

A presença de Laura mobilizou diversas dimensões da escola: da prática docente à gestão, do planejamento curricular à relação com as famílias. Sua trajetória expôs o quanto o cotidiano escolar ainda está atravessado por uma lógica cisnormativa, na qual os corpos e identidades dissidentes são entendidos como exceções, e não como parte legítima do universo educacional. Ao mesmo tempo,

abriu uma oportunidade única para transformar a escola em um espaço de escuta e de aprendizagem coletiva.

Desde que a mãe de Laura me procurou, demonstrando insegurança, mas também abertura e desejo genuíno de garantir à filha uma trajetória escolar mais segura, estabelecemos uma relação de confiança. Esse vínculo entre a escola e a família foi crucial para que as intervenções pedagógicas não fossem percebidas como imposições externas, mas como construções compartilhadas em nome do bem-estar da criança. A escuta da família foi acompanhada da escuta da própria Laura — que, em suas palavras simples, expressava de forma inequívoca quem era e como queria ser tratada. “Eu sou uma menina, mas ninguém me chama como eu sou”, disse certa vez.

A partir desse ponto, adotei uma postura pedagógica ativa e engajada: reorganizei a linguagem nas interações cotidianas, utilizei o nome social de Laura desde o início, convoquei a equipe pedagógica para reflexões coletivas sobre identidade de gênero e propus atividades que integrassem a diversidade ao currículo, não como conteúdo isolado, mas como valor transversal. A abordagem da diversidade não foi tratada como algo “especial” ou “excepcional”, mas como um direito de todos os alunos e um dever ético da instituição.

As ações realizadas — como a **Semana da Diversidade**, as oficinas de empatia, os cartazes e histórias em quadrinhos produzidos coletivamente — tiveram um impacto profundo não só em Laura, mas em toda a turma. Crianças pequenas não possuem os preconceitos que os adultos carregam; elas aprendem o que é ensinado. Quando o ambiente propõe o respeito de forma honesta e sensível, os alunos respondem com generosidade. Foi o que aconteceu. Aos poucos, as provocações cessaram, os olhares curiosos deram lugar ao acolhimento e Laura começou a sorrir com mais frequência. Sua presença em sala de aula se tornou mais leve, seu rendimento escolar melhorou e sua participação aumentou de forma expressiva.

Outro elemento fundamental foi o envolvimento gradual dos demais profissionais da escola. Inicialmente receosos, muitos membros da equipe gestora e professores de outras turmas se engajaram no processo formativo ao perceberem que a inclusão de Laura não gerava conflito, mas sim fortalecia os vínculos afetivos dentro da comunidade escolar. A experiência mostrou que, quando há escuta, formação e comprometimento, a inclusão de uma criança trans pode servir como catalisador para um projeto pedagógico mais amplo de respeito às diferenças.

O caso de Laura também nos obriga a refletir sobre a urgência de políticas públicas que deem sustentação a essas iniciativas. Se por um lado sua trajetória foi marcada por acolhimento e escuta, por outro ela dependeu fortemente da iniciativa individual de alguns professores, do apoio pontual da família e da disposição da gestão escolar em enfrentar resistências. Essa vulnerabilidade demonstra o quanto é frágil o acesso aos direitos das crianças trans quando a institucionalidade educacional falha em garantir protocolos, formações e diretrizes claras para esses casos.



Vale lembrar que crianças trans, como Laura, não estão “chegando” às escolas: elas sempre estiveram lá. A diferença é que, até recentemente, suas existências eram negadas, silenciadas ou invisibilizadas por estruturas escolares que operam a partir de uma lógica binária e patologizante. O reconhecimento dessas crianças como sujeitos plenos de direito — com direito ao nome, à identidade, à afetividade e à proteção — representa uma virada ética e pedagógica que precisa ser sustentada pelo Estado.

O caso de Laura, portanto, não é apenas uma experiência exitosa: é um chamado. Ele nos convoca a repensar as práticas escolares, a formação docente, a estrutura institucional e, sobretudo, a função social da escola pública. Uma escola que se propõe democrática não pode tolerar nenhuma forma de exclusão. Uma escola que se propõe formadora de cidadãos não pode ignorar que a cidadania de uma criança trans começa pelo direito de ser chamada pelo seu nome. E uma escola que se pretende emancipadora precisa compreender que nenhuma aprendizagem é possível quando o sujeito não se sente digno de existir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da diversidade de gênero e sexualidade no currículo das escolas públicas municipais de São Paulo ainda enfrenta resistências significativas e estruturais. A ausência de uma política educacional efetiva e clara sobre o tema, a lacuna na formação inicial e continuada dos docentes, bem como os contextos de censura moral e autocensura institucional, configuram um cenário de silenciamento que compromete não apenas o direito à educação, mas a dignidade de crianças e adolescentes LGBTQIAP+.

No entanto, como foi possível observar ao longo deste artigo, há práticas e experiências pedagógicas que provam que a transformação é possível. Iniciativas conduzidas por professores comprometidos com uma perspectiva crítica e humanizadora da educação têm gerado impactos positivos tanto no ambiente escolar quanto na subjetividade dos estudantes, ampliando os sentidos de pertencimento, respeito e cidadania. Casos como o da estudante Laura revelam que o reconhecimento de identidades de gênero não cisnormativas pode – e deve – ser parte integrante da missão pedagógica da escola pública. Não se trata de doutrinação, mas de justiça social e de cumprimento de direitos básicos.

É urgente que as políticas públicas avancem para garantir não apenas o acesso à formação adequada dos educadores, mas também o respaldo legal e institucional para que eles possam atuar com liberdade pedagógica e segurança. Isso inclui a produção e distribuição de materiais didáticos sensíveis à diversidade, a implementação de protocolos institucionais de acolhimento e a promoção

de uma cultura escolar antidiscriminatória. Mais do que inserções pontuais, é necessário compreender a diversidade de gênero e sexualidade como dimensão transversal da educação, atravessando os conteúdos, os projetos, as relações e o ethos da escola.

O silenciamento dessas questões não é neutro: ele produz sofrimento, evasão escolar, exclusão simbólica e reforça desigualdades históricas. A omissão do Estado e das instituições escolares contribui para a perpetuação de violências que poderiam ser prevenidas por meio de uma atuação pedagógica ética, informada e sensível às múltiplas realidades dos sujeitos escolares.

A escola pública, especialmente em contextos urbanos como São Paulo, é um dos poucos espaços de convivência interclassista, intergeracional e intercultural. Ela tem, portanto, uma potência única para produzir deslocamentos, tensionar normatividades e abrir brechas para novas formas de existir e aprender em comunidade. Para isso, é fundamental que o currículo reflita as complexidades do mundo contemporâneo e acolha, sem reservas, as subjetividades que historicamente foram empurradas para as margens.

Consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora exige coragem política, compromisso pedagógico e, sobretudo, escuta ativa. É preciso reconhecer que crianças e adolescentes LGBTQIAP+ não estão “fora da norma”, mas fazem parte da diversidade humana que a escola deve acolher, proteger e valorizar. Só assim será possível construir um projeto educativo que honre os princípios constitucionais de igualdade, liberdade e dignidade, e que contribua, de fato, para a formação de sujeitos críticos, solidários e conscientes do mundo que habitam.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 maio 2025.

**BUTLER, Judith.** *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

**FACCHINI, Regina.** *Sopa de Letrinhas? Movimento Homossexual e Produção de Identidades Coletivas nos Anos 1990*. Campinas: Unicamp, 2005.

**FERREIRA, Daniela; OLIVEIRA, Luma Nogueira de Andrade.** Gênero e diversidade sexual na escola: desafios e possibilidades para a educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 421-440, 2016.

**JÚNIOR, Demerval Saviani.** *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

**LOURO, Guacira Lopes.** *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

**MISKOLCI, Richard.** *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

**SÃO PAULO (Município).** *Currículo da Cidade: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ensino Fundamental Ciclo Interdisciplinar*. São Paulo: SME/COPED, 2017.

**SÃO PAULO (Município).** *Diretrizes para a implementação da Política de Educação em Direitos Humanos no Município de São Paulo*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

**SÃO PAULO (Município).** *Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2015-2025*. São Paulo: SME, 2023.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### IVONE ASSIS DO NASCIMENTO FONTES

Ensino médio completo de Magistério pelo Colégio Nossa Senhora de Lourdes – PI (1991). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant’Anna (2009). Curso de Pós-Graduação, “Lato Sensu”, em nível de Especialização, Área: Ciências Humanas, Curso: Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2013).

### RESUMO

Entre os diversos aspectos relacionados à infância, será abordado como foco desta pesquisa algumas questões que envolvem o ato de brincar das crianças, considerado uma atividade essencial para o seu desenvolvimento, conforme várias abordagens teóricas na Psicologia. Direcionamos nossas análises para os conceitos propostos por Lev S. Vygotsky, explorando suas principais contribuições sobre o assunto. Este estudo teve como meta examinar a inter-relação entre o lúdico, o desenvolvimento e a aprendizagem. Trata-se de uma investigação bibliográfica. Como resultado, conseguimos evidenciar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como seu papel fundamental na aprendizagem, por meio de avanços sociais e cognitivos proporcionados pelo brinquedo. O presente artigo foi escrito partindo das reflexões sobre as referências bibliográficas levantadas acerca do tema.

**Palavras-chave:** Brincar; Educação; Infantil.

### ABSTRACT

Among the various aspects related to childhood, this research will focus on some issues involving children's play, considered an essential activity for their development, according to various theoretical

approaches in Psychology. We focused our analyses on the concepts proposed by Lev S. Vygotsky, exploring his main contributions on the subject. This study aimed to examine the interrelationship between play, development, and learning. This is a bibliographical investigation. As a result, we were able to highlight the importance of play for child development, as well as its fundamental role in learning, through the social and cognitive advances provided by play. This article was written based on reflections on the bibliographical references gathered on the topic.

**Keywords:** Play; Education; Early Childhood.

## INTRODUÇÃO

A atividade brincadeira tem sido um foco de estudo na Psicologia devido ao seu impacto no crescimento das crianças e à motivação intrínseca que ela proporciona.

O ato de brincar, que é uma característica marcante da infância, oferece diversas vantagens para a formação da criança, possibilitando uma gama de experiências que são cruciais para seu desenvolvimento futuro. Um dos teóricos que elaborou uma abordagem sobre essa questão foi Lev S. Vygotsky, que procurou entender as origens e a evolução dos processos psicológicos ao longo da trajetória da humanidade, sempre considerando a singularidade de cada indivíduo inserido em um contexto cultural específico. Para Vygotsky, o ser humano se define como um ser social e depende dos outros para seu crescimento.

Em sua obra, Vygotsky aborda várias questões ligadas à infância, ressaltando a importância dos brinquedos e sua capacidade de moldar o funcionamento psíquico da criança. Segundo ele, o brincar contribui para a diferenciação entre ações e significados.

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança começa a estabelecer uma conexão entre seu brincar e as ideias que a cercam, tornando-se menos dependente dos estímulos físicos do ambiente. A atividade lúdica também se relaciona com a aprendizagem; brincar é, de fato, uma forma de aprender, e essa experiência lúdica serve como alicerce para futuras aprendizagens mais complexas. Assim, a abordagem lúdica se apresenta como uma ferramenta educativa para lidar com desafios.

Ademais, este artigo tem como objetivo definir o lúdico, evidenciar sua relevância no crescimento das crianças e no contexto educacional, apresentando-o como um elemento que traz mais vivacidade, prazer e significado ao processo de aprendizagem. Além disso, destaca-se sua capacidade de impulsionar a socialização e o desenvolvimento positivo da criança..

## DESENVOLVIMENTO

Ao consultarmos um dicionário, encontramos várias definições para a palavra "brincar", todas elas remetendo à ideia de diversão, entretenimento e imaginação. A brincadeira representa a esfera lúdica em ação. Embora brincar seja relevante em todas as etapas da vida, sua importância é ainda mais acentuada na infância, onde é visto não só como uma forma de diversão, mas também como um meio de aprendizado.

Por meio da brincadeira, a criança utiliza gestos e comportamentos que são carregados de significado, expressando seu afeto e investindo em suas atividades lúdicas.

O brincar é, na verdade, uma linguagem própria da criança, uma maneira de ela explorar, entender e interagir com o mundo ao seu redor. É através do jogo simbólico que a criança assume papéis, cria narrativas e, sem perceber, desenvolve habilidades essenciais como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de se comunicar.

Portanto, a brincadeira deve ser considerada uma atividade séria e essencial para o desenvolvimento das crianças. Ela não é um passatempo trivial, mas um pilar fundamental para o crescimento saudável.

Ao brincar, a criança não está apenas se divertindo; ela está construindo seu conhecimento, sua identidade e suas relações sociais de forma autônoma e significativa.

Elas usam os brinquedos para manifestar suas emoções, criando um universo próprio que permite questionar a realidade dos adultos. Desde o nascimento, as crianças são inseridas em um ambiente repleto de normas sociais e seu desenvolvimento envolve a adaptação a essas regras.

No entanto, no contexto da brincadeira, essas normas se ajustam ao mundo infantil. Isso não configura uma fuga da realidade, mas sim um esforço para compreendê-la melhor. Ao brincar, a criança desenvolve e reinventa um ambiente onde se sente segura. As pressões cotidianas que enfrenta são equilibradas pela sua habilidade de imaginar, criando, por exemplo, fantasias de super-heróis (MELO & VALLE, 2005).

Aberastury (1972) complementa essa ideia ao afirmar que a brincadeira é uma forma de expressar medos, ansiedades e dificuldades que a criança vivenciou. Por meio do brinquedo, ela recria de forma ativa experiências que antes fez de maneira passiva, possibilitando que modifique finais que foram dolorosos e estabelecendo relações que seriam inalcançáveis na vida real.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de vivenciar sentimentos como alegria, conquistas e a realização de desejos, além de frustração. Essa gama de emoções auxilia na formação de sua personalidade e na gestão de ansiedades.

O ato de brincar também a prepara para atividades laborais futuras, promovendo concentração, autoestima e relações de confiança tanto consigo mesma quanto com os outros. Isso



ajuda a criança a desenvolver sua interação com o mundo, compartilhando espaços e experiências com outros indivíduos.



Fonte: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/professores/brincadeiras-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Todos esses aspectos positivos do ato de brincar precisam ser enfatizados no ambiente escolar. Como mencionado anteriormente, a brincadeira facilita a aprendizagem e estimula a criatividade, contribuindo diretamente para a formação do conhecimento.

Assim, os educadores devem estar atentos a essas práticas lúdicas e desenvolver um contexto adequado para elas. Ao observar as brincadeiras, os professores conseguem entender as necessidades de cada criança, seu estágio de desenvolvimento e organização, o que os auxilia na elaboração de ações pedagógicas.

E, é com o brinquedo e da interação lúdica que a criança revela sua realidade, organizando e reorganizando, construindo e desconstruindo um mundo significativo que atende às suas necessidades para um desenvolvimento global. O ato de brincar estimula a criança em diversas dimensões, incluindo a intelectual, social e física. A brincadeira a direciona para novos conceitos, incentivando-a a continuar aprendendo e se desenvolvendo.



Fonte: <https://www.escolaviva.com.br/blog/escola-e-lugar-de-brincar>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado e o desenvolvimento estão profundamente conectados desde os primeiros momentos de vida. Assim, é evidente que a aprendizagem da criança se inicia muito antes de ela ingressar na escola.

Todas as experiências educativas que as crianças vivenciam no ambiente escolar são precedidas por uma trajetória de vivências, ou seja, elas já encontraram situações similares das quais podem extrair aprendizados. A aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo obtém conhecimentos, habilidades, atitudes e valores através de sua interação com o mundo, o ambiente e outras pessoas.

Esse processo é distinto dos fatores inatos, como a capacidade digestiva, que já estão presentes ao nascer, e dos processos de maturação do corpo, que ocorrem independentemente das informações do entorno, como a puberdade. Vygotsky, ao dar ênfase aos aspectos histórico-sociais, considera que o conceito de aprendizado envolve a interdependência dos indivíduos que participam do processo.

Para Oliveira (1995), a visão de Vygotsky abarca uma compreensão mais ampla, sempre incluindo a interação social. A autora afirma que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas, que são organizadas pela cultura e, por isso, são características do ser humano.



Embora exista um caminho natural de desenvolvimento relacionado à maturação, é a aprendizagem aliada ao contato com um ambiente cultural que possibilita o surgimento dos processos psicológicos.

O progresso do indivíduo está intimamente relacionado à sua interação com o contexto sociocultural e só se desenvolve com o apoio e a presença de outros indivíduos da mesma espécie. A falta de situações adequadas ao aprendizado pode obstruir o desenvolvimento.

Assim, compreende-se que o jogo é um elemento valioso nesse processo educativo, proporcionando contextos imaginativos onde o desenvolvimento cognitivo ocorre e facilitando a interação com outros, que, por sua vez, ajudam a enriquecer o conhecimento.

Portanto, a inclusão de brincadeiras nas práticas pedagógicas é fundamental. Como afirmam Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos pilares da estrutura escolar, enriquecendo o desenvolvimento motor, intelectual e criativo das crianças. Essa importância se acentua na atualidade, em que as crianças muitas vezes estão isoladas em pequenos apartamentos, enquanto os pais, cada vez mais engajados em suas atividades profissionais, têm pouco tempo para dedicar a brincadeiras.



Fonte: <https://www.uemasul.edu.br/semana-mundial-do-brincar-estimula-atividades-ludicas/>.

Acesso em: 26 ago. 2025.

Entre 0 e 2 anos, as crianças estão engajadas no que se denomina Jogos de Exercício. Durante essa fase, elas estão formando suas habilidades motoras e ganhando independência. A criança expressa alegria ao replicar sons e busca a atenção dos adultos para ser colocada no chão. Ela também encontra prazer na exploração do próprio corpo por meio das sensações.

Assim, as atividades lúdicas se concentram na descoberta de objetos pelos sentidos, e é crucial ter atenção com itens pequenos, pois os pequenos costumam colocá-los no nariz, na boca e nos ouvidos! Com os chamados "jogos de manipulação", a criança consegue fortalecer sua autoconfiança.

Dos 2 aos 7 anos, os símbolos começam a ter um papel crucial nas atividades lúdicas da criança. É nesse período que surge uma maior atração por fantoches, ilustrações, narrativas e jogos de faz de conta.

Nessa etapa do desenvolvimento, a criança já consegue criar representações mentais e, ao falar, troca objetos por símbolos. Por meio dessa linguagem simbólica, ela entende os papéis sociais presentes em sua cultura, incluindo os de pai, mãe, professores, irmãos, entre outros.

A partir dos 7 anos, a criança começa a compreender melhor a importância de respeitar regras. Por isso, é fundamental que participem de brincadeiras e jogos que estimulem a elaboração de estratégias para a tomada de decisões.

Dessa forma, as crianças se engajam socialmente, percebendo que não estão sozinhas nas interações, o que promove o desenvolvimento da empatia e a habilidade de compreender os propósitos dos outros.

Por meio de jogos que possuem normas, os pequenos aprendem a gerenciar seus impulsos. Assim, conforme as características de cada jogo, a criança aprimora suas habilidades para ajustar suas ações. Em função das metas e da organização do jogo, ela eleva sua capacidade de raciocinar e ponderar sobre suas atitudes, realizando uma autoavaliação de seu avanço, competências e conduta..

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A brincadeira se apresenta como uma ferramenta de grande importância para o crescimento infantil. Sendo uma atividade comum nessa fase da vida, merece ser valorizada e envolvida.

A infância é um período que marca profundamente a trajetória de um indivíduo, e o ato de brincar deve ser incentivado, uma vez que auxilia nas evoluções psicológicas.

As investigações de Vygotsky foram fundamentais para a compreensão de aspectos essenciais no processo de aprendizagem, reconhecendo que brincar atende a diversas necessidades da criança, que variam conforme seu estágio de desenvolvimento, já que as transformações ocorrem ao longo da maturação. Assim, as atividades lúdicas ganham novos formatos, adaptando-se para satisfazer as exigências que surgem durante o crescimento.

O desenvolvimento da criança demonstra que, por meio do brincar, ela expressa seu pensamento, liberando-se dos estímulos imediatos. É capaz de imaginar cenários, afastando-se do mundo concreto, o que lhe permite desprender-se do significado físico de um objeto, como um pedaço de madeira, por exemplo, e imaginá-lo como um boneco. Nesse instante, o objeto adquire um novo significado, transcende sua aparência e valor imediato.

A brincadeira funciona como um meio para a criança expressar seu pensamento, liberando-se das limitações dos estímulos visuais e táteis do ambiente. Ao brincar, a criança não está presa à aparência física dos objetos; em vez disso, ela é capaz de imaginar cenários e atribuir novos significados a eles.

O exemplo do pedaço de madeira que se torna um boneco ilustra essa capacidade. Nesse momento, o objeto deixa de ser apenas madeira e adquire uma nova identidade, um novo valor simbólico que é criado na mente da criança. Esse processo de desprender-se do significado físico de um objeto e de imaginar cenários é um passo fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio simbólico.

E, com isso, o brincar é muito mais do que um passatempo. É uma atividade séria e essencial que permite à criança explorar sua criatividade, expandir sua compreensão do mundo e desenvolver as bases para o pensamento crítico e a imaginação.

A interconexão entre desenvolvimento, brincadeira e mediação é essencial para a formação de novas aprendizagens. Há uma ligação forte entre as atividades lúdicas e as funções cognitivas superiores, evidenciando sua importância socioeducativa na infância.

As experiências lúdicas podem se mostrar como um excelente meio de interação entre adultos e crianças, bem como entre as próprias crianças, favorecendo novas formas de crescimento e construção de conhecimento.

A atividade lúdica favorece um crescimento saudável e equilibrado, sendo uma inclinação natural da infância. Por meio do brincar, a criança consegue se tornar mais autônoma, aguçar sua percepção visual e auditiva, valorizar a cultura local, aprimorar suas habilidades motoras, reduzir comportamentos agressivos, exercitar a imaginação e a criatividade, reforçar a inteligência emocional e aumentar a interação social, contribuindo para um desenvolvimento saudável, uma evolução mental e uma melhor adaptação às relações sociais.

Assim, o ato de brincar representa um caminho para a aprendizagem, porém é responsabilidade do adulto maximizar as experiências que promovam a interação das crianças com uma variedade de saberes e bens culturais.

**REFERÊNCIAS**

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes, 1972.

AMPARO, D.; PEREIRA, M. Â.; ALMEIDA, S. **O brincar e suas relações com o desenvolvimento**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

MELO, L.; VALLE, E.. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: O aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIRES, C.; MENDES, N.; BONADIO, S. **Brincar: recreação ou aprendizagem?** Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 223-225, out./dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

# A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE IMPORTANCE OF LUDOPEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



**JAMILE OLIVEIRA MENESES DOS SANTOS**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI (2008); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Metropolitanas Unidas FMU (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Angela Maria Fernandes .

### RESUMO

No presente artigo será abordado o tema da ludopedagogia que proporciona a magia de ensinar, aprender, de alfabetizar brincando. O lúdico na educação infantil tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem, procurando inserir o brincar em seus projetos educativos tendo consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Por meio da pesquisa pode-se oferecer ao educando uma proximidade da realidade e da fantasia na qual está inserida. É muito importante aprender com alegria, com vontade. Todos devem aprender de forma prazerosa, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitados entre brincadeiras, jogos e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar e de alfabetizar, diferenciando das aulas expositivas, monótonas e improdutivas.

**Palavras-chave:** Lúdico; Desenvolvimento Infantil; Criança; Intencionalidade; Ação docente.

### ABSTRACT

This article will address the theme of playful pedagogy, which provides the magic of teaching, learning, and literacy through play. Playful pedagogy in early childhood education aims to provide educators



with an understanding of the meaning and importance of playful activities in the teaching-learning process, seeking to incorporate play into their educational projects with a clear awareness of its impact on children's development and learning. Through research, students can be offered a connection to reality and the fantasy in which they are immersed. It is crucial to learn with joy and enthusiasm. Everyone should learn in a pleasurable way. We should not view playful pedagogy as an art of play, limited to games, toys, and playthings, but rather as an art of teaching and literacy, differentiating it from monotonous, unproductive lectures.

**Keywords:** Playful; Child Development; Child; Intentionality; Teaching Action.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem como foco, o papel do lúdico e do brincar nos anos iniciais da Educação Infantil, sobretudo nas creches.

Repensando a prática pedagógica na atualidade, é necessário refletir sobre o trabalho realizado na educação infantil em relação ao brincar no processo ensino aprendizagem.

O tema abordado neste trabalho parece estar perdido na memória dos tempos. A brincadeira tradicional é transmitida pela oralidade e seus conteúdos são decorrentes do passado, mitos, contos e práticas religiosas. Hoje, podemos nos deparar com o processo de urbanização, industrialização e a mídia que vem roubando o espaço das brincadeiras infantis. Durante meu percurso profissional, grande parte dele em creches municipais, pude observar o quanto às crianças pequenas se interessam por texturas, sons e imagens. Além disso, objetos utilizados diariamente pelos adultos, como sucatas, por exemplo, fornecem subsídios para o início do jogo simbólico das crianças. Minha experiência mostrou que muitos educadores, ainda partem da ideia que os jogos só servem como um “passa tempo”. Mas a utilização de jogos como estratégia de trabalho, deve estar vinculada aos aspectos da construção do conhecimento. Sendo assim, a criança aprende através dos sentidos, dos movimentos e das ações, na qual a atividade torna se uma estratégia de ensino muito importante, pois estimula à interação, a participação, a curiosidade e a criatividade, possibilitando a criança agir e pensar; libera a coragem e a aventura na direção do novo.

O brincar, pelo ato de brincar desenvolve os aspectos físicos, moral e cognitivo, entre outros, mas há a necessidade da orientação do adulto para que esse desenvolvimento ocorra. Com bases em teorias, verifica se, que ao brincar e ao jogar a criança constrói o conhecimento. E, para isso, uma das

qualidades do jogo e do brinquedo é a confiança que a criança tem quanto a sua própria capacidade de encontrar soluções. Confiante, pode se chegar as suas próprias conclusões de forma autônoma.

A pesquisa aqui apresentada, o Lúdico na educação infantil, tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas na educação infantil, inspirando o brincar em seus projetos educativos, tendo a consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem.

A ação de brincar (o lúdico) é um fator importante para o desenvolvimento humano, sendo que ele a partir da situação imaginária introduz gradativamente entre outras coisas a criança a um mundo social. É muito importante aprender com alegria, com vontade. Segundo Sneyders (1996, p.36) que “Educar é ir em direção a alegria”. É relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar e diversão superficial. [...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma 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)

O presente artigo procura conceituar o lúdico, demonstrar sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que é particularmente pertinente para o estímulo da vida social e o desenvolvimento construtivo da criança. Assim, afirmamos que tanto o jogo quanto a brincadeira como o brinquedo podem ser englobados em um universo maior, chamado de ato de brincar. Neste brincar está o pensamento, a verbalização, o movimento gerando canais de comunicação. A presente ideia vem ao encontro da crença de que a linguagem cultural da criança é o lúdico. A criança comunica se através dele e por meio dele será agente transformador, sendo o brincar um aspecto fundamental para chegar ao seu próprio desenvolvimento integral.

## **O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica, independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz de conta se confundem.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Se bem aplicada e compreendida a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou na formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento da sociedade.

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção da família e dos educadores, pois, é a expressão mais genuína do ser, é o direito de toda criança ao exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Segundo “Piaget,” [...] O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. “Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibrar o mundo.”

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais pela imaginação e pelo faz-de-conta são reelaboradas.

Tanto para Vygotsky (1984) como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos e, pessoas, coisas e símbolos. Para Vygotsky (1984, p.97),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outro senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Brincar é sinônimo de aprender, pois, o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o jogo e o brincar oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

## **BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGO**

Nas sociedades de mudanças em que vivemos, somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico leva as crianças a enfrentarem os desafios que se surgirem. Esta pesquisa irá mostrar o quanto o lúdico pode ser instrumento indispensável na vida das crianças, tornar evidente que os educadores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os educadores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre as relações do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Em todos os tempos, para todos os povos, o brinquedo evoca as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos.

“Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.” (KISHIMOTO, 1994).

Os brinquedos contêm sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Para Vygotsky (1984) citado por Oliveira, Dias, Roazzi (2003), “o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam.” O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impelem a criança à ação. São exatamente estas necessidades que fazem com que a criança avançar em seu desenvolvimento.

A brincadeira, segundo Clouder e Nicol (2008, p.8), “é uma atividade inteiramente absorvente, da qual derivam a lógica, o traquejo social, as lembranças e os valores (...). Está na base da nossa natureza.” Antes mesmo de nascer, o brincar já está presente no ser humano. Ainda no ventre de sua mãe, o feto brinca com suas mãos, chupa o dedo, mexe as pernas e se alegra com seus movimentos.

Por meio da brincadeira a criança aprende e se desenvolve, por este motivo é fundamental compreender como a criança brinca e as complexas relações entre o brincar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por este motivo, é essencial que os profissionais que trabalham com essas crianças estejam atentos aos processos interacionais que ocorrem durante o brincar infantil, para que assim possam planejar os espaços e suas ações a fim de favorecer as interações e enriquecer a aprendizagem das crianças. A autora afirma que “as maneiras como escolhemos e as

desafiamos para as inúmeras conquistas que podem acontecer nos seus primeiros anos de vida, tudo isso deve ser um compromisso de todos os professores que trabalham nas creches. ” (PEDROSA, 2009, p.11).

A brincadeira é uma atividade natural da criança que não implica em compromissos, planejamentos e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios e aprende a conviver com seus amiguinhos.

Para a criança, a criança a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rígidas estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr e um risco no chão.

“É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode se dizer que é lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. ” (KISHIMOTO, 1994).

Conforme Santos (1999), para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmativa bastante usada e aceita, pois a própria história da humanidade e nos mostra que as

Crianças sempre brincaram, brincam hoje e, certamente continuarão brincando. Sabemos que ela brinca porque gosta de brincar, e que quando isso não acontece, alguma coisa pode não estar bem. Enquanto algumas crianças brincam por prazer, outras brincam para dominar angústia dar vazão a agressividade.

A criança brinca porque é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam se mais significativas à medida que se desenvolve, construindo e inventando. Destaca Chateu (1987, p.14) que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. ”

Os jogos tornam se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos.

Compreende -se, que os jogos são uma ótima proposta pedagógica na sala de aula, pois proporcionam a relação entre parceiros e grupos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, conflita se com seus adversários e reexaminam seus conceitos, ela também experimenta um sentimento de grande prazer diante do descobrimento do novo e suas possibilidades e invenções.

Segundo Piaget, os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas, são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Conclui se, portanto, que o uso dos jogos no ensino aprendizagem, é bastante significativo e proveitoso, quanto para o trabalho do professor, quanto para o educando enquanto “ser” que participa do processo de forma ativa e envolvente.

Essa dinâmica passa a ter significado positivo e de grande utilidade, quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação, de comunicação e socialização.

## **EDUCAÇÃO E LUDICIDADE**

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já pesquisou, escreveu e discutiu sobre a educação e a arte de educar, porém, o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.

A maioria das escolas de hoje está preparando seus alunos para um mundo que já não existe. Ações como dar aulas deverão ser substituídas por orientar a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecer, como preconiza o construtivismo, o sociointeracionismo, porque afinal, ou aluno e professor estão mobilizados e engajados no processo, ou não há ensino possível. Ninguém ensina a quem não quer aprender, pois Ausebel, citado por Barreto (1998), alerta para o fato de que a verdadeira aprendizagem é sempre significativa. De acordo com Resende (1999, p.42-43),

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos” e de gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e gênios incompreendidos, abandonados a sua própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos.

Na realidade, no contexto atual, já não há mais espaço para o professor informador e para o aluno ouvinte. Há muito chegou o tempo da convivência como a autoaprendizagens, expressão autêntica da construção do conhecimento que força o professor a tornar se um agilizador do processo ensino aprendizagem, e o aluno, um verdadeiro pesquisador.

O homem é um ser em constante mudança; logo, não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios as possibilidades criativas do ser humano originais por natureza.

A escola deve compreender que, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da mobilização da vida, e que esse tempo já terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade, no sentido de repor o ser



humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.23).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo satisfeito, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Para atingir este objetivo, é preciso que os educadores entendam o conteúdo e a sua prática pedagógica. Substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento. Almeida (1995, p.41) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção seria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca criativa, livre crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a individualidade dele, pois se não considerar, dificilmente contribuirá para mudança e produtividade de seus educandos. A negação do lúdico pode ser entendida como a negação como a escola faz da criança, com seu desrespeito, ou ainda, o desrespeito a sua cultura.

## **A CRIANÇA, O EDUCADOR E O LÚDICO**

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetiva e intelectual. São, sobretudo, nesta fase que se devem adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

A concepção da criança é uma noção historicamente construída e constantemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogenia nem mesmo no interior de uma mesma sociedade. Assim é possível que, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças, dependendo da classe social a qual pertencem o grupo étnico do qual fazem parte.

O lúdico por si só não permitirá a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, é, sobretudo, a ação de jogar, de brincar o grande impulso para o aprender, e essa ação depende da compreensão.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o grande desafio da educação infantil. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia e sociologia possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de serem, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferentes. Alerta Rosamilha (1979, p.77).

A criança é antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos mais este artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

As crianças aprendem com as relações, essas imbuídas de valores e crenças, as quais caracterizam seu meio, gerando modificações de comportamento. A experiência com o outro de alguma forma influencia diretamente a vida da criança. Ao interagir com o meio, a criança se torna um ser ativo, que constrói estruturas mentais, explora o ambiente, tem autonomia própria, e é capaz de superar desafios para conquistar seu espaço.

No decorrer do seu desenvolvimento integral, a criança cresce e compreende a realidade por meio de brincadeiras e do faz de conta, que em alguns momentos são representações da vida adulta. A criança também libera emoções de diferentes origens e intensidades, demonstrando suas preferências e seus interesses pessoais. Brincando de formas variadas, entre elas, sozinhas, ela elabora conceitos, progressivamente, vai integrando com seu mundo, ou seja, com a realidade vivida.

A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requeira tempo e espaço próprios; um fazer que se constitua de experiências culturais, que são universais, e próprios da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros. Maluf (2003, p.20) mostra que: "... É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca".

A criança é então, um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão e potencialidades e, brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho foi possível dizer que o lúdico é um grande aliado e que merece atenção dos pais e educadores, é através dele que ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade. É no ato de brincar que a criança se apropria da realidade.

As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis para a vida da criança.

Foi possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver.

É importante mencionar que o brincar nesses espaços educativos precisa estar num constante quadro de reflexões dos educadores que o compõem, se perguntando: Qual a finalidade da proposta da brincadeira? Qual o real objetivo das atividades lúdicas? Como estão sendo apresentadas? Assim será possível ao educador redescobrir e reconstruir em si ele gosto pelo fazer o lúdico, proporcionando uma aprendizagem prazerosa e significativa.

É competência de a educação infantil proporcionar aos educandos um ambiente rico em atividades lúdicas, já que a maioria das crianças de hoje passam parte do seu tempo em instituições que atendem a criança de 0 a 6 anos de idade, permitindo que elas vivam, sonhem, criem e aprendam a ser criança. No entanto a criança começa a interagir com o mundo que a cerca, porém, é vivenciando situações, movimentando-se e manipulando objetos que a criança passa a internalizar conceitos e modificar comportamentos.

Atrelando este trabalho e ao convívio com as crianças, vê-se claramente o quanto brincar é natural na vida delas, para que isso aconteça, é necessário propiciar espaço. Nesse espaço ela expressa sua forma de pensar, organizar, desorganizar, destruir e construir o mundo onde pode de modo simbólico, mostrar seus sentimentos, vontades e fantasias.

Como não poderia ser diferente, a escola deve buscar novos caminhos que venham oportunizar ao educando melhor atuação junto ao objeto de conhecimento.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que se conseguirá uma educação de qualidade e que realmente consiga objetivar as necessidades da criança. Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente uma somatória de atividades; é antes de tudo, uma maneira de ser, estar, de pensar, de encarar a escola, bem como relacionar-se com o outro.

O estudo permitiu compreender que o lúdico é significativo para a criança construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã deste mundo, será capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

É fundamental que os profissionais da educação tomem maior posse nos conhecimentos teóricos sobre o tema, para que organizem suas metodologias, visando atender os educandos sob forma de intervenção pedagógica, dando-lhes condições de ensino-aprendizagem significativo, prazeroso, global, no qual, este educando, atuará numa sociedade com criticidade e autonomia.

Portanto, são propostos para os educadores infantis transformar brincadeiras e o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer. Quanto mais espaços lúdicos proporcionar a criança, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será.

(...) as brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. Os adultos contribuem, neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas, sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (Winnicott)

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas de jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- BARRETO, Siderley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília. 1998. V.2.
- CHATEU, Jean. O jogo e a Criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CLOUDER, Christopher e, NICOL, Janni. Brincadeiras criativas para o seu bebê. São Paulo: PublioFolha, 2008.
- KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. Ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.
- MALUF, Ângela, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1984.

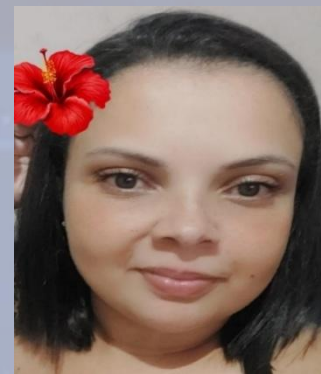
PEDROSA, Maria Isabel. A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. Brasília: MEC. 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro. Zahar, 1975. RESENDE, Carlos Alberto. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1990.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996. VINNICOTT, D.W. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. VYGOTSKY, LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# A INCLUSÃO FAMILIAR NO PROCESSO EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES



## FAMILY INCLUSION IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND STUDENT DEVELOPMENT

**JANAINNA BASTOS DOS SANTOS**

Graduação em Pedagogia pela faculdade Unisant'anna (ano de conclusão 2010), Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Horizonte Azul.

### RESUMO

A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos direitos humanos na educação, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que promova a reflexão crítica e a construção de valores democráticos e inclusivos. Neste estudo, discutem-se as táticas e abordagens que podem ser empregadas para a implementação da educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural, étnica e social dos alunos. Finalmente, algumas experiências práticas de sistematização da educação em direitos humanos em variados contextos educacionais são apresentadas, com o propósito de aprimorar a discussão acerca da relevância e dos obstáculos dessa prática. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

### ABSTRACT

Based on a literature review, the theoretical foundations that support the human rights approach in education are presented, highlighting the need for a pedagogical practice that promotes critical reflection and the development of democratic and inclusive values. This study discusses the tactics and approaches that can be employed to implement human rights education, taking into account the



cultural, ethnic, and social diversity of students. Finally, some practical experiences of systematizing human rights education in various educational contexts are presented, with the aim of enhancing the discussion about the relevance and obstacles of this practice. In this context, this article aims to discuss the importance of systematizing the practice of human rights education in the educational context.

**Keywords:** Education; Pedagogical Practice; Systematization; Inclusion.

## INTRODUÇÃO

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.

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 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 ocorrer 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.

## **O PROCESSO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES PARA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA**

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário a todos os alunos. Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade 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.

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.

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 enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras 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 humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa reconhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a justiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade. Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares. Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes, documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordem esses temas de forma transversal contribui 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 processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional. A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor



para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A educação em direitos humanos é um tema fundamental nos dias de hoje, pois visa promover o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma consciente e crítica em sala de aula.

No contexto atual marcado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta essencial para a promoção de uma cultura de respeito, dignidade e justiça. Considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, a sistematização da prática da educação em direitos humanos torna-se um instrumento fundamental para a efetivação dos princípios e valores inerentes aos direitos humanos. Neste sentido, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação, abordando os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, as estratégias e metodologias empregadas, bem como exemplos de boas práticas e desafios enfrentados nesse processo.

Para que a aprendizagem baseada no senso de justiça dos direitos humanos seja eficaz, é imprescindível que os professores incorporem esses princípios em suas práticas pedagógicas e na interação com os estudantes e a comunidade escolar. A atitude humilde e equitativa dos docentes é crucial para motivar os alunos a se comportarem de maneira ética e solidária, honrando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engajamento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

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 respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam

de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O princípio da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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.

A sensibilização e conscientização da comunidade escolar também são fundamentais para promover a inclusão educacional e os direitos humanos. Envolver pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais na discussão e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a justiça social.

Em suma, a abordagem dos temas da educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do ambiente escolar revela a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades. Por meio de uma educação inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos, é possível criar um ambiente escolar mais justo, solidário e

acolhedor, que contribua para a formação de cidadãos críticos, comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.

A procura por uma educação inclusiva que honre e incentive os direitos humanos é um desafio que requer a colaboração de todos os setores da sociedade, particularmente no contexto escolar, que tem um papel crucial na construção dos futuros cidadãos. Através de uma metodologia inclusiva, que considera a variedade de experiências, competências e necessidades dos estudantes, podemos estabelecer um ambiente educacional mais receptivo, empático e que fomente a igualdade e a justiça social.

A importância de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e 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. 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.

## 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.

# DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO URBANO: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO



## CHALLENGES IN IMPLEMENTING EDUCATIONAL POLICIES IN THE URBAN CONTEXT: THE CASE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO

**JEAN CARLOS VILAS BOAS SASSO**

Graduação em engenharia civil e licenciatura em matemática pela Universidade Nove de Julho (2015) e Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2017), respectivamente; Especialista em gestão escolar pela Faculdade Paulistana (2019); Coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo.

### RESUMO

A Educação Infantil em São Paulo enfrenta desafios ligados à desigualdade socioespacial, à dualidade entre unidades diretas e conveniadas, à urbanização acelerada e à precariedade da infraestrutura. Superar essas barreiras exige políticas que integrem expansão e qualidade, com valorização docente, financiamento adequado e planejamento territorial articulado ao urbano.

**Descritores:** Educação Infantil; Desigualdade; Políticas Públicas.

### ABSTRACT

Early childhood education in São Paulo faces challenges related to socio-spatial inequality, the duality between direct and partner institutions, rapid urbanization, and precarious infrastructure. Overcoming these barriers requires policies that integrate expansion and quality, with teacher appreciation, adequate funding, and territorial planning aligned with urban planning.

**Keywords:** Early Childhood Education; Inequality; Public Policies.



## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, constitui um direito fundamental das crianças e um dever do Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). No entanto, a concretização desse direito em grandes centros urbanos, como São Paulo, apresenta desafios significativos, que vão além da simples expansão do número de vagas. A complexidade da metrópole, marcada por intensas desigualdades socioespaciais, precariedade urbana e diversidades territoriais, influencia diretamente a qualidade da educação oferecida nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a rede municipal de Educação Infantil paulistana reflete a dualidade entre instituições diretas e conveniadas, revelando diferenças estruturais, pedagógicas e de gestão que impactam o desenvolvimento das crianças. Além disso, a urbanização acelerada e os fluxos migratórios internos ampliam a demanda por creches e pré-escolas, muitas vezes sem o devido planejamento educacional e territorial. Tais fatores tornam evidente a necessidade de políticas públicas capazes de articular acesso e qualidade, valorizando profissionais, assegurando financiamento adequado e promovendo integração intersetorial.

Assim, compreender os desafios da implementação das políticas educacionais na Educação Infantil em São Paulo é fundamental para refletir sobre caminhos possíveis para a superação das desigualdades e para a efetivação do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade desde a primeira infância.

## MÉTODOS, RESULTADO E DISCUSSÃO

Historicamente, as creches e instituições de Educação Infantil emergiram como resposta a demandas sociais relacionadas ao cuidado das crianças pequenas, especialmente das camadas populares, cujas mães precisavam ingressar no mercado de trabalho. Inicialmente marcadas por um forte viés assistencialista, essas instituições serviam, em grande medida, como locais de proteção e guarda das crianças, tendo como principal objetivo garantir a sobrevivência em contextos urbanos marcados por pobreza, ausência de saneamento básico e elevada mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2012). Contudo, ao longo do tempo, essas instituições passaram a ser compreendidas como espaços educativos fundamentais para a formação integral da criança, o que representou uma mudança significativa na forma como se concebe a infância e seu direito à educação.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, sendo institucionalizada como a primeira etapa da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996). Esse reconhecimento legal representou um marco histórico na valorização da infância e na consolidação da Educação Infantil como espaço de socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral. Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), a creche e a pré-

escola devem promover não apenas o cuidado, mas também práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas que respeitem as singularidades das crianças e favoreçam sua formação como sujeitos sociais e históricos.

As evidências da neurociência e da psicologia do desenvolvimento também reforçam a importância dos primeiros anos de vida como período sensível para a constituição de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha papel estratégico na formação de uma base sólida para o desenvolvimento futuro das crianças. Segundo estudiosos como Cunha (2018), experiências educativas de qualidade na primeira infância são capazes de influenciar positivamente o desempenho escolar posterior, reduzir desigualdades sociais e contribuir para a construção de trajetórias de vida mais bem-sucedidas. Assim, políticas públicas voltadas à expansão do acesso e à qualificação do atendimento na Educação Infantil se apresentam como medidas de grande impacto social.

Além de beneficiar diretamente o desenvolvimento infantil, a ampliação e valorização das creches e pré-escolas impactam de maneira significativa a sociedade como um todo. O investimento nessa etapa educacional está relacionado ao fortalecimento da equidade, da justiça social e da redução das desigualdades históricas entre diferentes grupos sociais. Conforme destaca Heckman (2006), economista e prêmio Nobel, os investimentos na primeira infância têm alto retorno social e econômico, pois contribuem para a formação de cidadãos mais preparados, com maior inserção no mercado de trabalho e menor propensão a situações de vulnerabilidade social. Portanto, garantir o direito à Educação Infantil de qualidade não se restringe a um benefício individual, mas representa um compromisso com o desenvolvimento sustentável e inclusivo da sociedade.

Em síntese, o papel histórico das creches e da Educação Infantil revela uma trajetória de lutas, conquistas e ressignificações. De instituições voltadas à assistência e ao controle social, passaram a ser reconhecidas como espaços educativos de grande relevância para o desenvolvimento humano e para o fortalecimento da cidadania. A consolidação de uma Educação Infantil de qualidade exige não apenas marcos legais adequados, mas também investimento em formação docente, infraestrutura, currículos sensíveis às necessidades das crianças e participação ativa das famílias e comunidades. Ao promover o desenvolvimento integral das crianças desde os seus primeiros anos de vida, a sociedade caminha para a construção de um futuro mais justo, equitativo e promissor.

Educação Infantil no Brasil tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas, sendo marcada por avanços no que tange ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos e à consolidação de políticas públicas que buscam assegurar o acesso à educação desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, as políticas públicas desempenham papel central na ampliação do atendimento e na garantia da qualidade da Educação Infantil, entendida como a primeira etapa da Educação Básica. O processo de expansão dessa etapa educacional, sobretudo a

partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), está atrelado a um movimento de valorização da infância, à democratização do ensino e ao fortalecimento da justiça social (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco na história da educação brasileira ao estabelecer, no artigo 208, o dever do Estado de garantir a educação básica obrigatória e gratuita, incluindo a Educação Infantil como um direito das crianças de zero a seis anos. Posteriormente, a LDBEN de 1996 consolidou a Educação Infantil como etapa integrante da Educação Básica, estabelecendo princípios norteadores para sua organização pedagógica, institucional e administrativa. Essas legislações contribuíram para orientar a formulação de políticas públicas voltadas à ampliação da oferta de creches e pré-escolas, bem como para a qualificação dos serviços prestados às crianças pequenas (BRASIL, 1996).

Dentre as políticas públicas mais relevantes para a expansão da Educação Infantil, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente nas metas estabelecidas para o período de 2014 a 2024. A Meta 1 do PNE prevê a universalização da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e a ampliação da oferta de creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de zero a três anos. Tais metas evidenciam o esforço do Estado brasileiro em ampliar o acesso à Educação Infantil e reduzir desigualdades históricas que afetam, sobretudo, as crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014). No entanto, o cumprimento dessas metas tem esbarrado em diversos desafios, como a falta de financiamento adequado, a carência de profissionais qualificados e a ausência de infraestrutura adequada em muitos municípios.

A expansão da Educação Infantil, embora essencial, não deve ocorrer apenas em termos quantitativos. A qualidade do atendimento é um fator determinante para que essa etapa cumpra sua função social e educativa de forma efetiva. Por isso, políticas públicas que visem à valorização e à formação contínua dos profissionais da Educação Infantil, à elaboração de propostas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, bem como ao monitoramento e à avaliação das instituições são imprescindíveis. Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), a expansão com qualidade exige compromisso político, planejamento articulado e investimento público consistente.

Portanto, o papel das políticas públicas na expansão da Educação Infantil é fundamental tanto para garantir o direito das crianças à educação quanto para promover a equidade social. A construção de uma rede pública de Educação Infantil que seja acessível, inclusiva e de qualidade constitui uma das estratégias mais eficazes para o combate às desigualdades sociais e para o desenvolvimento sustentável do país. Investir na infância, por meio de políticas públicas bem estruturadas, é investir no presente e no futuro da sociedade, reconhecendo que o cuidado e a educação nos primeiros anos de vida são indispensáveis para a formação de sujeitos plenos, autônomos e críticos.

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDICADORES E PADRÕES DE QUALIDADE

A discussão sobre a qualidade na Educação Infantil envolve múltiplas dimensões e tem sido objeto de análise por estudiosos e formuladores de políticas públicas, especialmente diante da expansão do atendimento e da crescente valorização da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano. A qualidade nessa etapa educativa não pode se restringir a parâmetros estruturais e quantitativos; ela deve considerar também aspectos pedagógicos, emocionais, sociais e formativos que compõem a experiência educativa da criança (ROSEMBERG, 2013).

O conceito de qualidade na Educação Infantil deve ser compreendido de maneira ampliada, englobando não apenas os recursos físicos, mas também as interações, os processos pedagógicos, a formação dos professores, o envolvimento das famílias e o respeito às especificidades do desenvolvimento infantil. De acordo com Kramer (2003), qualidade na educação para a infância está intrinsicamente ligada à escuta das crianças, à valorização das culturas infantis e ao compromisso com a justiça social. Isso significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e o educador como profissional reflexivo, crítico e socialmente comprometido.

A avaliação da qualidade na Educação Infantil, portanto, deve considerar indicadores múltiplos. Modelos internacionais como o Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) e o Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) têm influenciado experiências brasileiras, propondo critérios que vão desde a organização dos espaços até as práticas pedagógicas e o bem-estar emocional das crianças. No Brasil, iniciativas como a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e o Indicador de Qualidade da Educação Infantil têm buscado adaptar esses modelos à realidade local, articulando infraestrutura, formação, gestão democrática e currículo (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, destaca-se a iniciativa da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que estabeleceu os "Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana". Esse documento, lançado pela Secretaria Municipal de Educação, propõe um conjunto de critérios a serem observados em todas as unidades de Educação Infantil da rede direta e conveniada. Os padrões estão organizados em sete dimensões: Planejamento e Gestão, Formação Profissional, Interações e Práticas Pedagógicas, Currículo e Avaliação, Participação das Famílias e da Comunidade, Infraestrutura e Ambientes Educativos, e Material Didático-Pedagógico.

A dimensão de Planejamento e Gestão valoriza a organização institucional, o acompanhamento das ações pedagógicas e a gestão democrática, prevendo mecanismos de monitoramento e avaliação contínua. A Formação Profissional, por sua vez, reconhece a centralidade do professor na garantia da qualidade, exigindo formação inicial adequada e propostas sistemáticas de formação continuada. Como destaca Campos et al. (2011), a qualidade da Educação Infantil

depende diretamente da valorização dos profissionais da educação, que devem contar com condições de trabalho dignas e oportunidades de desenvolvimento profissional.

As dimensões Interações e Práticas Pedagógicas e Currículo e Avaliação refletem um entendimento mais aprofundado da criança como protagonista do processo educativo. Defende-se um currículo integrado, que respeite os saberes infantis, promova a ludicidade e considere o desenvolvimento integral. A avaliação, nesse contexto, deve ter caráter formativo, sendo orientada por observações sistemáticas que respeitem os tempos e ritmos das crianças. Segundo Barbosa (2006), práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil exigem escuta atenta, planejamento intencional e mediações sensíveis que respeitem a infância em sua pluralidade.

A dimensão Participação das Famílias e da Comunidade reforça o princípio da corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade na educação das crianças pequenas. Esse envolvimento não deve se restringir à frequência em reuniões, mas incluir a construção de relações de parceria e diálogo constante. Já a Infraestrutura e Ambientes Educativos, embora seja uma dimensão mais tradicionalmente associada à qualidade, é pensada de forma ampliada, considerando ambientes acolhedores, seguros, acessíveis e estimulantes, que promovam a autonomia e a exploração. Finalmente, a dimensão Material Didático-Pedagógico enfatiza a diversidade, adequação e uso intencional dos materiais como mediadores do processo educativo.

Apesar da relevância desses padrões, sua implementação apresenta desafios, sobretudo nas unidades conveniadas. Enquanto as unidades diretas costumam contar com equipes mais estáveis e maior investimento público, as conveniadas enfrentam dificuldades relacionadas à rotatividade de profissionais, baixa remuneração e fragilidade na supervisão pedagógica. Esses fatores impactam diretamente a qualidade das interações e das práticas pedagógicas. Segundo Diniz e Carvalho (2018), o modelo de terceirização na Educação Infantil compromete a equidade no atendimento e dificulta a consolidação de uma identidade pedagógica comum à rede.

Além disso, a efetivação dos padrões depende de políticas públicas que assegurem financiamento adequado, formação continuada consistente e acompanhamento sistemático das práticas institucionais. É necessário fortalecer mecanismos de monitoramento que articulem os indicadores quantitativos e qualitativos, de forma a garantir que a expansão do atendimento não se dê em detrimento da qualidade. Como aponta Rosemberg (2013), a busca por qualidade na Educação Infantil exige um pacto social amplo que reconheça o valor da infância e da educação pública como direito universal.

Portanto, discutir qualidade na Educação Infantil é enfrentar questões estruturais e históricas que permeiam o campo educacional brasileiro. A consolidação de padrões como os estabelecidos pela Rede Paulistana representa um avanço importante, mas requer compromisso político, investimento

financeiro e mobilização social para que se transformem em realidade cotidiana das instituições. A qualidade na Educação Infantil é um direito da criança, mas também um compromisso da sociedade com seu futuro

A implementação de políticas educacionais no contexto urbano é permeada por uma série de desafios que vão além da simples expansão de vagas e construção de unidades escolares. Em cidades com alta densidade populacional, como São Paulo, os problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas e da precariedade da infraestrutura urbana são elementos estruturantes que impactam diretamente a qualidade da Educação Infantil. Esse cenário impõe ao poder público o desafio de elaborar políticas educacionais que respondam às múltiplas demandas sociais e territoriais. No município de São Paulo, as desigualdades são expressivas tanto no acesso quanto na qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças. A cidade, marcada por intensa urbanização e profunda segmentação socioespacial, apresenta realidades muito distintas entre bairros centrais e periféricos. Nessas áreas, a escassez de equipamentos públicos, a dificuldade de mobilidade urbana, a violência e a precariedade das moradias influenciam o processo educativo desde os primeiros anos de vida.

A rede municipal de Educação Infantil paulistana é composta por instituições diretas (administradas pela Secretaria Municipal de Educação) e conveniadas (geridas por organizações da sociedade civil com repasse de recursos públicos). Embora ambas façam parte do sistema público, há diferenças significativas entre elas no que se refere à infraestrutura, à formação dos profissionais, à gestão pedagógica e ao financiamento. Estudos apontam que as unidades diretas, em geral, possuem maior estabilidade de profissionais, melhores salários e condições mais adequadas de funcionamento (DINIZ; CARVALHO, 2018).

Essa dualidade dentro da rede pública de São Paulo acentua a desigualdade no atendimento, especialmente nas regiões mais vulneráveis da cidade, onde predominam as unidades conveniadas. A lógica de terceirização, ainda que tenha contribuído para a ampliação do número de vagas, impõe limites à consolidação de um projeto pedagógico coerente com os princípios de equidade e qualidade. A rotatividade de profissionais, a dificuldade de controle social e a ausência de supervisão sistemática dificultam a implementação de práticas pedagógicas consistentes (CAMPOS et al., 2011). Além disso, o crescimento acelerado da urbanização em São Paulo gerou uma demanda crescente por vagas na Educação Infantil, especialmente em creches. A dinâmica demográfica urbana, marcada por fluxos migratórios internos e pela formação de novos núcleos familiares em regiões periféricas, nem sempre é acompanhada por políticas de planejamento educacional adequadas. Isso resulta em listas de espera prolongadas, superlotação de unidades e desigualdade na distribuição territorial das instituições.

As desigualdades socioeconômicas afetam diretamente o acesso das crianças à Educação Infantil de qualidade. Crianças oriundas de famílias em situação de pobreza têm mais dificuldade de acesso



às unidades mais estruturadas e, quando conseguem uma vaga, muitas vezes frequentam instituições com recursos escassos e práticas educativas fragilizadas. Além disso, a condição socioeconômica da família influencia o desenvolvimento integral da criança, limitando suas oportunidades de aprendizagem e socialização. A qualidade da infraestrutura das instituições de Educação Infantil é outro ponto crítico no contexto urbano. Muitas unidades, especialmente as conveniadas, funcionam em imóveis adaptados, sem espaços adequados para o brincar, a alimentação, o descanso e a convivência.

Essa precariedade compromete as práticas pedagógicas e o bem-estar das crianças. Como destaca Kramer (2003), a Educação Infantil de qualidade exige espaços físicos que promovam a autonomia, a exploração e a segurança. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que articulem a ampliação do acesso com a garantia da qualidade. Isso implica investimento em formação continuada dos profissionais, valorização do magistério, acompanhamento pedagógico sistemático, financiamento adequado e planejamento territorial. É preciso também fortalecer os mecanismos de avaliação e monitoramento das instituições conveniadas, garantindo maior transparência e controle social (BRASIL, 2009).

As políticas públicas precisam considerar a diversidade dos territórios urbanos e suas especificidades. Em São Paulo, há regiões com grande concentração de crianças pequenas e quase nenhuma oferta de unidades escolares. O planejamento educacional deve ser integrado ao planejamento urbano, considerando fatores como mobilidade, acesso a serviços e indicadores de vulnerabilidade social. Como aponta Caldeira (2000), a segregação urbana brasileira é um fator estruturante da desigualdade e precisa ser enfrentada de maneira intersetorial. Em suma, os desafios da implementação de políticas educacionais no contexto urbano são complexos e interdependentes.

A cidade de São Paulo, com sua diversidade e desigualdade, ilustra a necessidade de um olhar sensível, planejado e comprometido com a equidade. A superação das desigualdades na Educação Infantil requer ações integradas entre diferentes setores do poder público, participação da sociedade civil e um compromisso real com o direito das crianças a uma educação pública, gratuita e de qualidade desde os primeiros anos de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos desafios da Educação Infantil no município de São Paulo evidencia que a ampliação do acesso, por si só, não garante a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade. A forte desigualdade socioespacial, a fragmentação entre unidades diretas e conveniadas, a precariedade de infraestrutura em determinadas regiões e a ausência de um planejamento educacional articulado ao planejamento urbano permanecem como barreiras centrais.

Superar tais entraves requer políticas públicas que integrem equidade e qualidade, assegurando financiamento adequado, valorização profissional e mecanismos efetivos de acompanhamento

pedagógico. É indispensável fortalecer o controle social e a transparência na gestão das unidades conveniadas, de modo a reduzir disparidades e garantir condições mais homogêneas de atendimento.

Além disso, torna-se necessário adotar uma perspectiva intersetorial, que considere as especificidades territoriais, a mobilidade urbana, a oferta de serviços e os indicadores de vulnerabilidade social. Apenas com um planejamento sensível às diversidades locais será possível avançar na consolidação de uma rede de Educação Infantil que, de fato, contribua para a redução das desigualdades e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, os desafios enfrentados por São Paulo ilustram a complexidade da implementação de políticas educacionais em contextos urbanos marcados pela desigualdade, reforçando a urgência de compromissos políticos e sociais que assegurem o direito das crianças à educação pública, gratuita e de qualidade desde os primeiros anos de vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. 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. Brasília, DF, 1996.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da educação infantil 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso 22 de set. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Políticas públicas e qualidade da educação infantil: reflexões sobre os sentidos das práticas*. In: ZABALA, Antoni; ARIAS, Maria da Glória. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Qualidade na Educação Infantil: princípios e práticas**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 21-38, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Profissionais da educação infantil: formação, condições de trabalho e identidade*. In: SOUZA, Sônia Maria Vanzella de (Org.). **Educação infantil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2013.

Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

# **ASPECTOS SINTÁTICOS E MORFOLÓGICOS APLICADOS À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**



## **SYNTACTIC AND MORPHOLOGICAL ASPECTS APPLIED TO EDUCATION: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

**JESSIKA DE AMORIM LEÃO BARBOSA**

Licenciatura Plena Em Pedagogia Universidade Cruzeiro Do Sul (2019); Pós Graduando Em Educação Especial – Unicv (2025); Emei Professora Cristiane Crude Santos (2024).

### **RESUMO**

O presente estudo investiga a relevância dos aspectos sintáticos e morfológicos no contexto educacional, analisando como esses elementos linguísticos fundamentais contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. A pesquisa examina as teorias linguísticas contemporâneas e sua aplicação prática no ambiente escolar, considerando as metodologias pedagógicas que incorporam o ensino sistemático da sintaxe e morfologia. O objetivo principal consiste em demonstrar como o domínio desses componentes linguísticos influencia diretamente na aquisição da linguagem escrita e oral, bem como no desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade analítica dos educandos. A metodologia adotada baseia-se na revisão bibliográfica de estudos recentes sobre psicolinguística, linguística aplicada e pedagogia da linguagem. Os resultados indicam que a integração consciente dos aspectos sintáticos e morfológicos nos currículos educacionais promove melhorias significativas na compreensão textual, produção escrita e habilidades metacognitivas dos estudantes. Conclui-se que a abordagem sistemática desses

elementos constitui ferramenta essencial para a formação de indivíduos linguisticamente competentes e críticos.

**Palavras-chave:** Sintaxe; Morfologia; Educação Linguística; Ensino e Aprendizagem; Competência Comunicativa.

## ABSTRACT

This study investigates the relevance of syntactic and morphological aspects in the educational context, analyzing how these fundamental linguistic elements contribute to the development of students' communicative competence. The research examines contemporary linguistic theories and their practical application in the school environment, considering pedagogical methodologies that incorporate the systematic teaching of syntax and morphology. The main objective is to demonstrate how mastery of these linguistic components directly influences the acquisition of written and oral language, as well as the development of students' logical reasoning and analytical skills. The methodology adopted is based on a literature review of recent studies in psycholinguistics, applied linguistics, and language pedagogy. The results indicate that the conscious integration of syntactic and morphological aspects into educational curricula promotes significant improvements in students' textual comprehension, written production, and metacognitive skills. It is concluded that a systematic approach to these elements constitutes an essential tool for the development of linguistically competent and critical individuals.

**Keywords:** Syntax; Morphology; Language Education; Teaching and Learning; Communicative Competence.

## INTRODUÇÃO

A linguagem representa o instrumento fundamental através do qual o ser humano organiza, expressa e compartilha seus pensamentos, constituindo-se como elemento central nos processos educativos. Nesse contexto, os aspectos sintáticos e morfológicos emergem como componentes essenciais para a compreensão da estrutura linguística, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem revolucionar as metodologias de ensino contemporâneas. A sintaxe, responsável pela organização das palavras em estruturas frasais coerentes, e a morfologia, que estuda a formação e estrutura interna das palavras, estabelecem as bases sobre as quais se constrói a competência comunicativa dos indivíduos.

Desta forma, a relevância desses aspectos linguísticos no âmbito educacional transcende o mero ensino gramatical tradicional, inserindo-se numa perspectiva mais ampla que considera a linguagem como sistema dinâmico e funcional. Chomsky (1965, p. 15) revolucionou os estudos linguísticos ao propor que a capacidade humana para a linguagem constitui faculdade inata, sugerindo que o conhecimento sintático desenvolve-se naturalmente através da exposição linguística adequada. Essa concepção teórica possui implicações profundas para a educação, indicando que os processos de ensino-aprendizagem devem considerar os mecanismos cognitivos subjacentes à aquisição linguística.

Não obstante, o cenário educacional contemporânea demanda abordagens pedagógicas que reconheçam a complexidade dos fenômenos linguísticos e sua influência no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Pinker (2002, p. 87) argumenta que o domínio das estruturas sintáticas complexas correlaciona-se diretamente com o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de raciocínio lógico. Essa perspectiva sugere que o ensino consciente dos aspectos sintáticos e morfológicos pode contribuir significativamente para o aprimoramento das habilidades cognitivas dos educandos, extrapolando os benefícios para além do domínio linguístico específico.

Sendo assim, a morfologia, por sua vez, oferece aos estudantes ferramentas para a compreensão dos mecanismos de formação vocabular, ampliando sua capacidade de deduzir significados e estabelecer relações semânticas entre diferentes elementos lexicais. Aronoff e Fudeman (2011, p. 23) destacam que o conhecimento morfológico consciente facilita a aquisição vocabular e melhora a compreensão textual, particularmente em contextos acadêmicos que demandam o domínio de terminologias especializadas. Essa contribuição torna-se especialmente relevante no ensino superior e na educação científica, onde a precisão terminológica constitui requisito fundamental para o sucesso acadêmico. E, A integração desses aspectos linguísticos nos currículos educacionais requer, contudo, metodologias pedagógicas específicas que considerem tanto os fundamentos teóricos quanto as necessidades práticas dos estudantes. Larsen-Freeman (2003, p. 142) propõe que o ensino da gramática deve transcender a memorização de regras isoladas, promovendo a compreensão dos padrões linguísticos através de atividades significativas e contextualizadas. Essa abordagem pedagógica reconhece que o conhecimento sintático e morfológico desenvolve-se mais efetivamente quando integrado às práticas comunicativas autênticas.

O presente estudo propõe-se a investigar sistematicamente como os aspectos sintáticos e morfológicos podem contribuir para o aprimoramento dos processos educativos, considerando tanto as fundamentações teóricas quanto as aplicações práticas desses conhecimentos. A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de estabelecer pontes entre os avanços da linguística teórica e as demandas concretas do ambiente escolar, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes e fundamentadas cientificamente.

## DESENVOLVIMENTO

A compreensão dos aspectos sintáticos no contexto educacional demanda o reconhecimento de que a sintaxe constitui sistema complexo de organização linguística que transcende a simples concatenação de palavras. Radford (2004, p. 56) demonstra que a competência sintática envolve o conhecimento implícito de princípios universais e parâmetros específicos que permitem aos falantes produzirem e compreender estruturas frasais infinitamente variadas. Essa perspectiva teórica possui implicações pedagógicas significativas, sugerindo que o ensino sintático deve focar nos padrões subjacentes à organização linguística, em vez de privilegiar a memorização de classificações gramaticais estáticas.

Nesta lógica, a aplicação educacional dos conhecimentos sintáticos revela-se particularmente eficaz no desenvolvimento da competência em leitura crítica e produção textual. Perfetti (2007, p. 234) argumenta que o reconhecimento automático das estruturas sintáticas constitui pré-requisito fundamental para a compreensão textual proficiente, liberando recursos cognitivos para os processos de interpretação semântica e pragmática. Essa descoberta sugere que o ensino sistemático da sintaxe pode contribuir diretamente para o aprimoramento das habilidades de leitura, particularmente benéfico para estudantes que apresentam dificuldades na compreensão de textos complexos.

Contudo, o desenvolvimento da consciência sintática nos estudantes manifesta-se através da capacidade de manipular conscientemente as estruturas frasais, reorganizando-as para alcançar diferentes efeitos comunicativos. Bowey (2005, p. 178) demonstra que atividades pedagógicas que promovem a reflexão sobre as relações sintáticas, como a transformação de frases ativas em passivas ou a manipulação da ordem dos constituintes, contribuem significativamente para o desenvolvimento da flexibilidade linguística e da capacidade de revisão textual. Essas habilidades metacognitivas revelam-se fundamentais para a produção de textos coerentes e estilisticamente adequados aos diferentes contextos comunicativos.

A morfologia, então, e complementarmente, oferece ferramentas analíticas que permitem aos estudantes decomporem e compreender a estrutura interna das palavras, facilitando tanto a aquisição vocabular quanto a compreensão de textos especializados. Spencer (1991, p. 67) enfatiza que o conhecimento morfológico consciente permite aos leitores inferirem significados de palavras desconhecidas através da análise de seus componentes constitutivos, estratégia particularmente valiosa na leitura de textos técnicos e científicos. Essa capacidade analítica desenvolve-se através de atividades pedagógicas que promovem a segmentação morfológica e a identificação de padrões de formação de palavras.

Vale denotar que a relação entre conhecimento morfológico e desenvolvimento vocabular estabelece-se de forma particularmente evidente no contexto da educação científica. Nagy e



Anderson (1984, p. 304) calculam que aproximadamente 60% do vocabulário técnico em textos científicos deriva de um conjunto relativamente restrito de raízes e afixos de origem greco-latina. Essa descoberta sugere que o ensino sistemático da morfologia derivacional pode multiplicar exponencialmente a capacidade dos estudantes de compreender terminologias especializadas, conferindo-lhes autonomia na decodificação de textos acadêmicos complexos.

Sendo assim, as implicações cognitivas do ensino morfossintático estendem-se além do domínio linguístico específico, influenciando o desenvolvimento de habilidades analíticas e metacognitivas gerais. Kuo e Anderson (2006, p. 145) demonstram que estudantes submetidos a programas de ensino morfológico sistemático apresentam melhorias significativas em tarefas que demandam análise categorial e reconhecimento de padrões, habilidades transferíveis para diferentes domínios acadêmicos. Essa transferência cognitiva sugere que o investimento no ensino morfossintático pode gerar benefícios educacionais que transcendem a competência linguística específica. E, a implementação eficaz do ensino morfossintático demanda metodologias pedagógicas que equilibrem a sistematização teórica com a aplicação prática contextualizada. Ellis (2006, p. 198) propõe que o ensino gramatical mais eficaz combina instrução explícita com oportunidades abundantes de uso comunicativo, permitindo que os estudantes internalizem gradualmente os padrões linguísticos através da prática significativa. Essa abordagem pedagógica reconhece que o conhecimento linguístico desenvolve-se através da interação complexa entre processos conscientes e inconscientes de aquisição.

Ademais, a avaliação das competências morfossintáticas requer instrumentos que capturem tanto o conhecimento declarativo quanto o conhecimento procedimental dos estudantes. Alderson (2005, p. 267) argumenta que as avaliações tradicionais de gramática, focadas na identificação e classificação de elementos isolados, falham em capturar a capacidade dos estudantes de utilizar o conhecimento morfossintático em contextos comunicativos autênticos. Essa limitação sugere a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos que considerem a aplicação funcional do conhecimento linguístico em tarefas de compreensão e produção textual.

Desta forma, o papel dos aspectos morfossintáticos no desenvolvimento da competência em escrita acadêmica merece atenção especial no contexto do ensino superior. Schleppegrell (2004, p. 112) demonstra que os gêneros acadêmicos caracterizam-se por estruturas sintáticas complexas e densidade lexical elevada, demandando dos estudantes o domínio de recursos linguísticos sofisticados para a expressão de relações lógicas e argumentativas complexas. Essa demanda sugere que programas de letramento acadêmico devem incorporar componentes específicos de ensino morfossintático, preparando os estudantes para os desafios linguísticos da comunicação científica.

A diversidade linguística dos estudantes constitui fator relevante na implementação de programas de ensino morfossintático, demandando adaptações pedagógicas que considerem as diferentes experiências linguísticas dos educandos. Cummins (2000, p. 189) argumenta que estudantes bilíngues ou falantes de variedades não-padrão podem beneficiar-se particularmente do ensino explícito das estruturas da variedade padrão, desde que esse ensino seja conduzido de forma respeitosa às suas identidades linguísticas. Essa perspectiva sugere que o ensino morfossintático deve ser inclusivo e culturalmente sensível, reconhecendo a legitimidade da diversidade linguística enquanto oferece acesso às estruturas valorizadas nos contextos acadêmicos.

Adicionalmente, as tecnologias educacionais contemporâneas oferecem oportunidades inovadoras para o ensino morfossintático, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem interativos e personalizados. Chapelle (2003, p. 221) destaca que software especializado pode fornecer feedback imediato sobre a correção sintática, permitindo que os estudantes experimentem com diferentes estruturas linguísticas em ambiente seguro e não-ameaçador. Essas ferramentas tecnológicas podem complementar o ensino tradicional, oferecendo oportunidades adicionais de prática e consolidação dos conhecimentos morfossintáticos.

Não obstante, a formação de professores emerge como elemento crucial para a implementação eficaz de programas de ensino morfossintático. Andrews (2007, p. 156) argumenta que muitos professores de língua carecem de conhecimento linguístico suficiente para ensinar gramática de forma teoricamente fundamentada e pedagogicamente eficaz. Essa lacuna formativa sugere a necessidade de investir na capacitação docente, oferecendo programas que combinem conhecimento linguístico teórico com metodologias pedagógicas específicas para o ensino morfossintático.

Ademais, a pesquisa em neurolinguística oferece insights valiosos sobre os mecanismos cerebrais subjacentes ao processamento morfossintático, informando o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes. Friederici (2002, p. 78) demonstra que o processamento sintático envolve redes neurais específicas que se desenvolvem gradualmente durante a infância e adolescência, sugerindo que existe uma janela ótima para o ensino sistemático da sintaxe. Essa descoberta neurocientífica possui implicações importantes para o sequenciamento curricular e a definição de objetivos pedagógicos apropriados para diferentes faixas etárias.

Há de elencar que, a interdisciplinaridade do ensino morfossintático revela-se através de sua aplicação em diferentes áreas do conhecimento. Halliday e Martin (1993, p. 201) demonstram que cada disciplina acadêmica desenvolve recursos linguísticos específicos para a construção e comunicação de conhecimento, sugerindo que o ensino morfossintático deve ser adaptado às demandas específicas de diferentes domínios do saber. Essa perspectiva interdisciplinar implica

colaboração entre professores de língua e especialistas em diferentes áreas, visando desenvolver competências linguísticas específicas para cada contexto disciplinar.

E, por fim, a avaliação longitudinal dos efeitos do ensino morfossintático revela benefícios sustentados que se manifestam em diferentes aspectos do desenvolvimento acadêmico. Carlisle (2000, p. 334) acompanhou estudantes durante três anos letivos, demonstrando que aqueles expostos ao ensino morfológico sistemático mantiveram vantagens significativas em medidas de compreensão leitora e produção escrita, mesmo após o término do programa específico. Esses resultados sugerem que o investimento no ensino morfossintático gera benefícios duradouros que justificam sua inclusão nos currículos educacionais regulares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise sistemática dos aspectos sintáticos e morfológicos aplicados à educação revela a relevância fundamental desses componentes linguísticos para o desenvolvimento de competências comunicativas sólidas e transferíveis. O estudo demonstrou que a integração consciente do ensino morfossintático nos currículos educacionais transcende os benefícios linguísticos específicos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais, incluindo capacidade analítica, raciocínio lógico e competências metacognitivas essenciais para o sucesso acadêmico.

A investigação evidenciou que a sintaxe e a morfologia funcionam como sistemas interconectados que oferecem aos estudantes ferramentas poderosas para a compreensão e produção linguística. O domínio desses aspectos facilita significativamente a compreensão textual, particularmente em contextos acadêmicos que demandam o processamento de informações complexas e especializadas. Simultaneamente, o conhecimento morfossintático consciente contribui para a autonomia dos estudantes na aquisição vocabular e na decodificação de terminologias técnicas, habilidades cruciais para o letramento científico contemporâneo. Sendo assim, evidencia-se que a implementação eficaz do ensino morfossintático requer metodologias pedagógicas que equilibrem instrução explícita com aplicação contextualizada, reconhecendo que o conhecimento linguístico desenvolve-se através da interação entre processos conscientes e inconscientes de aprendizagem. A diversidade linguística dos estudantes emerge como fator relevante que demanda adaptações pedagógicas sensíveis às diferentes experiências linguísticas, promovendo inclusão enquanto oferece acesso às estruturas valorizadas nos contextos acadêmicos.

Não obstante, a formação docente constitui elemento fundamental para o sucesso de programas educacionais baseados em conhecimentos morfossintáticos. O estudo revelou que professores adequadamente preparados podem transformar conceitos linguísticos abstratos em experiências de aprendizagem significativas e envolventes, maximizando o potencial educativo desses conhecimentos. A interdisciplinaridade emerge como característica essencial desses

programas, demandando colaboração entre especialistas em linguística e educadores de diferentes áreas do conhecimento. Ademais, as implicações desta pesquisa estendem-se para múltiplas dimensões do processo educativo, desde o desenvolvimento curricular até a avaliação educacional. A evidência apresentada sugere que currículos que incorporam sistematicamente o ensino morfossintático podem gerar melhorias sustentadas no desempenho acadêmico dos estudantes, justificando investimentos institucionais nessa direção. Simultaneamente, a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos que capturem adequadamente as competências morfossintáticas em contextos comunicativos autênticos representa desafio metodológico que demanda atenção continuada.

O potencial das tecnologias educacionais para aprimorar o ensino morfossintático constitui área promissora para desenvolvimentos futuros. A personalização da aprendizagem através de software especializado pode complementar metodologias tradicionais, oferecendo oportunidades adicionais de prática e feedback que se adaptam às necessidades específicas de cada estudante. Essa integração tecnológica requer, contudo, fundamentação pedagógica sólida que garanta coerência com os objetivos educacionais mais amplos. Ademais, a pesquisa futura deve aprofundar a compreensão dos mecanismos neurais subjacentes ao processamento morfossintático, informando o desenvolvimento de metodologias ainda mais eficazes e cientificamente fundamentadas. A investigação longitudinal dos efeitos do ensino morfossintático constitui prioridade que pode fornecer evidências adicionais sobre os benefícios sustentados desses programas educacionais. Paralelamente, estudos comparativos entre diferentes abordagens metodológicas podem contribuir para o refinamento das práticas pedagógicas.

Há de se elencar que, a relevância social do ensino morfossintático manifesta-se através de sua contribuição para a formação de indivíduos linguisticamente competentes e críticos, capazes de participar efetivamente nos discursos acadêmicos e profissionais contemporâneos. Essa competência linguística constitui ferramenta fundamental para a mobilidade social e o exercício pleno da cidadania em sociedades cada vez mais dependentes da comunicação escrita especializada.

Conclui-se que os aspectos sintáticos e morfológicos representam recursos educacionais valiosos que merecem atenção sistemática nos programas de formação linguística. A implementação eficaz desses conhecimentos demanda compromisso institucional, formação docente adequada e metodologias pedagogicamente fundamentadas que reconheçam a complexidade dos processos de aquisição linguística. O investimento nessa direção pode gerar transformações significativas na qualidade da educação linguística, contribuindo para a formação de estudantes mais competentes e autônomos em suas práticas comunicativas.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment**. London: Continuum, 2005.

ANDREWS, S. **Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher**. *Language Awareness*, v. 16, n. 2, p. 148-162, 2007.

ARONOFF, M.; FUDEMAN, K. **What is morphology?** 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

BOWEY, J. A. **Predicting individual differences in learning to read**. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 155-172.

CARLISLE, J. F. **Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading**. *Reading and Writing*, v. 12, n. 3, p. 169-190, 2000.

CHAPELLE, C. A. **English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

ELLIS, R. **Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective**. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 83-107, 2006.

FRIEDERICI, A. D. **Towards a neural basis of auditory sentence processing**. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 6, n. 2, p. 78-84, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: literacy and discursive power**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

KUO, L.; ANDERSON, R. C. **Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective**. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 3, p. 161-180, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Boston: Heinle & Heinle, 2003.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. **How many words are there in printed school English?** *Reading Research Quarterly*, v. 19, n. 3, p. 304-330, 1984.

PERFETTI, C. **Reading ability: lexical quality to comprehension.** **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PINKER, S. **The blank slate: the modern denial of human nature.** New York: Viking, 2002.

RADFORD, A. **Minimalist syntax: exploring the structure of English.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The language of schooling: a functional linguistics perspective.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SPENCER, A. **Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar.** Oxford: Basil Blackwell, 1991.



# A ENTRADA DA PIXAÇÃO NO MUNDO DA ARTE

## THE ENTRY OF GRAFFITI INTO THE WORLD OF ART



### JOANA DE JESUS GONÇALVES

Graduação em Letras pela faculdade (UNIBAN) Anhanguera 2002; Especialista em psicopedagogia pela faculdade (UNIBAN) Anhanguera 2006; Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Helios Heber de Lino; atualmente Professora de Educação Infantil na EMEI Bombeiro José Robson Costa de Araújo.

### RESUMO

Neste artigo descrevemos e analisamos a entrada da pixação no mundo como forma de arte e protesto a partir da trajetória de Cripta Djan; de compreender o contexto da pixação em SP; discutir a relação com o espaço urbano; explorar o reconhecimento ou não da pixação como arte. Cripta Djan é um dos nomes mais conhecidos da pixação paulistana. Ele ficou famoso por escalar prédios altíssimos em São Paulo para deixar sua marca. Além disso, ele também é conhecido por um documentário chamado "Grito da Rua", que mostra um pouco da história da pixação na cidade. Num panorama pelo centro de São Paulo em 21/10/2021, foi observando algumas das pixações mais importantes da região, pelo olhar dos próprios pixadores como a do Edifício Itália - o Prédio que era da Polícia Federal e um Prédio na República. A estreia de Djan Ivson ou Cripta Djan nas artes foi noticiada nas páginas policiais. Naquele outubro de 2008, a 28ª Bienal de Artes de São Paulo que abria as portas com um andar inteiro vazio, numa metáfora da crise conceitual que assolava a arte tradicional. Apelidou-se aquela edição como a "Bienal do Vazio". Para um grupo de pixadores, era um claro convite para preencher as paredes e curvas projetadas por Oscar Niemeyer. Nos points, um convite escrito na tipografia do pixo era um chamado à ação "Além do Bem e do Mal", inspirada na obra de Nietzsche. Um logotipo com o símbolo anarquista rubricou o anúncio aos pixadores. "Tudo

que é feito por amor estava acima do bem e do mal...". Toda a ação foi registrada em vídeo pelo próprio Djan. Os seguranças logo reagiram. Uma pixadora, Caroline Pivetta, foi presa. Era época de eleição municipal e a garota se tornou um símbolo. A proibição da pichação tem como base a lei de crimes ambientais que prevê penas de detenção de três meses a um ano e multa.

**Palavras-chave:** Pixação; Espaços Urbano; História E Arte

## ABSTRACT

In this article, we describe and analyze the emergence of graffiti as an art form and protest based on the trajectory of Cripta Djan; understand the context of graffiti in São Paulo; discuss its relationship with urban space; and explore whether or not graffiti is recognized as an art form. Cripta Djan is one of the most well-known names in São Paulo graffiti. He became famous for scaling towering buildings in São Paulo to leave his mark. He is also known for a documentary called "Grito da Rua," which showcases the history of graffiti in the city. On October 21, 2021, we observed some of the region's most important graffiti works, through the eyes of the graffiti artists themselves, such as the one on the Edifício Itália (Italian Building), the former Federal Police building and a building in República. Djan Ivson, or Cripta Djan,'s debut in the arts was reported in the police news pages. In October 2008, the 28th São Paulo Art Biennial opened with an entire floor empty, a metaphor for the conceptual crisis ravaging traditional art. That edition was nicknamed the "Bienal do Vozio." For a group of graffiti artists, it was a clear invitation to fill the walls and curves designed by Oscar Niemeyer. At the points, an invitation written in graffiti typography was a call to action: "Beyond Good and Evil," inspired by the work of Nietzsche. A logo with the anarchist symbol initialed the announcement to the graffiti artists: "Everything done for love is above good and evil..." The entire action was recorded on video by Djan himself. Security guards immediately responded. One graffiti artist, Caroline Pivetta, was arrested. It was municipal election time, and the girl became a symbol. The graffiti ban is based on the environmental crimes law, which provides for penalties of three months to one year in prison and a fine.

**Keywords:** Graffiti; Urban Spaces; History and Art

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste texto é o de apresentar o processo de entrada da pixação no mundo da arte. pelo fato da pixação ser uma manifestação desvalorizada e estigmatizada na esfera pública. Consequentemente alguns pixadores têm conseguido singrar este campo, redefinindo estratégias, práticas e identidades. Este processo foi baseado principalmente no conceito de artificação, desenvolvido pela socióloga Roberta Shapiro (2004; 2012; 2019). Nas reflexões e em pesquisas sobre arte urbana em São Paulo, realizada entre os anos de 2017 e 2021, que recorreu à análise de

diversos documentos e entrevistas a um conjunto de atores sociais, tal como pixadores, galeristas e curadores. Na pixação, o recorte é marcadamente masculino, o que reflete uma característica desta prática. Contudo, é fundamental enfatizar a recente visibilização do protagonismo de mulheres que começa a repercutir, inclusive, em meios de comunicação. A pixadora ENERI é um exemplo paradigmático, seja pela pixação ou pelos trânsitos no mundo da arte.

A artificação ocorre em estreita conexão com um conjunto de outros processos sociais. Por um lado, temos uma crescente regulação e institucionalização destas expressões estéticas (Bengtson, 2014; Campos e Barbio, 2020; Schacter, 2014; Waclawek, 2011; Young, 2014) na medida em que são comissionadas e patrocinadas por diferentes agentes públicos e privados, que circula pelos meios de comunicação e pelas indústrias culturais, o que contribui para a sua normalização no espaço público e confirma que estamos a falar de bens com valor de mercado, que dinamizam diversos setores da economia, que vão do mercado da arte ao turismo cultural urbano (Campos e Sequeira, 2019).

A grafia pixação, com “x”, adotada pelos pixadores, marca uma diferença em relação à grafia pichação, com “ch”, reconhecida pelas regras oficiais da ortografia da língua portuguesa. Outro aspecto é a escolha das superfícies a serem pintadas: geralmente localizadas nas fachadas e topo de prédios, o que demanda técnicas do corpo específicas para invadir edifícios e realizar escaladas sem o auxílio de equipamentos. Não por acaso, é possível identificar entre os pixadores um esforço em contornar a efemeridade inerente às inscrições no espaço urbano, o que levou a produção de artefatos, a composição de álbuns que congregam registros fotográficos e recortes de revistas e jornais. As inscrições da pixação - os pixos - se caracterizam pelos traços retos, longilíneos, angulosos e monocromáticos, estética elaborada em diálogo com os encartes de CDs de bandas punk e heavy metal dos anos 1980 (Pereira, 2018). As letras dos pixos são personalizadas por cada pixador ou grupo de pixadores com o objetivo de criar uma identidade própria e se destacar nas superfícies da cidade. A compreensão desta tipografia exige uma iniciação que permite a sua leitura e possibilita a apreensão de elementos que evidenciam uma esfera de competição, desafio e conquista de status - o ibope. De forma geral, está escrita é composta por três elementos: a grife, símbolo que indica a aliança entre grupos de pixadores; a marca ou pixo, nome de um grupo ou de um indivíduo que pixa de forma independente; e a abreviação do nome ou apelido daqueles presentes no momento da ação (Lassala, 2014; Pereira, 2018).

## DESENVOLVIMENTO

Como vimos desde o início deste milênio o número de pesquisas e a bibliografia em torno de diversas intervenções visuais de rua de caráter informal tem aumentado. Nesta categoria incluímos o graffiti, a street art e a pixação, como expressões originalmente vinculadas a práticas de natureza informal

e/ou ilegal produzidas no espaço público. Alguns autores defendem, inclusive, que estamos perante um campo acadêmico emergente (Ross et al, 2017). sendo geralmente entendida como uma forma de transgressão, reprimida pelas autoridades e estigmatizada pelos poderes públicos. Desse modo, a situação brasileira acompanha as tendências globais, com uma crescente valorização social, primeiro do graffiti e da street art, e mais recentemente, da pixação. Convém, no entanto, sublinhar que estas expressões continuam a ocupar um espaço paradoxal e ambivalente no campo das artes, oscilando entre a rua e a galeria, até em museu, entre o vandalismo e arte, sendo que como movimento artístico, ocupam um nicho particular, competindo no campo da arte pública: presente no espaço público e da arte contemporânea comercial presente: em galerias e museus. A noção de artificação pretende detalhar as dinâmicas “de transformação da não-arte em arte” que resultam da “combinação de processos -práticos e simbólicos, organizacionais e discursivos - pelos quais as pessoas concordam em identificar um objeto ou uma atividade como arte” (Shapiro, 2012: 20-21 - tradução). Estas situações estão suficientemente detalhadas na literatura, indicando-nos como estas expressões originalmente catalogadas como transgressivas, poluidoras e “fora do lugar” foram adquirindo um espaço particular no mundo da arte (Bengtson, 2014; Campos e Sequeira, 2018; Castleman, 1982. Este foi o início de um processo longo e paradoxal através do qual o graffiti foi sendo socialmente questionado, oscilando frequentemente entre o estatuto da arte e o do vandalismo.

Uma das formas mais utilizadas para a valorização e reconfiguração dos bens estéticos é a sua retirada do contexto original, colocando-os noutra espaço ou circuito. Esse deslocamento passa, frequentemente, pela transição dos bens e dos seus produtores para os lugares onde se produz/exibe arte (galerias, museus, palcos). Esta é uma situação que ocorreu de forma evidente no caso das expressões informais de rua, que para se converterem em mercadoria artística passaram a figurar em diferentes suportes (tela, papel, esculturas, entre outros), permitindo a sua exibição e aquisição no mercado da arte.

O segundo processo utilizado é o de renomeação terminológica na construção de uma nova representação em torno de certas práticas, objetos e pessoas. Muitas vezes este processo acompanha o deslocamento físico. Ou seja, a partir do momento em que um graffiti-writer ou pixador entra numa galeria ou museu, deixa de ser apelidado (apenas) de vândalo, para se tornar um (potencial) artista. Da mesma forma, a partir do momento em que certas expressões estéticas entram nos espaços consagrados da arte abrem a possibilidade de poderem ser tratadas como legítimas aspirantes à categoria de arte (ou movimento artístico). Vários livros de arte foram dedicados ao graffiti, street art e, mais recentemente à pixação, além das várias exposições temáticas.

Um terceiro processo de relevo diz respeito ao patrocínio. O patrocínio por parte de certas instâncias permite reconhecer as atividades como legítimas e significa valorizá-las. Como referenda Shapiro (2019: 271 - tradução). Em diversos países temos práticas em que os poderes públicos têm intervindo patrocinando e acolhendo festivais de graffiti, street art e arte urbana, reconhecendo o seu valor para

a dinamização econômica e cultural das cidades (Campos, 2021; Campos e Barbio, 2020; Ainda temos o processo de intelectualização da produção sustentada de análises e comentários sobre as práticas, a criação de critérios de julgamento estético, a crítica artística, entre outros, o papel da academia, surgem curadores, críticos de arte e galeristas que contribuem para esta dinâmica.

Podemos contactar que, a arte urbana é uma categoria ampla que engloba diferentes práticas de intervenção no espaço público, como grafites, murais, estênceis, colagens e instalações. Costuma dialogar com o campo das artes visuais e, muitas vezes, é autorizada ou patrocinada por instituições. Seu caráter estético é valorizado, e sua presença tende a ser aceita socialmente. No entanto, esse reconhecimento institucional também gera tensões, uma vez que aproxima práticas originalmente subversivas a circuitos formais de legitimação e consumo.

Enquanto, a Pichação (pixação) é uma forma de inscrição urbana marcada por traços angulares, tipografia própria, monocromatismo e forte carga de transgressão. Além do suporte e da técnica, um elemento significativo é a reprodutibilidade e a visibilidade da inscrição. A escolha do local não obedece necessariamente à inacessibilidade, embora locais elevados ou de difícil alcance sejam bem valorizados. Sua estética agressiva e sua recusa ao enquadramento artístico mantêm essa prática à margem da legitimação social, sendo frequentemente criminalizada. O grapixo é uma modalidade que resulta da fusão entre o texto visual do grafite e a tipografia característica do picho. Embora o conteúdo textual una as duas práticas, o uso do suporte segue o modelo do grafite: realizado em muros com o texto disposto de forma visível à altura dos olhos do espectador. Essa configuração facilita a leitura e amplia o alcance comunicativo, ao mesmo tempo em que tensiona as fronteiras entre arte, protesto e ocupação simbólica do espaço urbano.

Dessa maneira, a figura de DI foi considerada um dos melhores pixadores de todos os tempos entre seus pares. Em 1992, ele tinha 17 anos, e produziu uma escultura de concreto de cerca de 2 metros de altura a partir de seu picho e a expôs na região do Parque Ibirapuera, local marcado pela presença de monumentos. Em seguida, escreveu uma carta ao governador, com o intuito de requerer o reconhecimento e a valorização da sua arte. Em entrevista à pesquisa, DINO, amigo próximo de DI, disse que na carta ele era contundente e o argumento da reivindicação baseava-se no fato de já ter feito muita arte na cidade: "Resolvi tentar fazer da pixação uma arte, construindo com as minhas próprias mão um tipo de monumento e a coloquei no Ibirapuera, mas ninguém se interessou, é por esse motivo que escrevo essa carta e mando esta foto que é do monumento que fiz para ver se tinha algum jeito de vocês publicá-la, para todos tomarem o conhecimento que a pixação não é tão assim como eles acham". (Trecho retirado da carta de DI para o governador)

Contudo, em 2007, a Pinacoteca do Estado de São Paulo recebeu a intervenção Picho, logo existo! O projeto foi coordenado por Celso Gitahy, um dos pioneiros do stencil e da street art na cidade. A intervenção aconteceu nas grades externas da Pinacoteca, onde foram pendurados rostos de personalidades, feitos em stencil, acompanhados por balões de HQ com inscrições feitas por

pixadores convidados. O evento não recebeu o nome de exposição, mas de intervenção, e aconteceu nas grades, do lado de fora do museu. DINO avalia sua importância: "Foi a primeira vez que a gente não ia só ter essa inserção na arte; o que a gente teve, naquele momento, foi um marco, porque a gente teve voz para falar. Vieram as curadoras da Pinacoteca, veio um curador de Nova Iorque, vieram escutar a gente, ninguém nunca tinha escutado" (DINO, pixador, artista e empreendedor, agosto de 2019)

Ainda em 2007, os diretores João Wainer e Roberto Oliveira iniciaram as gravações do documentário *Pixo*, lançado em 2009 e seria responsável por ampliar a escala de visibilidade da pixação de São Paulo, revelando aos olhos do mundo as dinâmicas e modos de fazer desta prática. Conforme avaliaram os pixadores entrevistados na pesquisa, o *Pixo* foi um divisor de águas importante na história da pixação na sua interação com o mundo da arte. A equipe de produção do documentário contava com o pixador, CRIPTA DJAN, elemento fundamental para a pesquisa, seleção e engajamentos dos pixadores presentes no documentário. Selecionaram CRIPTA DJAN por ter identificado sua capacidade de mobilização dentro da pixação e de mediação fora deste ambiente.

Vimos que, a 28ª Bienal de São Paulo, em vivo contato, de 2008, teve como proposta manter um andar inteiro vazio como metáfora da crise conceitual nos ambientes tradicionais do mundo da arte, o que, na leitura de *PIXOBOMB*, era um convite para intervenções, especialmente da pixação. O Ataque foi feito no dia da abertura e durante a ação uma pixadora, CAROL SUSTOS, foi presa, o que aumentou a visibilidade, tensões e controvérsias em torno do acontecimento. Houve ampla cobertura do dia do evento e de seus desdobramentos. A Folha de São Paulo publicou: Grupo invade prédio da Bienal e picha "andar vazio". Aqui, é importante notar, como o termo arte está ausente na reportagem. Só diante da condenação da pixadora a 4 anos de prisão em regime semiaberto é que os então Ministros da Cultura, Juca Ferreira, e dos Direitos Humanos, Paulo Vannuchi, se pronunciaram publicamente em defesa da sua soltura e da legitimidade da ação dos pixadores. Este posicionamento foi decisivo para um dos principais desdobramentos do último ato da série *Ataque - Além do bem e do mal*: os pixadores foram convidados a participar da edição seguinte da Bienal com uma instalação que reconstituía parte da trajetória da pixação de São Paulo. Ao ser entrevistado para a pesquisa, CRIPTA DJAN avaliou: O objetivo, não que fosse, assim, uma intenção de buscar o pedestal no campo da arte, mas de reivindicar a sua existência, o seu reconhecimento... E foi de forma totalmente legítima como o pixo é, invadindo, a gente chegou lá e fez a nossa ação...

E assim, o livro " Meios de Comunicação" e o Documentário "*Pixo*" contribuíram para criar e disseminar outras representações entorno da pixação, para além do estigma e criminalização. Foi através dos textos, dos materiais visuais e documentais produzidos por pesquisadores, jornalistas e diretores que a pixação passou a ocupar as seções de cultura dos grandes meios de comunicação. Como resultado a pixação de São Paulo alcançou uma visibilidade até então inédita no mundo da arte. Com a participação na edição seguinte da Bienal, surgiram outros convites para exposições



individuais e coletivas, dado o envolvimento de grandes instituições internacionais do mundo da arte. Houve a participação de CRIPTA DJAN na exposição: *Né dans la rue* (Fundação Cartier, Paris, 2009) e a participação de um grupo de pixadores - dentre eles CRIPTA DJAN - na 7ª Bienal de Berlim - *Forget Fear* (Berlin, 2012). Estas exposições marcaram a entrada da pixação no mundo da arte “pela porta da frente”, como descreveu um dos interlocutores da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar situações e agentes que contribuíram com os trânsitos da pixação no mundo da arte esperamos ter mostrado, processos sociais que colaboraram com a artificação da pixação. Nesta descrição contamos com a conceituação de Roberta Shapiro (2019), identificados em pesquisa dedicada a esta problemática. Conforme mostrados, desde os anos 2000 os deslocamentos como a entrada das obras de pixações em galerias, museus e outros espaços institucionalizados, a renomeação (reconhecimento da pixação enquanto expressão artística e dos pixadores como artistas), o patrocínio (projetos e pinturas realizados com financiamento da iniciativa pública ou privada) e a intelectualização (aproximação da pixação com a arte através de uma narrativa que se contrapõe ao discurso do vandalismo e do crime) vem colaborando com o desenvolvimento da nova fase de pixação na cidade de São Paulo.

Podemos reconhecer características similares em suas atuações no campo da arte, que remetem a procedimentos da pixação no espaço público. A escolha dos lugares em que fazem suas intervenções e performances é estratégica, feita com o objetivo de alcançar visibilidade e apresenta uma noção renovada da conquista do ibope, com novas escalas e dimensões. A documentação, própria ou através dos meios de comunicação, é fundamental para pautar narrativas e influenciar a formação da opinião, outro aprendizado que vem de anos de estigma e criminalização, os pixadores vem mobilizando diferentes linguagens para a construção da representação da pixação como expressão artística, que configuram na rua, vestígios de ações complexas e reflexivas. É preciso, ainda, sublinhar o caráter subversivo que provoca tensões e conflitos, traçando uma continuidade entre a pixação enquanto prática urbana e a sua expressão artística.

Como visto, DI teve uma importância na elaboração das primeiras ideias sobre a pixação enquanto expressão artística, nos anos 1990; nos anos 2000, são as figuras de PIXOBOMB e CRIPTA DJAN que exerceram um papel central neste movimento, amparados por um repertório alargado e alianças com agentes estratégicos. Nos últimos anos, também podemos chamar atenção para a emergência de outros protagonistas, como DINO, MIA, o Coletivo Arte Pixo e, mais recentemente, ENERI. Estes nomes, conforme os pixadores enfatizaram nas conversas e entrevistas, devem ser lidos como

representantes de esforços coletivos, resultado de um acúmulo compartilhado pelo movimento da pixação.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard. *Art Worlds*. Berkeley, Los Angeles and London, University of California Press.
- BENGTSSEN, Peter. 2014. *The street art world*. Lund, Almendros de Granada Press.
- BOLETA (org.). 2006. *Ttsss... A grande arte da pixação em São Paulo*. São Paulo, Ed. do Bispo.
- CAMPOS, Ricardo. 2021. "Urban Art in Lisbon: opp Acesso 03 jun. 2025, ortunities, tensions and paradoxes". *Cultural Trends*, vol. 30, n.2: 139-155. Acesso 03 jun. 2025, DOI <https://www.doi.org/10.1080/09548963.2021.1897779>
- CAMPOS, Ricardo; BARBIO, Leda. 2021. "Public strategies for the promotion of urban art. The Lisbon Metropolitan Area Case". *City and Community*, vol. 20, n. 2: 121-140. Acesso 17 jul. 2025, DOI <https://www.doi.org/10.1177%2F1535684121992350>
- CAMPOS, Ricardo; LEAL, Gabriela. 2021. "An Emerging Art World: the desubculturalization and artification process of graffiti and pixação in Sao Paulo". *International Journal of Cultural Studies*, 24(6): 974-992. Acesso 07 jul. 2025, <https://doi.org/10.1177/13678779211018481>
- CAMPOS, Ricardo; SEQUEIRA, Ágata. 2018. "O mundo da arte urbana emergente: contextos e atores". *Todas as Artes. Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura*, vol. 1, n. 2: 70-93. Acesso 01 ago. 2025, DOI <https://www.doi.org/10.21747/21843805/tav1n2a4>
- CASTLEMAN, Craig. 1982. *Getting up: subway graffiti in New York*. Cambridge, MIT Press.
- CHASTANET, François. 2007. *Pixação: São Paulo Signature*. Paris, XGpress.
- COHEN, Stanley. 2002. *Folk Devils and Moral Panics: The creation of the Mods and Rockers*. London and New York, Routledge.
- COOPER, Martha; CHALFANT, Henry. 2016 [1984]. *Subway art*. London, Thames & Hudson.
- CRESSWELL, Tim. 1992. "The Crucial 'Where'"
- LASSALA, Gustavo. 2014. *Em nome do pixo: a experiência social e estética do pichador e artista Djan Ivson*. São Paulo, Tese de doutorado.

SHAPIRO, R. (2011). Que é artificação? Sociedade E Estado, 22(1). Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5322>, Acesso 01 jul. 2025

# CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORAGEM LÚDICA E COSNTRUTIVA



## RESEARCH CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PLAYFUL AND CONSTRUCTIVE APPROACH

**JULIANA ASSIS MARTINELLI**

Graduação em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010), Especialista em psicologia aplicada às organizações pela Faculdade Carlos Drummond de Andrade (2010). Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Brasil (2017); Pós-Graduação em Arte, educação e terapia pela Faculdade de Conchas (2018); Segunda licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Educamaís (2021). Professora de Educação Infantil – no CEI Penha.

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer a reflexão da prática dos contextos investigativos e suas mais variadas formas, tendo em vista seus recursos, materialidades, objetivos, aplicabilidade prática e o papel do educador como promulgador do brincar investigativo e de pesquisa para bebês e crianças. Para elucidar a prática, faz-se necessário entender o que são os contextos investigativos e de onde se originaram, tendo em vista a pedagogia de Reggio Emilia do italiano Loris Malaguzzi e sua contribuição na revolução da educação infantil que dá vistas a um indivíduo protagonista da construção de seu próprio conhecimento, entendendo que este ser é crítico, histórico e de direitos.

**Palavras-chave:** Contextos; Investigação; Protagonista; Malaguzzi.

### ABSTRACT

This article aims to reflect on the practice of investigative contexts and their various forms, considering their resources, materialities, objectives, practical applicability, and the role of the educator as a promoter of investigative play and research for infants and children. To elucidate the practice, it is necessary to understand what investigative contexts are and where they originated, considering the Reggio Emilia pedagogy of Italian Loris Malaguzzi and his contribution to the revolution in early childhood education that views the individual as a protagonist in the construction of their own knowledge, understanding that this being is critical, historical, and entitled to rights.

**Keywords:** Contexts; Investigation; Protagonist; Malaguzzi.

## INTRODUÇÃO

A curiosidade é a faísca que acende o aprendizado. Desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo com um olhar investigativo, tocando, observando e questionando tudo ao seu redor. Essa exploração incessante é a base para a construção do conhecimento, onde cada brincadeira e descoberta abre portas para um universo de possibilidades.

No entanto, para que essa curiosidade inata se transforme em aprendizado significativo, é fundamental que os educadores compreendam e valorizem o potencial investigativo das crianças. Observar atentamente, escutar com empatia e estar aberto às descobertas inesperadas são habilidades essenciais para acompanhar o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1979, p. 45) afirma que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico”.

Este trabalho surge da necessidade de destacar a importância dos contextos investigativos como ferramentas pedagógicas poderosas na Educação Infantil. Ao proporcionar ambientes ricos em materiais diversificados e oportunidades de exploração, os educadores podem estimular a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia das crianças.

Como os contextos investigativos podem ser organizados e utilizados de forma eficaz na Educação Infantil para promover o desenvolvimento integral das crianças?

Aqui iremos analisar os benefícios dos contextos investigativos na Educação Infantil, identificando seus diferentes tipos e aplicações práticas, a fim de fornecer aos educadores ferramentas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro deste panorama, este artigo visa: Compreender a importância da observação e da escuta ativa no acompanhamento do desenvolvimento infantil, explorar os diferentes tipos de contextos investigativos e suas características específicas, identificar os materiais e recursos adequados para cada tipo de contexto investigativo, analisar o papel do educador na organização e mediação dos contextos investigativos e promover a reflexão sobre a importância da formação docente na construção de práticas pedagógicas que valorizem a investigação infantil.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: Inicialmente, será abordada a natureza investigativa da criança e a importância da observação e da escuta ativa no acompanhamento do seu desenvolvimento, em seguida, serão apresentados os diferentes tipos de contextos investigativos, suas características e aplicações práticas. Será discutido o papel do educador na organização e mediação desses contextos, bem como a importância da formação docente para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a investigação infantil e, por fim, serão apresentadas algumas sugestões de materiais e recursos que podem ser utilizados na organização de contextos

investigativos, com o objetivo de inspirar os educadores a explorar as inúmeras possibilidades que se encontram no cotidiano escolar.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos contextos investigativos na Educação Infantil, incentivando os educadores a criar ambientes ricos em oportunidades de exploração e descoberta, onde as crianças possam construir seu próprio conhecimento de forma autônoma e criativa.

## O QUE SÃO CONTEXTOS INVESTIGATIVOS?

O fazer pedagógico é circundado por uma série de ferramentas e estratégias a fim de que se possa desenvolver habilidades motoras e cognitivas e os contextos investigativos surgem neste cenário como uma ferramenta de pesquisa e inquirição a serem feitas por bebês e crianças pequenas.

De acordo com Lutz e Silvack (2024):

Os contextos investigativos, motivados por intencionalidades pedagógicas para crianças da educação infantil, têm origem uma história construída por educadores inquietos como Freinet (desde 1920), Montessori (1870 – 1952), Malaguzzi (1920 - 1934). Suas propostas para os ambientes organizados segundo intencionalidades, abrem espaço à intensificação da exploração pelas crianças.

A organização de um contexto investigativo pressupõe a intencionalidade do educador em propiciar materialidades e espaços pensados e estruturados de modo que instiguem a criança a explorar, descobrir e transformar.

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar situações para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e concreta. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho (MALUF, 2009, p. 29).

Nesta proposta o lúdico se faz desafiador e potente, traz mistura de elementos, cheiros, texturas, formas e materialidades que, juntas, compõe um cenário convidativo que permite que bebês e crianças possam levantar suas hipóteses por meio da investigação, experimentação e exploração dos elementos dispostos.

Ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil. (Brasil, 2017, p. 36).



A formação docente é de suma importância para a aplicação de tal fermenta na prática, pois o contexto investigativo vai muito além de uma visão meramente agradável do ponto de vista estético, logo o brincar, investigar e explorar do bebê e da criança pequena fomentam as aprendizagens deste que, por meio de seu brincar, expõe suas potencialidades e evidencia elementos que servirão para compor o relatório de acompanhamento das aprendizagens deste bebê ou criança.

## ORIGENS DOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

No Século XIX já se pensava na organização dos espaços de educação a fim de se conseguir uma aprendizagem mais significativa, Maria Montessori defendia a concepção de que as descobertas que as crianças faziam por conta própria, a partir de estímulos intencionais, geravam muito mais aprendizagem e as instigavam a aprender mais. (KATZ e CHARD, 2009)

A metodologia Montessoriana se funde, na prática, a organização de contextos investigativos, uma vez que ela pressupõe autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, criança equilibrada e adultos preparados.

Suas conjecturas citam que a criança precisa explorar o mundo ao seu redor por si mesma, pois acreditava que “o abstrato passa pelo concreto”, o que justifica a necessidade das crianças em sempre tocar em tudo aquilo que desperta seu interesse e, assim, a criança pode chegar ao seu potencial máximo de aprendizagem, tanto físico quanto intelectual, pois o cognitivo progride a partir do prático.

Para tanto, assim como noz traz Montessori, há de se respeitar o tempo e as habilidades naturais de cada bebê/criança em cada fase da sua vida e as propostas devem ser pensadas e organizadas de acordo com a faixa etária e as especificidades de cada turma, de modo que a criança possa ser observada individualmente em grupo.

É impossível falar sobre contextos investigativos sem mencionar a pedagogia de Reggio Emilia, do italiano Loris Malaguzzi. Oriundo da cidade de Correggio e nascido em 1920, o educador trabalhou em escolas primárias de sua região e teve seu reconhecimento no mundo acadêmico após participar de um trabalho social em 1945, após o fim da segunda guerra mundial, agora na cidade de Reggio Emilia, em atendimento a filhos de camponeses.

Malaguzzi deparou-se com mulheres que, em meio aos destroços da guerra, garimpavam tijolos que pudessem ser reaproveitados na construção de uma escola, esta realizada pelos próprios pais.

Para Loris, a escola deve ser aberta, um verdadeiro canteiro de obras, um laboratório onde a criança constrói seu próprio conhecimento tendo como pilares o protagonismo, a escuta ativa, o pensamento crítico e a documentação, preceitos que ainda hoje regem o fazer pedagógico em nossas

escolas. A esta abordagem, deu-se o nome de Reggio Emilia, que teve sua primeira escola fundada nestes preceitos em 1963. (MALAGUZZI, 1999, p.59)

Há de se ressaltar que, para que o protagonismo infantil fosse de fato uma realidade na exploração dos projetos e propostas pedagógicas, a formação docente foi e é ainda de suma importância, pois a desconstrução do educador é o que irá permitir uma nova construção formativa de bebês e crianças.

A prática da organização de contextos investigativos nas escolas somente dar-se-á com a quebra de paradigmas onde o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno é o receptor disso, pois esta visão tradicional não mais se aplica aos dias atuais. Assim sendo, o preceito de Reggio Emilia é pautado em uma escola orgânica, viva e reflexiva, mutável, adaptável, onde as propostas são trazidas por meio de projetos vivos e repensados conforme as etapas vão se realizando.

## OS DIFERENTES TIPOS DE CONTEXTOS

Os contextos investigativos são utilizados para provocar as potencialidades de bebês e crianças e, de acordo com as intencionalidades do educador, podem ser direcionados a diferentes tipos de explorações. Assim, a medida em que a criança explora, o educador documenta suas hipóteses e aprendizagens, como se expressa e como se manifestam seus interesses, relacionamentos sociais, criatividade e teorias que emergem de seu brincar. Atualmente os contextos investigativos são subdivididos em 8 categorias que serão elucidadas a seguir.

Contexto investigativo de expressões de linguagens: São aqueles organizados em mesas ou bancadas e que intencionam o explorar das artes: escultura, desenhos, pinturas, modelagem, colagem, etc. O ambiente deve ser organizado de maneira provocativa e com elementos que possam direcionar ou deixar livre o fazer em cada uma das artes.

Contexto investigativo de letras e números: Aqui a exploração é direcionada a conhecer as letras, identificar seu nome, familiarizar-se com as palavras, de modo que vale ressaltar, não se trata de alfabetização, mas, sim, do uso do lúdico para tal exploração. No que tange os números, trabalhar a ordem, quantidade, contagem, relacionar as questões lógico/matemáticas (maior, menor, mais, menos, grande, pequeno).

Contexto investigativos com bandejas de experimentação e utensílios de cozinha: este cenário acontece ao ar livre, em bancadas e com a exploração de elementos como terra, água, areia, amido de milho e pequenos objetos que possam ser explorados simultaneamente. As bandejas são organizadas com itens contáveis e incontáveis como os descritos acima e peneiras, colheres, funis, pegadores, potes e coadores são utilizados para compor este brincar investigativo de causa e efeito. (FOCHI, 2018)

Contexto investigativo de minimundo: criar-se um cenário com animais ou pequenos bonecos de personagens onde a criança pode explorar sua imaginação através dos diferentes sentidos. Surge de interesses já apresentados pelos bebês e crianças e a finalidade deste é ampliar seu repertório e observar os sentimentos e pensamentos.

Contexto investigativo com materiais heurísticos e manipuláveis: Aqui diferentes materialidades são dispostas de maneira organizada em diferentes esteiras, tapetes ou tecidos. Os materiais manipulativos, separados por categorias (naturais ou não) instigam as crianças a reorganizá-las, juntá-las e criar novas possibilidades onde a criança, através da imaginação, constrói seu próprio cenário através das combinações que fará. (DUDOVIK e CIPPITELI, 2019)

Contexto investigativo do ciclo da vida: Este contexto começa com a coleta dos materiais, de modo que as crianças possam dispor de lupas, por exemplo. Após a coleta, a utilização de potes, espelhos e imagens auxiliam no processo exploratório. Aqui as crianças poderão aprender sobre as estações do ano, o ciclo das plantas, das águas e dos animais. Experimentar texturas, cheiros e sons.

Contextos investigativos dos fenômenos físicos: Aqui as propostas com peso, magnetismo, luz e sombra, densidade e projeções irão direcionar a investigação e exploração. O amido de milho e a experiência do fluido não newtoniano, objetos em meio ao bloco de gelo e a areia sintética são elementos que são usados para a organização e enriquecimento deste contexto.

Contexto investigativo de exploração multicultural: Este contexto é utilizado para enaltecer as diferentes culturas, gêneros, e etnias de forma antirracista, respeitosa e que traga o sentimento de pertencimento e valorização para bebês e crianças. Criar cenários a partir de bonecas, livros, tecidos, instrumentos musicais e, se possível, elementos culinários, fará com que a criança se transporte a uma nova cultura. Utilizar-se de som ou imagens projetadas também enriquecem esta perspectiva de fazer pedagógico.

A aplicabilidade de cada tipo de contexto dar-se-á de acordo com a intencionalidade docente, aquilo que se quer desenvolver, observar e como é o retorno da turma enquanto grupo e enquanto indivíduos para cada proposta que se traga, para além de um apelo estético, a organização dos contextos elucida a ideia de laboratório trazida por Malaguzzi, onde o bebê e a criança é o protagonista e o docente é o precursor deste saber.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Existem diversas ferramentas pedagógicas que fomentam a prática docente e, ao longo dos anos, algumas abordagens menos tradicionais e mais fluidas e respeitosas foram surgindo. A ferramenta escolhida nesta dissertação foi o contexto investigativo, que da luz ao protagonismo infantil.

Entender, ainda que brevemente, o berço destes contextos a partir da abordagem de Reggio Emilia, uma forma de pensar a educação oriunda do educador Loris Malaguzzi e sua sensibilidade e unir-se a uma comunidade que resolver se reconstruir, após a segunda guerra mundial, a partir da construção de uma escola, entendendo a importância do educar para crianças que já haviam vivenciado tantas experiências negativas e, utilizar-se dos tijolos encontrados ainda naquele cenário de guerra, nos remete a ideia simbólica de que educar é uma luta contra um sistema opressor, é o caminho para mudanças e para a concepção de um futuro diferente.

Para se trabalhar com os contextos, há a necessidade de se formar os educadores, quebrar paradigmas e enaltecer a importância da organização de espaços e materialidades a fim de se avivar o conceito de bebês e crianças como protagonistas de suas aprendizagens.

Sempre que nos deparamos com um novo conceito, uma nova ferramenta pedagógica, acabamos nos deparando com algumas pessoas que apresentam resistência, “para que vou organizar todo o espaço se eles vão bagunçar?”. Diálogos assim ainda hoje são encontrados no chão das escolas de educação infantil e, entender que a intencionalidade docente está justamente na observação da exploração e investigação do bebê e da criança diante do cenário organizado é de suma importância,

Aqui me propus a expor alguns tipos de contextos investigativos que vem ganhando espaço nas redes sociais nos últimos anos, porém com o propósito de entender sua aplicabilidade, materialidades necessárias e nortear o educador sobre o quê observar em cada subtipo de contexto e entender o que se pretende alcançar a partir de cada um deles, de modo que sua aplicação seja algo acessível para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Resolução CNE/CP 2/2017.

CIPPITELLI, Alejandra; DUBOVIK, Alejandra. **Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção.** São Paulo: Phorte Editora, 2018.

FOCHI, P. S. (org). **O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil: OBECI.** Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos GOLDSCHMIED Pedagógicos, 2018.

KATZ, L. e CHARD, S. **A Abordagem por Projetos na Educação da Infância.** Portugal: Galouste Gulbekian, 2009.

LUTZ, Armgard. SILVACKY, Jaicele Fernandes. **Intencionalidades pedagógicas em contextos provocativos na educação infantil.** Disponível em: < chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conen-ort/2024/TRABALHO\_\_EV204\_MD1\_ID464\_TB56\_18022024195303.pdf> acesso 02 mar. 2025.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofias básicas**. 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. p. 59-104.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VANTI, Elisa dos Santos. PLASZEWSKI, Helenara. Contextos investigativos na educação infantil: **Provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno**. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO\_EV150\_MD7\_SA100\_ID8679\_14102021153906.pdf> Acesso 02 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

# RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO: ENTRE A CRIATIVIDADE E A NECESSIDADE



## PEDAGOGICAL RESOURCES FOR INCLUSION: BETWEEN CREATIVITY AND NECESSITY

### JUSCILENE SOUZA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2024); Pós-graduação em Arte Educação pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2016), em Alfabetização Matemática por meio da modelagem pela Faculdade de Conchas – FACON (2019), em Psicologia Escolar – (2020), em Alfabetização e letramento com Ênfase em gêneros discursivos (2021), em Gestão e Organização da Escola com ênfase em coordenação escolar – (2022) e em Neuropsicologia – (2023); Professora de Ensino Fundamental pela prefeitura de Caieiras; Professora de educação infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Cidade Dutra.

### RESUMO

Este artigo analisa os recursos pedagógicos inclusivos sob a perspectiva da criatividade docente e da necessidade de garantir equidade educacional, abordando desde a utilização de tecnologias assistivas e recursos digitais até práticas colaborativas e processos de formação continuada de professores, considerando também as implicações legais e institucionais no contexto brasileiro. A investigação evidencia que tais recursos devem ser compreendidos como elementos centrais de mediação pedagógica, capazes de articular inovação tecnológica, saber técnico e estratégias institucionais em favor de aprendizagens acessíveis, significativas e contextualizadas. A efetividade da inclusão escolar depende da articulação entre diferentes dimensões: a intencionalidade e criatividade do professor, o acesso a recursos adaptados, a formação docente contínua e o suporte institucional, garantindo que o ambiente escolar se torne espaço de reconhecimento da diversidade, promoção da autonomia estudantil e participação plena. As tecnologias assistivas e os recursos digitais inclusivos alcançam seu maior potencial quando integrados a metodologias pedagógicas adaptativas e planejadas de forma estratégica, permitindo múltiplas formas de interação e participação. Nesse sentido, a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade exige convergência entre inovação, formação docente e apoio institucional, formando um ecossistema educacional que valorize a diversidade, promova justiça social e transforme a inclusão de uma meta normativa em prática cotidiana efetiva, assegurando que todos os estudantes possam aprender, participar e desenvolver seu potencial integral.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Acessibilidade Pedagógica; Inclusão Escolar.



## ABSTRACT

This article analyzes inclusive pedagogical resources from the perspective of teacher creativity and the need to ensure educational equity, addressing issues ranging from the use of assistive technologies and digital resources to collaborative practices and continuing teacher training processes, while also considering the legal and institutional implications in the Brazilian context. The research highlights that such resources should be understood as central elements of pedagogical mediation, capable of articulating technological innovation, technical knowledge, and institutional strategies to promote accessible, meaningful, and contextualized learning. The effectiveness of school inclusion depends on the articulation of different dimensions: teacher intentionality and creativity, access to adapted resources, ongoing teacher training, and institutional support, ensuring that the school environment becomes a space for recognizing diversity, promoting student autonomy, and full participation. Assistive technologies and inclusive digital resources reach their greatest potential when integrated with adaptive and strategically planned pedagogical methodologies, enabling multiple forms of interaction and participation. In this sense, the consolidation of quality inclusive education requires a convergence of innovation, teacher training, and institutional support, forming an educational ecosystem that values diversity, promotes social justice, and transforms inclusion from a normative goal into effective daily practice, ensuring that all students can learn, participate, and develop their full potential.

**Keywords:** Special Education; Pedagogical Accessibility; School Inclusion.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos mais significativos desafios e, ao mesmo tempo, como um imperativo ético e político das sociedades democráticas. Trata-se de um movimento que ultrapassa a mera inserção de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no espaço escolar, pois envolve a criação de condições concretas para que todos tenham acesso, participação e aprendizagem efetiva. Nessa perspectiva, a escola não é apenas o espaço da transmissão de conteúdos, mas um ambiente social de construção de sentido, no qual a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo e enriquecedor das experiências pedagógicas.

Dentro desse cenário, os recursos pedagógicos ocupam um papel estratégico, especialmente quando se trata das tecnologias assistivas e dos recursos educacionais digitais. Esses instrumentos não apenas ampliam as possibilidades de acesso ao currículo, mas também redefinem as formas de interação, comunicação e expressão dos sujeitos. Ao favorecerem a autonomia, a personalização das aprendizagens e a eliminação de barreiras, tais recursos funcionam como mediadores que aproximam equidade e inovação pedagógica, respondendo às necessidades específicas sem perder de vista o princípio universal de qualidade educacional para todos.

No Brasil, a efetivação dessa proposta inclusiva é atravessada por um conjunto de dimensões complementares: a existência de uma rede normativa que orienta práticas inclusivas; as iniciativas

institucionais que buscam materializar tais diretrizes; e, sobretudo, a criatividade docente, que atua como eixo articulador entre teoria e prática. A docência, nesse sentido, exige não apenas domínio técnico sobre as ferramentas pedagógicas, mas também sensibilidade para interpretar contextos, planejar estratégias diferenciadas e transformar a heterogeneidade em potência pedagógica.

É nesse cruzamento entre inovação tecnológica, exigências legais e prática docente que este artigo se insere, com o objetivo de refletir sobre os recursos pedagógicos inclusivos como instrumentos dinâmicos de mediação educativa. Ao longo da discussão, busca-se analisar como essas ferramentas podem contribuir para superar desigualdades históricas, promovendo uma escola mais equânime, criativa e efetiva. A análise proposta aponta que a inclusão não se restringe a recursos isolados, mas exige articulação contínua entre políticas públicas, formação docente e práticas inovadoras que garantam, de fato, o direito à educação para todos.

## **EMBASAMENTO LEGAL PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação inclusiva no Brasil encontra respaldo em uma base jurídica consolidada que assegura o direito de todos à educação de qualidade, sem discriminação. Essa estrutura normativa é resultado de avanços históricos e do reconhecimento da diversidade como valor social, cultural e pedagógico. Desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito social fundamental, há uma clara orientação para que o ensino seja oferecido a todos, promovendo a igualdade de condições de acesso e permanência. Esse marco inaugurou uma nova perspectiva de responsabilidade do Estado e da sociedade frente às demandas de grupos historicamente marginalizados, em especial as pessoas com deficiência.

Entre as legislações mais relevantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reafirma que o ensino deve atender à diversidade dos educandos e garantir recursos adequados à aprendizagem. Ela reforça que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica das escolas, não se restringindo a espaços segregados, mas compondo de forma transversal todas as etapas e modalidades de ensino. Essa disposição evidencia a necessidade de uma mudança cultural nas instituições, para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se torne prática cotidiana.

Outro marco fundamental é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que estabelece direitos amplos e detalhados para a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o acesso à educação. A LBI garante o fornecimento de recursos de acessibilidade e de tecnologias assistivas, além de estabelecer obrigações institucionais quanto à adaptação de currículos, métodos, materiais e avaliações. Essa lei amplia a responsabilidade do poder público e da iniciativa privada, ao mesmo tempo em que reconhece o papel estratégico da escola como espaço de transformação social.

No cenário internacional, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada com equivalência constitucional em 2008. Esse tratado estabelece que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, valorizando a diversidade como princípio pedagógico. A incorporação da Convenção ao ordenamento jurídico brasileiro fortalece a obrigatoriedade de implementação de políticas públicas efetivas, além de abrir espaço para diálogo e intercâmbio com práticas internacionais de inclusão escolar.

É importante destacar que o respaldo jurídico não se limita a garantir o acesso físico às instituições de ensino, mas também estabelece o dever de promover condições reais de aprendizagem e participação. Isso significa que a legislação não pode ser interpretada de maneira formalista, como mera presença dos alunos nas salas de aula regulares, mas sim como garantia de sua inserção plena, considerando suas especificidades e potencialidades. A educação inclusiva, nesse sentido, é um direito que exige práticas pedagógicas mediadas por criatividade, recursos adequados e investimento em formação docente contínua.

Dessa forma, o conjunto normativo brasileiro oferece não apenas uma rede de garantias legais, mas também diretrizes que orientam políticas públicas e práticas educacionais. O embasamento jurídico para a inclusão escolar é, portanto, um alicerce imprescindível que sustenta a transformação da escola em um espaço plural, equitativo e democrático. Mais do que formalizar direitos, essas legislações convocam professores, gestores e instituições a assumirem um compromisso ético e político com a diversidade, tornando a inclusão uma realidade concreta e cotidiana.

## **TECNOLOGIA ASSISTIVA NO COTIDIANO ESCOLAR**

A prática pedagógica brasileira tem registrado avanços significativos na inserção da tecnologia assistiva no ambiente escolar, ainda que permeada por desafios estruturais e formativos. Em muitas realidades, professores elaboram recursos de baixo custo, adaptados ao cotidiano de suas turmas, como pranchas de comunicação, jogos pedagógicos adaptados ou softwares livres acessíveis. Essa criatividade docente, no entanto, convive com obstáculos relacionados à instalação adequada dos dispositivos, à manutenção constante e à personalização das ferramentas às necessidades de cada estudante, o que evidencia um descompasso entre a disponibilidade dos recursos e sua plena utilização em sala de aula.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007c).

O período do ensino remoto emergencial, especialmente durante a pandemia da COVID-19, impulsionou a adoção de recursos digitais inclusivos, demonstrando que a tecnologia assistiva pode ser ampliada e democratizada quando articulada a práticas pedagógicas inovadoras. Plataformas digitais com recursos de acessibilidade, legendas automáticas, leitores de tela e aplicativos de comunicação alternativa tornaram-se mais presentes, ampliando o repertório de estratégias de ensino. Esse processo, ainda que marcado pela urgência, revelou que a inserção consistente da tecnologia assistiva no cotidiano escolar demanda políticas estruturadas e continuidade, evitando que seu uso seja apenas circunstancial.

Pesquisas e revisões sistemáticas desenvolvidas no Brasil têm apontado que a tecnologia assistiva exerce papel decisivo na alfabetização e no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita de estudantes com necessidades educacionais específicas. Esses estudos destacam a importância da flexibilização curricular e de sistemas educacionais mais adaptáveis, capazes de integrar metodologias diferenciadas sem comprometer a qualidade da aprendizagem. Assim, a tecnologia assistiva não é apenas um recurso suplementar, mas um componente estruturante da inclusão, que ressignifica o currículo e fortalece o direito à educação equitativa.

Entretanto, a efetividade do uso desses recursos depende fortemente da formação docente. Estudos recentes reforçam que a simples presença de ferramentas tecnológicas não garante inclusão se não houver intencionalidade pedagógica na sua aplicação. Professores que recebem capacitação específica conseguem planejar atividades acessíveis, selecionar recursos adequados ao perfil dos alunos e articular práticas colaborativas que potencializam a aprendizagem. A ausência dessa formação pode transformar a tecnologia assistiva em instrumento meramente técnico, desprovido de impacto real no processo educativo.

Dessa forma, a convergência entre o uso efetivo da tecnologia assistiva e a capacitação continuada dos profissionais da educação evidencia que sua eficácia não está na ferramenta em si, mas na articulação entre recurso e projeto pedagógico. A tecnologia assistiva, quando compreendida como parte do planejamento e não como apêndice, torna-se catalisadora de inclusão, equidade e inovação. Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de integrar tais recursos de maneira crítica, reflexiva e contextualizada, de modo que a acessibilidade não seja exceção, mas condição estruturante do processo educativo.

## **PRÁTICAS COLABORATIVAS E RECURSOS INOVADORES**

A colaboração entre professores, especialistas, cuidadores e familiares tem se mostrado essencial na construção de recursos pedagógicos adaptados e inovadores, capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante. Estudos indicam que a participação conjunta de diferentes atores possibilita a criação de materiais didáticos acessíveis, que contemplam

singularidades cognitivas, físicas e socioemocionais, ampliando a inclusão e a participação ativa dos alunos em sala de aula (PAVÃO; PAVÃO, 2021).

O trabalho colaborativo envolvendo profissionais da educação, saúde e assistência social, amplia o alcance das estratégias inclusivas e garante suporte integral ao estudante, articulando práticas de cuidado, mediação pedagógica e acompanhamento clínico quando necessário. Esse trabalho conjunto permite identificar barreiras que poderiam passar despercebidas por uma atuação isolada, promovendo respostas mais assertivas e contextualizadas.

Nesse contexto, a inclusão escolar deixa de ser entendida apenas como a presença física do aluno na sala de aula, passando a incorporar o reconhecimento da individualidade, a valorização das diferenças e a construção de ambientes acolhedores. A utilização de materiais diversificados, sensíveis à diversidade de estilos de aprendizagem e às necessidades específicas, configura-se como eixo central da prática inclusiva. Como destacam Mantoan e Prieto (2006, p. 47), “a oferta de recursos pedagógicos variados favorece a participação de todos os alunos, respeitando seus ritmos e potencialidades e garantindo oportunidades reais de aprendizagem”. Dessa forma, os materiais não são apenas instrumentos de apoio, mas elementos estruturantes que viabilizam a construção de um currículo acessível e equitativo.

A integração de ações colaborativas também possibilita que os recursos pedagógicos dialoguem com o projeto político-pedagógico das escolas, legitimando sua criação e consolidando a cultura da inclusão como uma prática cotidiana. A articulação entre planejamento institucional e inovação pedagógica fortalece a continuidade dessas iniciativas, evitando que sejam pontuais ou superficiais.

Para que tais estratégias se mantenham e se aperfeiçoem, é fundamental que as escolas promovam espaços estruturados de cooperação, formação conjunta e compartilhamento de soluções adaptadas à realidade local. A aprendizagem colaborativa entre docentes e especialistas contribui para a construção de repertórios pedagógicos mais ricos, capazes de atender a múltiplas necessidades educacionais. De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 34), “o trabalho em equipe entre professores da sala regular e profissionais de apoio amplia as possibilidades de ensino, permitindo que diferentes estratégias sejam pensadas e aplicadas em benefício de todos os estudantes”. Nesse sentido, a colaboração interdisciplinar deixa de ser um recurso pontual e se estabelece como prática contínua que fortalece a qualidade das experiências educativas.

A criatividade, nesse contexto, surge como resultado da produção coletiva e transformadora, integrando diferentes saberes e experiências. A inovação pedagógica, quando orientada pela colaboração e pelo diálogo entre múltiplos atores, torna-se instrumento de transformação do ambiente escolar, consolidando a inclusão como valor e prática cotidiana. Como destaca Moran (2017, p. 42),

práticas inovadoras exigem abertura para o diálogo e construção conjunta, favorecendo aprendizagens significativas e contextos educacionais mais inclusivos.

## FORMAÇÃO DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL

A formação docente permanece como elemento central para o pleno aproveitamento dos recursos pedagógicos inclusivos. Pesquisas apontam que professores capacitados são capazes de reconhecer, adaptar e utilizar ferramentas pedagógicas de forma intencional, promovendo aprendizagens significativas e efetivas para estudantes com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, a ausência de uma formação inicial e continuada voltada à diversidade é considerada uma das barreiras mais recorrentes para a efetivação da educação inclusiva, comprometendo a qualidade das práticas pedagógicas (MANTOAN, 2015, p. 88).

A legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), não apenas garante o direito ao acesso a recursos de tecnologia assistiva, mas também prevê que os profissionais da educação estejam preparados para aplicá-los adequadamente. Esse alinhamento entre direito legal e competência formativa é essencial para que as tecnologias assistivas não se limitem à disponibilização física, mas sejam incorporadas de maneira estratégica e pedagógica, fortalecendo o processo inclusivo (BRASIL, 2015).

Instituições da sociedade civil, como o Instituto Rodrigo Mendes, desempenham papel fundamental na consolidação da inclusão escolar, oferecendo formações continuadas, produção de conhecimento e ações de advocacy voltadas para a educação inclusiva. Por meio de plataformas como a DIVERSA, essas organizações contribuem para capacitar redes escolares, orientando gestores e docentes sobre boas práticas, métodos adaptativos e recursos pedagógicos acessíveis (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

O avanço efetivo da inclusão escolar depende da articulação entre formação continuada dos professores, políticas públicas que garantam a disponibilização de recursos assistivos e apoio institucional nas escolas. Sem essa integração, a implementação de práticas inclusivas tende a ser fragmentada, circunstancial ou dependente do esforço individual dos profissionais, comprometendo a sustentabilidade e a efetividade das ações (AZENHA, 2022, p. 11).

Portanto, a formação docente, a legislação e o suporte institucional devem ser compreendidos como elementos indissociáveis para que os recursos pedagógicos inclusivos cumpram sua função de promover justiça, equidade e participação plena. Somente quando esses fatores são articulados de maneira sistemática torna-se possível assegurar uma educação inclusiva consistente, contínua e transformadora. Como afirma Mittler (2003, p. 27), “a inclusão não pode ser vista como uma série de



iniciativas isoladas, mas como parte de um processo global e articulado que exige compromisso e continuidade”.

## PERSPECTIVAS EMERGENTES E CAMINHOS FUTUROS

A consolidação da educação inclusiva no Brasil exige não apenas a manutenção de políticas já estabelecidas, mas também a abertura para novas perspectivas que dialoguem com os avanços tecnológicos, pedagógicos e sociais do século XXI. Nesse contexto, o paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se destacado como referência internacional ao propor a criação de recursos pedagógicos mais adaptáveis, capazes de atender à diversidade de estilos de aprendizagem e de promover maior autonomia aos estudantes. Conforme Sebastián-Heredero e Souza et al. (2020, p. 740), o DUA busca estruturar o currículo “desde o início, de forma a torná-lo acessível e efetivo para o maior número possível de aprendizes”, deslocando o foco da adaptação pontual para a concepção de ambientes intrinsecamente acessíveis.

Dentro dessa perspectiva, os recursos digitais inclusivos emergem como ferramentas estratégicas. Plataformas interativas, softwares de leitura adaptada e aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa têm se mostrado soluções eficazes para ampliar o alcance do currículo. Como destaca Kenski (2012, p. 45), “as tecnologias digitais, quando integradas de forma crítica ao planejamento pedagógico, ampliam as possibilidades de aprendizagem, favorecem a autonomia e permitem percursos personalizados”. No entanto, sua efetividade depende de uma inserção consciente e contextualizada no processo de ensino, evitando que sejam tratados como simples complementos tecnológicos.

A educação híbrida e remota, intensificada pela pandemia da COVID-19, também trouxe novos horizontes para a inclusão escolar. Como destacam Moran e Bacich (2017, p. 36), “a educação híbrida possibilita reorganizar tempos e espaços escolares, promovendo maior flexibilidade e ampliando o uso de recursos digitais em favor da aprendizagem”. Esse movimento evidencia a necessidade de que os sistemas educacionais ampliem seu repertório pedagógico, de modo a responder não apenas a contextos emergenciais, mas também a consolidar inovações no cotidiano das escolas.

Paralelamente, cresce a demanda por pesquisas que investiguem a eficácia das práticas inclusivas e produzam evidências capazes de orientar a formulação de políticas públicas. De acordo com Mantoan (2015, p. 42), “a avaliação contínua e sistemática é essencial para compreender o impacto das estratégias pedagógicas na aprendizagem e na participação dos estudantes”. Pesquisas longitudinais tornam-se, portanto, fundamentais para fortalecer a coerência entre legislação, formação docente e realidade escolar.

As perspectivas futuras da inclusão também passam pelo fortalecimento da cultura institucional. Mais do que ofertar recursos, é essencial que as escolas desenvolvam valores que reconheçam a diversidade como princípio estruturante de sua identidade pedagógica. Glat e Pletsch (2011, p. 38) destacam que a inclusão somente se consolida “quando a comunidade escolar compartilha a convicção de que a diversidade é parte constitutiva do processo educativo e não um desafio a ser superado”. Isso implica fomentar espaços de diálogo, participação da comunidade e redes colaborativas que sustentem a inclusão como prática cotidiana.

Por fim, o caminho para a inclusão educacional no Brasil depende da convergência entre inovação tecnológica, formação continuada e compromisso institucional. Trata-se de construir um ecossistema educativo em que cada aluno seja reconhecido como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nesse horizonte, a inclusão se projeta como prática ética, política e pedagógica essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo demonstrou que os recursos pedagógicos inclusivos no Brasil se estruturam a partir da convergência entre fundamentos conceituais, respaldo legal, ações institucionais consistentes e a criatividade docente. Essa articulação não apenas legitima práticas inclusivas, mas potencializa a eficácia das estratégias pedagógicas, permitindo que o ambiente escolar seja transformado em espaço capaz de acolher e valorizar a diversidade, promovendo equidade e participação plena de todos os estudantes.

As tecnologias assistivas e os recursos digitais inclusivos representam instrumentos de alto impacto na mediação da aprendizagem, porém sua efetividade está diretamente vinculada à intencionalidade pedagógica, à formação continuada dos professores e à colaboração entre educadores, familiares e especialistas. A utilização estratégica desses recursos garante que eles deixem de ser meros elementos técnicos e se tornem ferramentas dinâmicas, capazes de ampliar oportunidades de aprendizagem, engajamento e autonomia dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O fortalecimento da inclusão exige a integração entre formação docente contínua, aplicação consistente da legislação educacional e atuação organizada de instituições de referência, que forneçam suporte, orientação e produção de práticas pedagógicas adaptadas. Essa articulação possibilita que a inclusão transcenda o caráter formal e se concretize de forma sustentável, estruturada em políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas intencionais e cultura escolar que valorize a diversidade.

Em síntese, vislumbra-se um cenário educacional pautado na equidade, inovação e criatividade, no qual cada estudante possa aprender, participar e desenvolver suas competências de maneira integral. A concretização desse ideal depende da articulação entre recursos pedagógicos

criativos, políticas inclusivas consistentes e práticas docentes intencionais, transformando o espaço escolar em ambiente verdadeiramente inclusivo, capaz de assegurar direitos e promover o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, Celli Nascimento. **Uso de Tecnologia Assistiva no Contexto de Pandemia**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/2fcc066f-471d-404a-aa95-8c7d802d960c/1709.pdf> - Acesso 27 ago. 2025

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

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília: Presidência da República, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília: Presidência da República, 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Documento Base para Educação Híbrida e Inclusiva**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-hibrida-inclusiva>.

CAT, 2007c. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)**. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 27 ago. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva: experiências e práticas pedagógicas**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/>

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MORAN. José. BACICH, Lilian. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. **Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva**. Santa Maria: UFSM, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/08/Metodologias-Ativas-na-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf>. Acesso 23 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; SOUZA, André Luiz Alvarenga de et al. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

# O ENSINO DA CRIANÇA COM TEA COM AFETIVIDADE E CONFIANÇA



## TEACHING CHILDREN WITH ASD WITH AFFECTIVITY AND TRUST

**KEITE JACQUELINE DA COSTA VALE AMARAL**

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da afetividade e da construção de vínculos de confiança no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que o TEA apresenta características específicas que impactam diretamente na comunicação, socialização e comportamento, faz-se necessário que o ambiente escolar ofereça suporte emocional e estratégias pedagógicas sensíveis às particularidades de cada criança. A afetividade, quando inserida nas práticas docentes, contribui significativamente para o desenvolvimento global do aluno, facilitando a mediação do conhecimento, a interação com os pares e o engajamento nas atividades escolares. Além disso, o vínculo afetivo fortalece a segurança emocional da criança, permitindo que ela confie no educador e participe mais ativamente do processo educativo. O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e na análise de autores que defendem uma pedagogia inclusiva, centrada no respeito à individualidade e na valorização da escuta, da empatia e da presença acolhedora do professor. Conclui-se que a afetividade e a confiança não são elementos acessórios no ensino de crianças com TEA, mas sim alicerces fundamentais para uma educação que promova o desenvolvimento integral, a inclusão social e o bem-estar emocional do aluno.

**Palavras-chave:** Afetividade; Inclusão; Autismo.

## ABSTRACT

This paper aims to reflect on the importance of affection and building bonds of trust in the teaching-learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Considering that ASD has specific characteristics that directly impact communication, socialization, and behavior, the school environment must offer emotional support and pedagogical strategies that are sensitive to the particularities of each child. Affection, when incorporated into teaching practices, contributes significantly to the student's overall development, facilitating the mediation of knowledge, interaction with peers, and engagement in school activities. Furthermore, an emotional bond strengthens the child's emotional security, allowing them to trust the educator and participate more actively in the educational process. The study is based on a literature review and the analysis of authors who advocate for an inclusive pedagogy, centered on respect for individuality and the appreciation of listening, empathy, and the teacher's welcoming presence. It is concluded that affection and trust are not secondary elements in the teaching of children with ASD, but rather fundamental foundations for an education that promotes the student's comprehensive development, social inclusion, and emotional well-being.

**Keywords:** Affection; Inclusion; Autism.

## INTRODUÇÃO

O ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas oportunidades de transformação no campo educacional contemporâneo. Este transtorno, caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, o comportamento e as interações sociais, exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que ultrapasse os limites da mera transmissão de conteúdos. Neste contexto, a afetividade e a construção de vínculos de confiança emergem como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se indispensáveis para a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente escolar.

Entender a afetividade como parte intrínseca da educação significa reconhecer que o desenvolvimento cognitivo e emocional caminham lado a lado. Para crianças com TEA, cujos desafios na comunicação interpessoal e na compreensão de estímulos sociais são mais pronunciados, o ambiente escolar precisa ser não apenas estruturado e previsível, mas também acolhedor, empático e sensível às suas particularidades. O vínculo afetivo entre professor e aluno é, portanto, uma ponte



que possibilita a mediação do conhecimento, a construção de autonomia e o florescimento de habilidades que, em muitos casos, permanecem ocultas quando não há um suporte emocional adequado.

A afetividade, neste cenário, não é um adorno pedagógico, mas sim uma ferramenta essencial para que o educador compreenda os sinais, os interesses e os modos de expressão da criança com TEA. Ao estabelecer relações baseadas na empatia, na escuta ativa e no respeito ao tempo individual de cada criança, o professor cria condições favoráveis para o desenvolvimento de vínculos significativos, que contribuem diretamente para a aprendizagem. A confiança, por sua vez, surge como consequência natural dessa relação. Quando a criança se sente segura e aceita, ela se abre ao novo, participa com mais entusiasmo das atividades e passa a explorar suas potencialidades com maior liberdade.

A escola, nesse processo, desempenha um papel crucial. Mais do que um espaço de socialização e ensino de conteúdos formais, deve ser um território de construção de vínculos, de reconhecimento das diferenças e de celebração das conquistas individuais. Para isso, é fundamental que toda a equipe escolar – professores, coordenadores, auxiliares e demais profissionais – esteja sensibilizada e capacitada para compreender as nuances do espectro autista, adotando práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a individualidade.

Não se trata apenas de aplicar métodos específicos ou utilizar materiais adaptados, mas de cultivar um olhar humanizado e atento, que enxergue a criança com TEA em sua totalidade – com suas dificuldades, mas também com suas habilidades, seus interesses e seu modo único de perceber o mundo. Neste sentido, o educador precisa assumir uma postura de constante reflexão, buscando conhecer cada aluno em profundidade, respeitar seus limites e, sobretudo, acreditar no seu potencial. A confiança que o professor deposita no aluno é sentida e retribuída, criando um ciclo virtuoso que favorece o processo educativo.

Além disso, a afetividade também contribui para a diminuição de comportamentos desafiadores, comuns em crianças com TEA, muitas vezes desencadeados por situações de estresse, insegurança ou frustração. Quando a criança encontra na escola um ambiente previsível, afetuoso e confiável, os episódios de ansiedade tendem a diminuir, facilitando a convivência e a participação nas atividades propostas. Assim, o vínculo afetivo atua como um fator protetivo, promovendo não apenas o bem-estar emocional, mas também melhores resultados acadêmicos.

É importante destacar que o trabalho com crianças com TEA exige paciência, flexibilidade e dedicação. Cada pequeno avanço deve ser comemorado, cada dificuldade enfrentada com serenidade e cada conquista valorizada como expressão de superação. Neste processo, o apoio da família e a comunicação constante entre escola e responsáveis são também aspectos fundamentais, pois possibilitam uma abordagem mais integrada e eficaz. A construção de uma rede de afeto e apoio em torno da criança é, sem dúvida, um dos maiores trunfos para o seu desenvolvimento pleno.

Portanto, falar sobre o ensino da criança com TEA com afetividade e confiança é, acima de tudo, reconhecer a dimensão humana da educação. É compreender que o aprendizado não se dá

apenas pela razão, mas também pelo coração. É perceber que, antes de ensinar, é preciso acolher; antes de exigir, é preciso confiar. O educador que compreende essa lógica transforma sua prática, e, com ela, transforma também a vida de seus alunos. O olhar afetuoso e confiante do professor pode ser o primeiro passo para que a criança com TEA acredite em si mesma e encontre, na escola, um espaço de possibilidades, de crescimento e de pertencimento. Dessa forma, a afetividade não é um caminho alternativo, mas o próprio alicerce de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

## DESENVOLVIMENTO

Ensinar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vai muito além da aplicação de métodos pedagógicos tradicionais. Esse processo exige sensibilidade, conhecimento, escuta ativa e, principalmente, uma relação de confiança que seja construída com base na afetividade. O autismo, por sua própria natureza, impõe desafios à comunicação, à socialização e ao comportamento, o que muitas vezes impede que a criança se encaixe em padrões escolares convencionais. Nesse contexto, a afetividade surge como uma ponte fundamental para o desenvolvimento do vínculo entre educador e aluno, e, conseqüentemente, para o avanço no processo de aprendizagem. A confiança não se impõe; ela se constrói ao longo do tempo, em interações diárias que devem estar pautadas no respeito e no reconhecimento da singularidade de cada criança.

Ao abordar o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imprescindível compreender que a aprendizagem vai além da transmissão de conteúdos curriculares. Ela passa essencialmente pela construção de vínculos afetivos e pela criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta compreendida, respeitada e incentivada a participar. A afetividade não é apenas uma dimensão emocional da educação, mas um elemento estruturante do processo pedagógico. No caso de crianças com TEA, cujas dificuldades na comunicação e na interação social são características marcantes, a afetividade torna-se um recurso essencial para mediar relações e facilitar o acesso ao conhecimento. O professor que ensina com afeto cria oportunidades de conexão, mesmo quando a criança não se comunica por meios convencionais.

A confiança, por sua vez, é um processo que se desenvolve gradualmente, a partir da constância, da empatia e da escuta ativa. Para a criança com autismo, confiar no professor significa sentir-se segura para explorar o ambiente, expressar suas emoções, errar e tentar novamente. Esse vínculo seguro atua como uma base de apoio que sustenta o processo de aprendizagem, reduzindo comportamentos de defesa, ansiedade ou recusa. Quando a afetividade está presente na prática docente, o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a ser mediador de experiências significativas, atento às necessidades específicas de cada aluno. A escuta das manifestações da criança – verbais ou não – permite compreender suas formas singulares de perceber e interagir com o mundo.

Nesse contexto, a prática pedagógica precisa ser constantemente adaptada às realidades individuais. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, reforços positivos e estratégias baseadas nos interesses da criança são fundamentais, mas só serão eficazes se forem aplicados dentro de um ambiente relacional seguro. A afetividade cria esse ambiente. Ao estabelecer um vínculo genuíno com a criança, o educador contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de enfrentar desafios. A confiança adquirida com o tempo permite que o aluno amplie suas experiências, aceite novas propostas pedagógicas e desenvolva habilidades sociais e cognitivas de forma mais fluida.

A escola, como instituição, também precisa estar comprometida com a inclusão. Isso significa repensar suas práticas, suas formas de avaliação, seus espaços físicos e suas relações interpessoais. A inclusão vai além do acesso físico: trata-se de garantir a participação ativa da criança com TEA nas atividades escolares, respeitando suas limitações, mas, sobretudo, reconhecendo e valorizando suas potencialidades. Para isso, é necessário um corpo docente capacitado, disposto a aprender continuamente e a dialogar com os familiares, com especialistas e com os próprios alunos. A afetividade nesse contexto amplia-se para uma postura ética e política da escola, que decide acolher, respeitar e educar com base na diversidade.

Além disso, é fundamental que haja parceria entre a escola e a família. Os pais ou responsáveis são fontes importantes de informações sobre os hábitos, gostos, comportamentos e necessidades da criança. A troca constante entre professores e familiares fortalece o planejamento pedagógico e torna as intervenções mais coerentes com a realidade do aluno. Quando há sintonia entre os afetos vivenciados em casa e os promovidos na escola, a criança sente-se mais segura e integrada. Essa segurança favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação, sociabilidade e aprendizado, pois o vínculo afetivo se estende para além da sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação do professor. Muitos profissionais ainda se sentem despreparados para atuar com crianças com autismo. Isso reforça a necessidade de investir em formação continuada que contemple não apenas aspectos técnicos e diagnósticos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais. Ensinar uma criança com TEA requer paciência, sensibilidade e criatividade, mas, acima de tudo, requer humanidade. O professor que enxerga a criança como um ser único, dotado de potencialidades e modos próprios de aprender, é aquele que educa com afeto e transforma a escola em um espaço de possibilidades.

Portanto, ao refletir sobre o ensino da criança com TEA mediado pela afetividade e pela confiança, evidencia-se a importância de uma abordagem pedagógica que una conhecimento técnico, empatia e presença afetiva. A aprendizagem não ocorre em ambientes hostis, inseguros ou indiferentes. Ela floresce em contextos onde há vínculo, onde a criança se sente pertencente e respeitada. Nesse sentido, o afeto e a confiança não são complementos da prática docente: são sua essência. Cultivar essas dimensões é abrir caminhos para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora, na qual todas as crianças, com ou sem deficiência, possam se desenvolver plenamente e ser felizes no ambiente escolar.

É fundamental compreender que crianças com TEA aprendem de maneiras diferentes, têm interesses próprios e modos distintos de interagir com o mundo. Algumas podem ser extremamente sensíveis a estímulos visuais ou auditivos, outras apresentam dificuldades no contato visual ou na compreensão de emoções alheias. Essas características não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como pontos de partida para uma prática pedagógica mais atenta, flexível e afetiva. O educador, ao reconhecer esses aspectos, pode ajustar sua abordagem e buscar estratégias que respeitem o ritmo da criança e favoreçam seu engajamento nas atividades escolares. A afetividade, nesse sentido, não é um fator acessório, mas sim um instrumento essencial para estabelecer uma comunicação eficaz e significativa com o aluno.

Ao estabelecer um ambiente afetivo e seguro, o professor contribui para a redução da ansiedade e da resistência da criança em relação às propostas escolares. Muitas vezes, o comportamento desafiador da criança com TEA decorre de frustrações acumuladas, de situações de exclusão ou de ambientes hostis. Quando a criança encontra um espaço onde se sente acolhida, compreendida e respeitada, ela tende a se abrir para novas experiências e a confiar nas pessoas ao seu redor. Essa confiança possibilita a construção de vínculos sólidos que funcionam como uma base emocional para o aprendizado. O sentimento de segurança, aliado ao afeto, potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, criando oportunidades reais de evolução.

Outro aspecto essencial é a escuta. Saber ouvir a criança, mesmo quando ela não verbaliza, é uma arte que o educador deve cultivar. Muitas crianças com autismo não se comunicam por meio da fala, mas se expressam por gestos, expressões faciais, comportamentos repetitivos ou mesmo por meio do silêncio. Com atenção e sensibilidade, o professor pode aprender a decifrar essas linguagens e, a partir disso, estabelecer uma comunicação mais eficaz. Isso só é possível quando há afetividade envolvida, pois ela desperta no educador a paciência necessária para observar, interpretar e respeitar os sinais da criança. É nesse espaço de escuta e acolhimento que surgem as primeiras manifestações de confiança.

A afetividade também se reflete nas atitudes cotidianas do professor. Um sorriso, um toque respeitoso, uma palavra de incentivo ou um olhar de aprovação podem fazer uma grande diferença na relação com a criança com TEA. Pequenos gestos são percebidos com intensidade por essas crianças, e, muitas vezes, são esses gestos que as motivam a participar, a tentar de novo, a enfrentar suas dificuldades com mais coragem. A afetividade, portanto, se materializa no modo como o educador se posiciona frente à criança, como lida com seus erros, como celebra suas conquistas, por menores que sejam. O olhar atento e valorizador do professor é capaz de transformar a experiência escolar em algo prazeroso e significativo.

A confiança que a criança deposita no professor tem o poder de mediar situações complexas. Por exemplo, em momentos de crise, nos quais a criança apresenta comportamento disruptivo ou se isola completamente, a figura do educador em quem ela confia pode ser decisiva para acalmá-la e trazê-la de volta à atividade. Essa confiança não se constrói de forma imediata; é fruto de uma

convivência contínua, de um histórico de respeito e consistência. O educador que se mostra presente, coerente e empático tende a se tornar uma referência afetiva para a criança, o que amplia as possibilidades de mediação pedagógica. A criança que confia no professor acredita que pode aprender, que pode ser compreendida, e que não será punida por ser diferente.

A formação do professor também desempenha papel crucial neste processo. É necessário que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as especificidades do autismo, mas também que sejam capacitados emocionalmente para estabelecer relações afetivas saudáveis com seus alunos. Muitos educadores se sentem inseguros diante de uma criança com TEA por falta de conhecimento ou de suporte institucional. Por isso, é indispensável que as escolas invistam em formação continuada, que promovam espaços de diálogo entre os profissionais e que construam uma cultura escolar baseada no acolhimento, na cooperação e no compromisso com a inclusão. Ensinar com afeto e confiança exige mais do que vontade: exige preparo, sensibilidade e suporte.

Além da atuação do professor, é importante considerar o papel da família. O vínculo entre escola e família deve ser fortalecido por meio de uma comunicação constante, transparente e respeitosa. Os familiares da criança com TEA são os principais mediadores entre ela e o mundo, e trazem consigo informações valiosas sobre suas preferências, rotinas, dificuldades e conquistas. Quando a escola se aproxima da família, demonstra empatia e se propõe a caminhar junto, a criança se beneficia enormemente. A afetividade, então, se expande do espaço da sala de aula para as relações institucionais, promovendo uma rede de confiança e apoio mútuo que impacta positivamente o desenvolvimento da criança.

Por fim, o currículo e as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades da criança com TEA. A afetividade também se expressa na forma como o conteúdo é apresentado, na escolha dos materiais, no tempo destinado às atividades e na valorização das conquistas individuais. Não se trata de diminuir o desafio, mas de reorganizá-lo de modo que a criança se sinta capaz de participar e aprender. A afetividade conduz o professor a respeitar o tempo da criança, a oferecer ajudas quando necessário e a comemorar cada progresso como uma vitória coletiva. Essa abordagem inclusiva transforma o ambiente escolar, tornando-o mais humano, mais sensível e, acima de tudo, mais justo.

Portanto, o ensino da criança com TEA mediado pela afetividade e pela confiança é uma prática que transcende métodos e técnicas; é uma prática que exige entrega, presença e conexão genuína. A educação só acontece de verdade quando há encontro entre sujeitos, quando há acolhimento da diferença e quando o afeto ocupa o lugar central na relação pedagógica. Ensinar é, nesse contexto, um ato de amor, de fé na capacidade do outro, de construção paciente e contínua de pontes entre mundos diferentes, mas igualmente valiosos. É esse compromisso ético e afetivo que torna possível uma educação realmente inclusiva, onde todas as crianças, independentemente de suas condições, têm o direito de aprender, de ser respeitadas e de serem felizes no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma reflexão sobre o ensino da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da afetividade e da confiança é reafirmar a urgência de uma prática pedagógica que coloque o ser humano no centro do processo educativo. Ao longo da trajetória escolar, a criança com TEA enfrenta inúmeros desafios que vão além do conteúdo curricular. Suas dificuldades de comunicação, interação social e adaptação a mudanças exigem um olhar atento e sensível por parte dos profissionais da educação. É nesse contexto que a afetividade se apresenta como elemento essencial para a construção de uma aprendizagem significativa, humanizada e verdadeiramente inclusiva. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de criar relações, de estabelecer vínculos e de garantir que cada criança se sinta segura, respeitada e acolhida em sua individualidade.

A escola que acolhe com empatia transforma-se em um espaço de pertencimento. Quando o ambiente escolar se torna emocionalmente seguro e previsível, a criança com TEA desenvolve maior autonomia, sente-se motivada a participar das atividades e constrói, gradualmente, sua confiança nos adultos e nas interações sociais. Esse processo é lento, exige persistência, paciência e sensibilidade, mas os frutos colhidos são significativos tanto para o aluno quanto para toda a comunidade escolar. O afeto é um caminho eficaz para quebrar barreiras e criar possibilidades. Ele favorece a escuta, a atenção às necessidades específicas e o respeito ao tempo da criança, criando um cenário propício para o florescimento de suas potencialidades.

É importante destacar que a afetividade não pode ser reduzida a um simples gesto pontual ou a uma postura carismática do educador. Ela precisa ser entendida como parte integrante da prática pedagógica, orientando a forma como o ensino é planejado, como as interações ocorrem e como o ambiente é estruturado. A confiança, por sua vez, é um processo relacional, que se constrói na constância, na coerência e na qualidade do vínculo estabelecido. Quando o professor age com previsibilidade, quando respeita os limites da criança e reconhece seus avanços, mesmo que pequenos, ele contribui para fortalecer essa relação de confiança, que é base para qualquer aprendizagem significativa.

As práticas pedagógicas voltadas à criança com TEA devem considerar a singularidade de cada sujeito. Não há uma fórmula única, nem um modelo padronizado que sirva para todos. Por isso, a escuta ativa, o diálogo com a família, a observação contínua e o investimento em formação profissional são componentes fundamentais para a construção de estratégias eficazes e afetivas. O professor precisa estar preparado não apenas tecnicamente, mas emocionalmente, para lidar com as frustrações, com os desafios diários e com os processos que, muitas vezes, são mais lentos do que o esperado. A afetividade fortalece o vínculo e a paciência necessária para que a prática docente seja sustentada não apenas pela técnica, mas também pela compaixão e pelo respeito.

A presença da família nesse processo também é indispensável. A escola precisa estreitar os laços com os responsáveis, promovendo encontros, escutas e trocas constantes. Quando a criança percebe que existe uma continuidade entre os afetos vivenciados em casa e os afetos recebidos na escola, ela se sente mais segura e compreendida. Essa sintonia entre os contextos familiar e escolar fortalece a rede de apoio da criança e amplia as possibilidades de desenvolvimento. Mais do que



nunca, é preciso superar visões fragmentadas e isoladas do processo educativo, para adotar uma abordagem integrada e colaborativa, onde todos os envolvidos tenham consciência de seu papel e atuem com responsabilidade e afeto.

Outro ponto que merece destaque é o papel da formação continuada. A atuação com crianças com TEA exige atualização constante, troca de experiências, estudo das abordagens mais eficazes e, principalmente, momentos de reflexão sobre a própria prática. A afetividade não anula a técnica, mas a potencializa. O professor que compreende as especificidades do autismo está mais preparado para interpretar os sinais da criança, para propor estratégias adequadas e para reagir com equilíbrio diante de situações complexas. Essa preparação é tanto teórica quanto emocional, e deve ser fortalecida por políticas públicas que valorizem e apoiem o trabalho docente com crianças da educação especial.

A construção de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela valorização da diversidade e pela compreensão de que todas as crianças têm o direito de aprender e de conviver. A presença da criança com TEA no ambiente escolar desafia estruturas engessadas, provoca mudanças de paradigma e convida todos os envolvidos a repensarem suas práticas. No entanto, esse desafio é também uma oportunidade de crescimento coletivo, pois ao incluir com afeto, a escola se torna mais humana, mais justa e mais próxima da missão educativa que lhe cabe. A afetividade, nesse processo, funciona como base estruturante da convivência e como impulso para a aprendizagem.

Assim, as considerações finais deste trabalho reforçam a ideia de que a afetividade e a confiança não são elementos secundários na educação da criança com TEA. Pelo contrário, são pilares que sustentam o sucesso da inclusão e da aprendizagem. É preciso cultivar vínculos sinceros, acolher com empatia, respeitar os ritmos individuais e acreditar no potencial de cada criança. O educador, como figura central nesse processo, precisa estar disposto a construir pontes, a oferecer segurança e a promover experiências que respeitem e valorizem as diferenças. Ensinar com afeto e educar com confiança não são gestos de compaixão, mas sim atos de justiça e compromisso com a dignidade humana.

Educar crianças com TEA exige um olhar sensível, mas também determinado. Exige que a escola esteja aberta ao novo, que os profissionais estejam dispostos a aprender com a diferença e que a sociedade reconheça o valor da inclusão como um direito, e não como um favor. Quando afetividade e confiança orientam o trabalho pedagógico, o ambiente escolar se transforma em um espaço de possibilidades. A criança com autismo passa a ser vista não por suas limitações, mas por suas capacidades, por seus talentos, por aquilo que pode aprender e ensinar. E é nesse encontro, entre o educador que acolhe e a criança que confia, que o verdadeiro sentido da educação se revela.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Karla de Cássia. **Autismo e educação: desafios para uma prática inclusiva**. Curitiba: Appris, 2021.

ARAÚJO, Wilza Araújo de. **Educação inclusiva: o desafio da diferença na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEADI, 2008.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sociocultural**. São Paulo: Scipione, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Afetividade e cognição: um diálogo necessário na educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro autista: uma abordagem neurobiológica e psicossocial**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

# O MUNDO SEM ÁFRICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS INVENÇÕES AFRICANAS E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA



## THE WORLD WITHOUT AFRICA: AN ANALYSIS OF AFRICAN INVENTIONS AND THEIR INFLUENCE ON CONTEMPORARY SOCIETY

**LAURA CRISTINA BORGES**

Graduação em História pela Faculdade Instituto Superior de Educação Campo Limpo Paulista (2015); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Mário Lago.

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir como seria o mundo contemporâneo sem as principais invenções oriundas do continente africano. Muitas dessas contribuições foram invisibilizadas pelo eurocentrismo, mas tiveram papel central no desenvolvimento da ciência, da cultura, da tecnologia e da organização social global. A partir de revisão bibliográfica fundamentada em autores como Cheikh Anta Diop, Elikia M'Bokolo, Achille Mbembe, Ngũgĩ wa Thiong'o, Barbara Karine e outros, busca-se refletir de forma contrafactual o impacto da ausência de tais invenções. Conclui-se que a humanidade seria profundamente empobrecida em múltiplos aspectos sem as contribuições africanas.

**Palavras-chave:** África; Invenções; Epistemicídio; Descolonização; Ciência.

### ABSTRACT

This article aims to discuss what the contemporary world would be like without the major inventions originating from the African continent. Many of these contributions have been rendered invisible by Eurocentrism, but they played a central role in the development of science, culture, technology, and global social organization. Based on a literature review grounded in authors such as Cheikh Anta Diop, Elikia M'Bokolo, Achille Mbembe, Ngũgĩ wa Thiong'o, Barbara Karine, and others, this article seeks

to reflect counterfactually on the impact of the absence of such inventions. It concludes that humanity would be profoundly impoverished in multiple ways without African contributions.

**Keywords:** Africa; Inventions; Epistemicide; Decolonization; Science.

## INTRODUÇÃO

A África é comumente representada, no imaginário coletivo, a partir de estereótipos relacionados à pobreza, guerras e atraso tecnológico. Essa visão eurocentrada ignora o papel fundamental do continente como berço da humanidade e como espaço de inovação científica, cultural e tecnológica. O problema de pesquisa que orienta este artigo é: como seria o mundo atual sem as principais invenções africanas? O objetivo geral é analisar a relevância dessas invenções, destacando sua influência no mundo contemporâneo. Metodologicamente, este estudo baseia-se em revisão bibliográfica crítica, com enfoque em autores que resgatam a centralidade da África na história mundial, como Cheikh Anta Diop (2014), Achille Mbembe (2018), Ngũgĩ wa Thiong'o (2009) e Barbara Karine (2022).

De acordo com Diop (2014), não se pode compreender a história da humanidade sem reconhecer a centralidade da África. Esse autor aponta que civilizações como o Egito Antigo foram pioneiras na matemática, medicina, arquitetura e escrita, influenciando diretamente o desenvolvimento europeu e asiático. Achille Mbembe (2018), por sua vez, discute a noção de necropolítica, refletindo sobre as formas de poder que continuam a desumanizar corpos negros, inclusive pela negação histórica de suas contribuições.

Barbara Karine (2022), em sua obra *\*A História Preta das Coisas\**, propõe um resgate das invenções, criações e saberes africanos e afro-diaspóricos que foram apagados ou apropriados pelo Ocidente. A autora chama atenção para o epistemicídio – conceito também discutido por Boaventura de Sousa Santos – como processo sistemático de apagamento dos saberes não europeus.

Ngũgĩ wa Thiong'o (2009) contribui com a perspectiva de descolonização da mente, apontando que a linguagem e a cultura foram instrumentos centrais de dominação. Assim, recuperar a história africana implica também revalorizar sua contribuição material e imaterial para a humanidade.

## EPISTEMICÍDIO E A INVISIBILIZAÇÃO DA ÁFRICA

Cheikh Anta Diop (2010) foi pioneiro ao demonstrar, com rigor histórico e arqueológico, que o Egito Antigo fazia parte da matriz cultural africana e que a ciência, a matemática e a filosofia desenvolvidas ali influenciaram diretamente a civilização ocidental. Molefi Kete Asante (2009) reforça

essa perspectiva ao propor a afrocentricidade como um paradigma de interpretação que recoloca a África no centro da narrativa histórica.

No campo contemporâneo, Bárbara Karine (2022), em *A História Preta das Coisas*, evidencia como objetos, alimentos e práticas cotidianas, muitas vezes invisibilizados, têm origem africana e moldam até hoje o mundo moderno. A autora reforça a ideia de que o racismo estrutural não apenas marginaliza sujeitos, mas também apaga materialidades e conhecimentos.

Para Santos (2007), o epistemicídio é a face mais profunda do colonialismo, pois opera na destruição das condições de legitimidade dos saberes não ocidentais. A invisibilização das invenções africanas, portanto, é parte de um processo mais amplo de dominação e hierarquização do conhecimento.

## **EPISTEMICÍDIO E RACISMO ESTRUTURAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA**

O Brasil é um país que se orgulha de sua diversidade cultural, mas a realidade por trás dessa narrativa é marcada por séculos de desigualdades e violências. Para compreender como o racismo opera no país, é essencial entender dois conceitos interligados: o racismo estrutural e o epistemicídio. Juntos, eles explicam como a discriminação racial não é apenas uma atitude individual, mas um sistema que silencia e apaga a história, a cultura e o conhecimento de grupos minorizados.

O racismo estrutural se refere a um conjunto de normas, práticas, políticas e instituições que perpetuam a desigualdade racial, mesmo sem a intenção explícita de indivíduos. Ele não se manifesta apenas em xingamentos ou atos de ódio, mas em como a sociedade está organizada. É uma lógica invisível que coloca pessoas brancas em posições de privilégio e sub-representa, marginaliza e violenta pessoas negras.

**Desigualdade econômica e social:** A população negra, que representa a maioria da população brasileira, ainda é a que mais sofre com a pobreza e o desemprego. A herança da escravidão e a falta de políticas de reparação histórica impediram o acesso à terra, à educação e a oportunidades, perpetuando um ciclo de desigualdade.

**Sistema de Justiça Criminal:** A polícia brasileira mata mais pessoas negras e pobres, e as cadeias estão superlotadas de jovens negros. As estatísticas mostram que, mesmo com a mesma infração, uma pessoa negra tem maior probabilidade de ser presa e condenada a penas mais longas do que uma pessoa branca.

**Mercado de Trabalho:** Pessoas negras, mesmo com a mesma formação e qualificação, ganham menos do que pessoas brancas. Além disso, a sub-representação em cargos de liderança e a invisibilidade de profissionais negros em certas áreas (como a academia, a política e a mídia) são reflexos dessa estrutura.

O epistemicídio é o assassinato do conhecimento, a anulação ou deslegitimação de saberes produzidos por grupos oprimidos. No contexto brasileiro, o epistemicídio é a violência histórica contra

o conhecimento dos povos indígenas e da diáspora africana. Ele ocorre quando o saber de uma cultura é considerado "inferior", "não-científico" ou "folclórico" em relação ao conhecimento europeu.

**Educação Eurocêntrica:** Nossos currículos escolares, por muito tempo, foram baseados em uma visão de mundo europeia. A história do Brasil era contada a partir do ponto de vista do colonizador, e a história da África e dos povos indígenas era negligenciada ou apresentada de forma distorcida. O conhecimento ancestral, como a medicina baseada em plantas, as tecnologias de agricultura ou a filosofia africana, não eram considerados "ciência".

**Criminalização de Práticas Religiosas:** Por séculos, religiões de matriz africana como o candomblé e a umbanda foram perseguidas, criminalizadas e associadas ao "mal" e ao "demoníaco". Essa perseguição não visava apenas as práticas religiosas em si, mas o conhecimento, a filosofia e os valores que elas carregam.

**Invisibilidade na Academia e na Mídia:** O conhecimento produzido por intelectuais negros, ativistas e comunidades tradicionais é frequentemente marginalizado. Suas pesquisas e perspectivas são menos publicadas em revistas científicas, menos citadas em trabalhos acadêmicos e raramente ganham destaque na grande mídia, perpetuando a ideia de que o conhecimento "válido" é aquele produzido por pessoas brancas em instituições eurocêntricas.

O racismo estrutural e o epistemicídio se alimentam mutuamente. O racismo cria as condições para que o conhecimento de um grupo seja considerado inferior, enquanto o epistemicídio, ao invisibilizar esse conhecimento, justifica a marginalização e a exclusão social. Combater o racismo, portanto, exige não apenas lutar contra a discriminação individual, mas dismantelar as estruturas que perpetuam a desigualdade e valorizar a diversidade de saberes

## **AS INVENÇÕES AFRICANAS E SEU IMPACTO GLOBAL**

### **Ciência e Matemática**

O Egito Antigo foi responsável por importantes avanços matemáticos, como o desenvolvimento de sistemas numéricos, cálculo de áreas e a própria álgebra. Sem tais contribuições, não seria possível conceber a ciência moderna, que depende da base matemática para estruturar a física, a engenharia e a economia. A criação do calendário solar, com 365 dias, também é um exemplo do legado africano que estrutura nossa vida cotidiana.

### **Agricultura e Alimentação**

Diversos alimentos que compõem a dieta mundial têm origem africana. O café, domesticado na Etiópia, é hoje uma das bebidas mais consumidas do mundo. Da mesma forma, o sorgo, o milhete e o inhame tiveram origem no continente africano e foram fundamentais para a segurança alimentar de várias regiões. Sem essas contribuições, o comércio agrícola global teria se configurado de forma radicalmente distinta.

### **Medicina e Saúde**



O Papiro de Ebers, datado de 1550 a.C., apresenta tratamentos médicos que anteciparam práticas modernas. O uso de plantas medicinais, difundido em várias sociedades africanas, compõe até hoje a base da farmacologia. A ausência dessas práticas teria limitado significativamente o desenvolvimento da medicina ocidental.

### **Tecnologia e Metalurgia**

A civilização Nok, na Nigéria, foi pioneira no trabalho com ferro, antecedendo inclusive algumas técnicas europeias. Esses avanços tecnológicos permitiram o desenvolvimento de ferramentas agrícolas, armas e estruturas arquitetônicas. As grandes construções africanas, como as pirâmides do Egito, a cidade de Lalibela (Etiópia) e Tombuctu (Mali), são exemplos da sofisticação tecnológica africana.

### **Cultura, Arte e Música**

A cultura africana exerceu influência direta sobre quase todos os ritmos musicais contemporâneos, como o jazz, o blues, o samba, o reggae e o hip hop. Sem essa matriz, a identidade cultural global seria empobrecida. Além disso, a escrita hieroglífica egípcia é um dos sistemas de registro histórico mais antigos, abrindo caminho para a sistematização do conhecimento.

## **O DESAFIO DE ENSINAR HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NA SALA DE AULA**

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um marco fundamental para a educação no Brasil. No entanto, sua aplicação vai além da simples inclusão de um tema no currículo. Ela exige uma profunda reflexão pedagógica e um compromisso real com a desconstrução de uma narrativa histórica eurocêntrica e a valorização das contribuições africanas.

## **A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A lei não é apenas um adendo curricular; ela é uma ferramenta de combate ao racismo e à discriminação. Ao reconhecer a importância da cultura, história e contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira, a lei promove a autoestima de estudantes negros e a conscientização de todos sobre a diversidade e a riqueza de nossa identidade. A educação, nesse sentido, se torna um espaço de justiça social, onde se pode resgatar narrativas silenciadas e construir uma sociedade mais equitativa.

## **DESAFIOS E METODOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Apesar da importância da lei, sua aplicação enfrenta desafios significativos. Muitos docentes não tiveram formação adequada para abordar o tema e os materiais didáticos disponíveis muitas vezes são escassos ou inadequados. A prática docente, nesse contexto, exige uma mudança de

paradigma, passando de uma abordagem meramente informativa para uma pedagogia engajada e transformadora.

Algumas metodologias de ensino que podem auxiliar nesse processo são:

**Abordagem Interdisciplinar:** A história africana não deve ser confinada à disciplina de história. Ela pode ser integrada a outras áreas, como literatura, com a leitura de autores africanos e afro-brasileiros; geografia, com o estudo dos diversos países e etnias da África; artes, com a exploração da música, dança e artes plásticas africanas; e ciências, abordando as contribuições de cientistas e pensadores africanos.

**Uso de Fontes Diversas:** É fundamental ir além dos livros didáticos. A valorização da história africana exige o uso de fontes primárias e secundárias variadas, como documentários, filmes, músicas, depoimentos, mitos e lendas. A internet, museus e centros culturais também podem ser ótimas fontes de pesquisa.

**Projetos de Pesquisa e Aprendizagem Ativa:** Em vez de apenas transmitir conteúdo, o professor pode atuar como mediador, incentivando os estudantes a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Projetos que abordam temas como o legado da escravidão, a cultura afro-brasileira, a luta por direitos e a representatividade negra em diversas áreas, permitem aos alunos desenvolverem uma visão crítica e aprofundada.

**Diálogo e Experiência em Sala de Aula:** A troca de experiências é crucial. O professor deve criar um ambiente seguro para o diálogo, onde os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas percepções, questionar estereótipos e desmistificar preconceitos. Trazer convidados, como ativistas, artistas, historiadores ou membros da comunidade negra, pode enriquecer a experiência e dar voz a quem vive e representa essa história.

A aplicação da Lei 10.639/2003 não é apenas um cumprimento de uma norma, mas uma oportunidade de construir uma educação mais justa, inclusiva e que valorize a rica herança africana. O desafio é grande, mas a recompensa de formar cidadãos mais conscientes e respeitosos é inestimável.

Diante desse cenário, é urgente a implementação de ações estruturantes e intersetoriais, entre as quais destacam-se: formação docente antirracista continuada – baseada em marcos teóricos como os de Paulo Freire, Lélia Gonzalez e bell hooks, Barbara Karine, para desenvolver práticas pedagógicas críticas e inclusivas; revisão curricular com centralidade na história e cultura afro-brasileira – conforme determina a Lei 10.639/2003, garantindo que o conteúdo escolar represente e valorize as identidades negras e as contribuições para a construção da sociedade.

É necessário resgatar a ancestralidade positivando nossas experiências a partir das negras potências que constituíram nossos povos, com um processo pedagógico emancipador de todos os envolvidos neste, principalmente as crianças e juventudes negras a quem foi negado o direito de aquisição de memórias ancestrais potencializadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imaginar um mundo sem as invenções africanas implica pensar na ausência de bases matemáticas essenciais, na inexistência de alimentos hoje centrais para a economia mundial, na estagnação da medicina e no empobrecimento cultural global. Sem a África, a humanidade não teria alcançado o mesmo nível de desenvolvimento científico, tecnológico e artístico.

Ao imaginar um mundo sem essas invenções, observa-se que não apenas o desenvolvimento científico e econômico teria sido profundamente diferente, como também a própria identidade cultural da humanidade seria radicalmente alterada. O exercício contrafactual evidencia a centralidade da África no processo civilizatório e denuncia o silenciamento produzido pelo colonialismo e pelo racismo epistêmico.

As invenções africanas são estruturais para a construção do mundo moderno. A invisibilização dessas contribuições não é casual, mas parte de um projeto histórico de negação da centralidade africana no processo civilizatório. Reconhecer esse legado é tarefa urgente para a descolonização do conhecimento e para a superação do racismo estrutural.

A valorização da África enquanto produtora de ciência, cultura e tecnologia não apenas resgata uma história negada, mas também abre caminho para a construção de epistemologias plurais. Como afirma Bárbara Karine (2022), compreender a “história preta das coisas” é compreender a história da própria humanidade.

Uma abordagem educacional antirracista onde a folclorização da população negra e indígena não seja ação pedagógica recorrente, onde as ações pedagógicas não sejam apenas sobre samba, feijoada, as religiões de matriz africana, capoeira e etc. Que essas discussões se apropriem do currículo escolar no sentido de qual lugar é reservado para pessoas negras no desenrolar da história do mundo, ensinando conhecimentos africanos ancestrais, tais como: saber médico, químico, náutico, sanitário, matemático entre outros exemplos de conhecimentos científicos ancestrais africanos, visando uma educação potencializadora de vidas negras ao invés de folclorizá-las colocando-as unicamente nesse lugar de entretenimento, sendo assim uma educação que se mobiliza através da presença e não da ausência da prerrogativa de intelectualidade.

Mais do que uma demanda educacional, o enfrentamento ao racismo estrutural e o epistemicídio nas escolas é um imperativo ético e democrático. A transformação desse cenário exige compromisso político e social, pois a educação, para ser de fato emancipadora, deve romper com as estruturas que perpetuam a desigualdade e abrir caminho para que crianças negras periféricas deixem de ser moldadas como “bons escravos” ou “maus cidadãos” e passem a ser reconhecidas e valorizadas como protagonistas de sua própria história e passem a valorizar a riqueza das contribuições africanas para a construção do mundo, contribuições essas que foram negados e deslegitimados.

A inclusão de referências que mostrem a diversidade e a grandiosidade e a diversidade do continente é vital para a formação de uma autoimagem positiva e empoderada, pois a ausência de heróis, cientistas e filósofos na história ensinada nas escolas pode fazer com que estudantes se sintam sem referências, transmitindo a mensagem velada de que a contribuição de seu povo para o mundo é insignificante, ou que a inteligência e a capacidade de inovar são exclusivas de outras culturas, podendo gerar um sentimento de vergonha e uma tentativa de se afastar de sua própria identidade para se encaixar em padrões eurocêntricos.

Um trabalho político pedagógico que apresenta as riquezas e a complexibilidade das contribuições africanas para a ciência, a filosofia, a engenharia e a medicina, por exemplo, oferece a estudantes negros a oportunidade de se enxergarem como herdeiros de um legado de genialidade e resistência. Isso desafia o racismo estrutural e epistêmico e fortalece a autoestima dos estudantes mostrando que a contribuição negra para a história da humanidade é inegável e fundamental.

## REFERÊNCIAS

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

KARINE, Bárbara. *A História Preta das Coisas*. São Paulo: Pallas, 2022.

DIOP, Cheikh Anta. *Civilization or Barbarism: An Authentic Anthropology*. Chicago: Lawrence Hill, 2014.

M'BOKOLO, Elikia. *História da África Negra*. Lisboa: Edições 70, 2011.

NGŨGĨ WA THIONG'O. *Descolonizar a mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

UNESCO. *General History of Africa*. Paris: UNESCO Publishing, 2010.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

# O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: OS CASOS DE CHILE E TURQUIA EM PERSPECTIVA COMPARADA



## NEOLIBERALISM IN EDUCATION: THE CASES OF CHILE AND Türkiye IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

**LETÍCIA SANTOS RIBEIRO DA SILVA DUTRA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNIP (2023); Professora de Educação Básica – no CEMEI Jardim das Palmas.

### RESUMO

A partir das últimas décadas do século XX, a lógica neoliberal se tornou dominante, reestruturando profundamente políticas públicas, especialmente no campo educacional. Esse artigo tem como objetivo analisar os impactos da inserção de políticas neoliberais na estrutura, gestão e papel social da educação. Trata-se de uma análise bibliográfica e da produção teórica de autores críticos, a respeito de países com governos de profunda atuação do neoliberalismo no âmbito educacional, como o Chile e a Turquia. A análise evidencia que o neoliberalismo na educação se materializa por meio de uma gestão escolar com foco em resultados quantificáveis, com um ensino e financiamento orientado para o capital privado, transformando-a de um bem social para um produto que pode ser comprado e modificado de acordo com os interesses de seus investidores. O estudo reforça a urgência de se identificar padrões de ação e desenvolvimento de políticas públicas em governos neoliberais para contrapor a essa lógica de mercantilização da educação em âmbito nacional.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; Sistema Educacional; Ideologia; Política; Educação.

### ABSTRACT

Since the final decades of the 20th century, neoliberal logic has become dominant, profoundly restructuring public policies, especially in the educational field. This article aims to analyze the impacts of the insertion of neoliberal policies on the structure, management, and social role of education. This article analyzes the literature and the theoretical production of critical authors regarding countries with governments that have deeply influenced neoliberalism in education, such as Chile and Turkey. The analysis shows that neoliberalism in education materializes through school management focused on quantifiable results, with teaching and financing oriented toward private capital, transforming it from a social good into a product that can be purchased and modified according to the interests of its investors. The study reinforces the urgent need to identify patterns of action and development of public policies in neoliberal governments to counter this logic of commodification of education at the national level.

**Keywords:** Neoliberalism; Educational System; Ideology; Politics; Education.

## INTRODUÇÃO

O neoliberalismo se estabelece como uma ideologia política que visa estruturar uma agenda econômica e social baseada nas determinações do livre mercado. Essa agenda política se constrói através da junção de ideologias, valores e políticas que são guiadas pela busca da inserção do capital privado em setores anteriormente geridos pelo Estado, a fim de abrir espaço para que grandes corporações do setor privado se tornem parte do governo.

A educação, portanto, não escapa à lógica de mercado. Não é incomum que se veja países em desenvolvimento, assim como o Brasil, inserindo reformas educacionais cada vez mais atreladas ao neoliberalismo, substituindo os ideais de cidadania pelos ideais do livre mercado. Diante disso, surge o seguinte questionamento: a transformação e inserção de políticas neoliberais na educação parte de qual motivação?

A investigação desse problema se justifica pela sua relevância teórica e social. Do ponto de vista teórico, busca-se compreender de que maneira essa nova agenda política se insere, aos poucos, na educação. Na esfera social, busca-se compreender os efeitos dos impactos diretos e indiretos que tais políticas geram para o sistema educacional e para a vida daqueles que são diretamente afetados por essa agenda, sejam eles parte do núcleo escolar ou não.



Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar de que forma o neoliberalismo se estrutura enquanto um projeto político e de que maneira sua agenda afeta as principais estruturas educacionais, como políticas de financiamento e formação de escolas e professores, em países do sul e norte global. Para atingir esse propósito, foram estabelecidos como objetivos específicos identificar as principais características de projetos neoliberais que se inserem na educação, bem como comparar diferentes países, e seus sistemas educacionais, a fim de mensurar se os impactos dessa transformação são semelhantes entre eles.

## O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

Em sua obra “Educating The “Right” Way”, Michael W. Apple (2006) constrói sua análise sobre um panorama da educação estadunidense, o autor argumenta que políticas educacionais com grande influência neoliberal, como privatizações, acabam por transformar a educação em um produto de consumo, ignorando as complexidades culturais, sociais e políticas inerentes à educação.

Para Apple, a ênfase em um projeto de educação baseado na lógica de mercado, com regimes avaliativos rígidos e a inserção de valores conservadores, está ligado a um plano de reestruturação do sistema educacional constituído através de uma “modernização conservadora”, por meio de uma coalizão de grupos ideológicos vinculados ao liberalismo, conservadorismo, populismo autoritário e ao surgimento de uma nova classe média.

O autor estabelece que, ainda que sejam aliados, cada um desses grupos apresenta características e reivindicações distintas entre si. Os *neoliberais* defendem uma educação guiada pela lógica de mercado, com foco na privatização e competição entre escolas, defendendo que a escolha parta do consumidor. Os *neoconservadores* advogam para a retomada de um currículo nacional baseado no ensino tradicional, com padrões e testes rigidamente estabelecidos. Os *populistas autoritários* têm como principal característica a busca por restaurar a educação bíblico religiosa, com forte defesa ao sistema de “*homeschooling*” como forma de proteger as crianças de um sistema educacional secular.

Por fim, há também o surgimento de uma nova classe média, que atua no apoio técnico para a aliança entre os quatro grupos, implementando uma cultura de auditorias e sistemas de prestação de contas, que se beneficia de um sistema com grande estratificação educacional.

O autor conclui que a coalizão entre esses grupos, apesar de discordâncias internas, é bem-sucedida ao modificar o senso comum sobre a educação, atrelando a culpa dos problemas sociais enfrentados

pelo sistema educacional estadunidense ao Estado, ou até mesmo redirecionando a culpa para as vítimas de tais questões, criando uma estrutura mais desigual e menos democrática.

## OS IMPACTOS DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Para se ter um contexto amplo dos impactos de políticas neoliberais na educação, é necessário se pensar os modelos educacionais fora do eixo do norte global. O artigo “ *La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo*” (2021) de Bruno Antonio Picoli e Alexandre Anselmo Guilherme, analisa as experiências de Chile, Brasil e África do Sul como estudos de caso centrais sobre o impacto concreto desse tipo de reforma em seus respectivos sistemas educacionais, se propondo a entender qual o impacto causado por essas políticas na educação do sul global, explorando a forma com que o neoliberalismo compreende a educação antes e depois dessas reformas.

Picoli e Guilherme (2021) apontam que o neoliberalismo se instaura como uma nova manifestação do imperialismo, já que busca se afirmar como a única realidade possível não apenas no âmbito político e econômico, bem como na vida social e individual. Os autores citam a interpretação de Grenier e Orléan (1979) a respeito do pensamento de Foucault sobre o neoliberalismo, onde o filósofo e historiador afirma que esse novo modo de liberalismo que emergia na época se tratava também de uma forma de ser e pensar, ou seja, é portanto uma ideologia (Foucault, 2008).

Dessa forma, o artigo evidência que esse novo sistema político trabalha em prol de criar sua metanarrativa, criando reformas para que sua narrativa se realize, assim obtendo sucesso como a abordagem dominante nas mais diversas áreas da vida social ao se promover não como uma utopia a ser conquistada, mas como a verdade possível. Diante disso, o neoliberalismo despolitiza as relações entre os indivíduos, as representando meramente enquanto relações de mercado, agindo pela lógica da troca de mercadorias.

Assim como analisado anteriormente por Apple (2006), Picoli e Guilherme (2021) afirmam que a educação, nesse cenário, é utilizada como um campo de disputa para se transformar o acesso ao conhecimento também em um tipo de mercadoria. Para se estabelecer como uma ideologia, o neoliberalismo requer controle do discurso educacional para inserir seus valores e crenças na formação de jovens e crianças, especialmente quanto ao sucesso individual e a liberdade de escolha nas relações entre os indivíduos. Essa estratégia visa alterar as noções sociais sobre relações de poder, e portanto, atribuir a pobreza e o fracasso aos indivíduos que o sistema caracteriza como preguiçosos, ao mesmo tempo que defende a possibilidade de superação dessas condições através da obediência ao mercado, ao invés de assumir a responsabilidade pelas condições de vida do sujeito.

O artigo demonstra que ao se utilizar de um discurso fragmentado e reformas parciais, o neoliberalismo conseguiu estabelecer controle centralizado da educação, estabelecendo assim sua narrativa como uma nova forma de governar o sistema educacional. Para os autores, os principais mecanismos utilizados nesse tipo de agenda política incluem a implementação de testes padronizados, como o PISA, que funcionam como uma forma de regulamentação do que deve ser ensinado e comunica os resultados desses processos de avaliação a fim de pressionar as escolas e o sistema educacional a organizar seus currículos, práticas pedagógicas, formação de professores etc. de acordo com o projeto neoliberal de educação.

Picoli e Guilherme (2021) citam a perspectiva de Olsen e Peters (2005), onde os autores afirmam que enquanto o liberalismo clássico busca justamente a prática da liberdade, no neoliberalismo por outro lado, o indivíduo como servo obediente ao sistema, cria em si um ser competitivo, onde os interesses no livre mercado e livre iniciativa, juntamente da competitividade, são vistos como a única possibilidade.

Diante desse contexto, a instrumentalização do conhecimento para o desenvolvimento da competição é favorecido, e disciplinas como filosofia, sociologia e arte acabam por serem gradualmente removidas do currículo por serem vistas como irrelevantes em um mundo competitivo.

Por fim, ao transformar a educação em um serviço orientado para o mercado, o sistema educacional acaba por desenvolver uma identidade corporativa (Connel, 2009), intensificando o senso de competição não apenas entre alunos, mas também entre professores, escolas e universidades, e portanto, deixam de serem instituições que promovem a produção de conhecimento, para se converter em instituições de geração de lucro.

## **REFORMAS EDUCACIONAIS NO SUL GLOBAL**

Seguindo a análise proposta pelo artigo de Picoli e Guilherme (2021), as reformas neoliberais estabelecidas no sul-global, mais especificamente em Chile, Brasil e África do Sul, são casos de rica análise para se entender as diferentes formas que tal agenda política se instaura e modifica os mais diversos sistemas educacionais. Para isto, é necessário clarificar o significado do termo “sul global” no âmbito geográfico e político.

O termo sul global diz respeito aos países localizados em ecossistemas tropicais e subtropicais, e que no seu passado, foram marcados por processos de colonização realizados majoritariamente por países europeus ou um pouco mais adiante na história, pelos Estados Unidos.

“No entanto, no Sul Global, os novos direitos de cidadania universal conquistados contradizem as reais condições materiais na vida dos cidadãos produzidas pelo neoliberalismo. Sua cidadania política e seus direitos formais abstratos se expandiram, mas, ao mesmo tempo, sua exploração econômica e a abdicação da responsabilidade pública por serviços básicos permanecem elevadas, e seus meios de subsistência são erodidos.” (Picoli e Guilherme, p.207, 2021.)

## CHILE E TURQUIA: QUANDO O NEOLIBERALISMO SE ALIA A GOVERNOS AUTORITÁRIOS

Para o que se propõe apresentar neste artigo, a análise do sistema educacional chileno e turco se faz essencial. Ambos os países têm marcado em sua história períodos de grande ação autoritária em sua história política, afetando diretamente as estruturas centrais de seus sistemas de educação através de grandes reformas associadas, muitas vezes, à influência de políticas neoliberais no Estado.

Ao tratar do caso chileno, é preciso iniciar a análise a partir da década de 1980, onde o sistema educacional chileno sofreu com reformas radicais em sua estrutura de financiamento e gestão. O artigo *“El Experimento Educativo Chileno 20 Anos Después: Una Mirada Crítica a Los Logros e Falências do Sistema Escolar.”* de Rodrigo Cornejo Chávez (2006), constrói uma análise profunda a respeito das reformas instauradas no governo ditatorial de Augusto Pinochet.

Em 1973, após colocar em prática um golpe de Estado, Pinochet estabelece uma ditadura de extrema direita no país, privatizando ativos públicos e consolidando uma série de reformas educacionais, como a cobrança de taxas de permanência e mensalidade nas universidades. Algo a se notar sobre as reformas estabelecidas na época é o fato de comumente serem referenciadas como “el experimento del mercado educativo” (o experimento do mercado educacional), sendo estabelecida sem quaisquer diálogos com entidades e atores que agiam diretamente na educação chilena, servindo como uma vitrine de tais políticas para outros países do Sul Global.

Partindo para a década de 1980, o sistema público de educação sofre com uma grande reforma baseada em quatro pilares: 1) um novo sistema regulatório para a educação; 2) um novo modelo de gestão para a educação formal; 3) uma nova forma de financiamento escolar por meio de vouchers ou subsídios estudantis - onde o aluno pode escolher usar esse “tíquete” de matrícula em escolas privadas ou escolas estatais - e por fim 4) a reestruturação vinculada a privatização do ensino superior. O sistema de vouchers e a privatização seriam apenas o início de uma grande crise financeira no sistema educacional chileno.

Como forma de respaldar essa série de reformas, o Chile adotou um discurso público de que a educação seria de responsabilidade das famílias, e portanto, não seria mais entendida enquanto um

direito social. Vale mencionar que o ensino fundamental e médio permanecem sendo obrigatórios, onde 92% dos alunos que frequentam escolas públicas são beneficiários do sistema de vouchers.

Esse sistema consiste basicamente como um “*sistema de subvenções onde o estado subsidia colégios privados essencialmente no mesmo nível dos estabelecimentos municipais*” (OCDE 2004:177), como citado pelos autores. Para Cornejo (2006), esse sistema de subsídios funciona como um método explícito de introdução de mecanismos de competência de tipo de mercado entre os colégios, ou seja, os estabelecimentos de ensino começam a competir para captar alunos/as para receber tal subvenção estatal, o que segundo o projeto, geraria uma dinâmica de competitividade entre os colégios por uma melhoria de resultados acadêmicos.

O autor afirma que esse modelo de gestão gerou um crescimento massivo no número de empresas de capital privado sendo subvencionadas pelo estado. Em comparação a educação particular paga pelas famílias, a educação particular subvencionada pelo estado apresentou um crescimento de 7% em 1980, para 37% em 2001 e segue aumentando.

Em entrevista para a Revista Educação, o professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile, Ernesto Treviño Villarreal, que hoje ocupa o cargo de Assessor Sênior do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, UNESCO-OREALC, criticou profundamente a política de vouchers instaurada no Chile.

Treviño, ao lado de outros pesquisadores, publicou em julho de 2018 o estudo “*O que poderia acontecer se os vouchers escolares e a privatização das escolas se tornassem universais nos EUA: aprendendo com um experimento nacional - Chile.*” onde os autores afirmam que tal política é prejudicial e criticam sua implementação tanto no Chile quanto nos EUA, mesmo que esse seja um país neoliberal.

Para o professor chileno, a política de tíquetes gera um aumento da segregação socioeconômica e racial nas escolas, aumentando também a desigualdade nos resultados educacionais de aprendizagem e trajetória escolar. Treviño afirma ainda que esse sistema fracassa por não cumprir com o que prometeu, já que a teoria de Chubb e Moe, com base em Friedman - ganhador do Nobel de Economia e professor da Universidade de Chicago - sugere que a competição entre escolas pela matrícula dos alunos, fará com que escolas que apresentem um baixo desempenho desapareçam eventualmente, visto que os pais tendem a escolher escolas de maior qualidade.

O autor aponta que o Chile possui níveis acentuados de segregação econômica entre escolas, sendo a segregação escolar ainda mais alta que a segregação residencial. Essa segregação é promovida, em parte, justamente pela competição entre essas escolas, que buscam nichos econômicos

específicos entre a população na intenção de encontrar estudantes com características de fácil aprendizagem, assim alcançando pontuações mais elevadas em testes padronizados, como o PISA, mencionado anteriormente.

Em entrevista, Treviño afirma que atualmente no Chile, a educação pública atende um terço da população, enquanto escolas privadas subsidiadas pelo Estado atendem cerca de 60% dos alunos. Para o autor, essa tendência demonstra que o plano de fundo dessa política é o desmanche da educação pública.

## **TURQUIA: OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA GESTÃO EDUCACIONAL**

Para tratar da influência neoliberal na educação turca, é necessário se fazer uma retomada histórica que se inicia na década de 1920. A educação tem tido, desde então, um papel fundamental no projeto de modernização do estado turco desde o final da era otomana. Para Mustafa Kemal Atatürk, ex-presidente conhecido como pai fundador da República da Turquia, a educação tinha três papéis a cumprir: a concretização do projeto de modernização, a formação do Estado-nação e a conquista do desenvolvimento econômico.

Em 1924, A Lei de Unificação do Ensino (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*) é o pontapé inicial para entendermos a dinâmica do setor educacional na Turquia e seus desdobramentos. A Lei de Unificação tinha por princípio a abolição de todo o ensino religioso nas escolas públicas, colocando a educação sob o controle estatal, por meio do Ministério da Educação Nacional. A constituinte tinha como objetivo pôr fim a estrutura educacional vigente na época, que funcionava de forma dual, contemplando escolas religiosas e seculares.

O processo de unificação secular da educação se seguiu até a década de 1950, onde foi interrompido com a eleição do partido Democrata Conservador. Durante o governo de tal partido, a educação ficou marcada pelo ressurgimento do islamismo, o que gerou impactos consideráveis no sistema educacional, como a reversão as reformas e medidas secularistas aprovadas até então. A revogação das reformas secularistas implementadas até então, fez com que as escolas religiosas Imam Hatip, que haviam sido fechadas em 1930, fossem reabertas e apresentassem um grande crescimento nos anos seguintes.

As Escolas Imam Hatip são escolas de preparação para líderes religiosos e pregadores. Com a reabertura, se construiu aos poucos uma noção nacional de que essas escolas seriam uma alternativa às escolas secundaristas, assim ressurgindo o sistema de educação dual.

Por estarem, em sua maioria, localizadas em bairros afastados do centro, até mesmo considerados rurais, parte da população e autores ligados ao kemalismo - ideologia política baseada nas ideias de



Mustafa Kemal - criticaram as escolas Imam Hatip pôr as considerarem "um quintal de ideologia religiosa", afirmando que seus estudantes eram educados a serem inimigos do secularismo. Em contrapartida, a parcela islâmica da população afirmava que as escolas forneciam uma educação de boa qualidade e oportunidades de formação para as populações rurais.

Mesmo que a Constituição de 1961 tenha reconhecido o direito pela educação, entre anos 1950 e 1980, a educação turca foi marcada por uma série de medidas e reformas, feitas em sua maioria de cima para baixo, ou seja, sem a consulta de atores diretamente ligados a educação, o que ocasionou um aumento na desigualdade educacional entre o centro e as áreas rurais da cidade, acentuando a estratificação social..

Em setembro de 1980 ocorre o golpe militar que dá início a era de políticas neoliberais na Turquia, com a aplicação de políticas exigidas pelo FMI e a definição de uma nova ideologia oficial - a Síntese Turco-Islâmica, que combina o nacionalismo turco e o islamismo com uma ênfase que variava entre um e outro de acordo com as necessidades do governo. Essa ideologia molda as políticas educacionais a partir da década de 1980, criando políticas de redução de gastos para o Estado e incentivando a privatização dos serviços públicos, especialmente os serviços de educação.

A partir desse momento, as duas tendências - a privatização dos serviços públicos e a dominação religiosa por meio da expansão de escolas Imam Hatip, se aliaram dentro do sistema educacional. A era pós 1980 é marcada por uma grande mudança na forma com que o estado turco investia na educação, sendo esse serviço público profundamente afetado pela reestruturação dos gastos estatais, com um declínio vertiginoso na alocação de verbas para a pasta, ainda que paralelamente tenha sido verificado um aumento no número de alunos desde a década de 1970.

Halil Buyruk (2015), pesquisador de pós-doutorado na Universidade de Ancara, aponta que se deve notar que as privatizações realizadas na educação têm características distintas das realizadas em práticas gerais de privatização. Para o autor, a privatização é usada enquanto um conceito que se refere à transferência de empresas estatais para empreendedores privados, mas na educação esse processo ganha outras nuances, onde há esforços para aumentar a participação de instituições educacionais privados no setor educacional, e mesmo na educação pública, há formas de comercialização mais amplas, como o uso de subcontratados privados.

De maneira similar ao governo chileno, porém sem o uso de vouchers, o governo turco nas mãos do partido AKP(*Adalet ve Kalkınma Partisi*) - Partido da Justiça e Desenvolvimento - investiu em iniciativas para aumentar a participação de instituições privadas na educação, até mesmo prometendo disponibilizar apoio financeiro para estudantes que buscassem se matricular em escolas

privadas, embora essa medida não tenha obtido sucesso entre a população. Ainda que tenha fracassado nesta iniciativa, o partido AKP seguiu investindo e incentivando grupos de capital privado a se inserir no sistema educacional, dessa vez, por meio dos "*dershanes*", cursos intensivos de instituições privadas para o ingresso na universidade.

De início, houve uma falsa impressão, propagada pelo partido, de uma política mais moderada, principalmente pelo apoio à União Europeia a implementação de reformas democráticas, em conjunto com o apoio para a discussão de acordos de paz com os Curdos. Porém, analistas políticos apontaram que tais medidas foram implementadas a fim de ganhar apoio de diferentes grupos da sociedade, em busca de estabelecer uma aliança hegemônica e legitimidade política enquanto promovia sua ideologia política.

Buyruk aponta em seu artigo que desde a chegada do partido AKP ao governo, houve uma mudança no sistema de financiamento de escolas por parte do Estado, incluindo as associações de pais e escolas no financiamento da educação. A partir da circular que instituiu essa medida, emitida em 2005, a arrecadação de fundos nas escolas foi legalizada, e as associações passaram a administrar cantinas, estacionamentos e auditórios, em conjunto com a administração das escolas. O autor compara esse processo ao conceito de "privatização oculta" cunhado por Ball e Youdell (2007).

Ainda sobre o papel das associações de pais e escolas na administração, há grande incentivo do Estado para que as famílias se associem, visando aumentar as contribuições para os fundos escolares. Essas associações são compostas muitas vezes por famílias de classe média, que contribuem regularmente para os fundos escolares, sendo assim, famílias de classe trabalhadora comumente não conseguem se associar pois não tem como contribuir, gerando diferenciação no investimento entre escolas de uma mesma cidade.

Assim como mencionado por Picoli e Guilherme (2021), a adoção de testes padronizados também é presente no sistema educacional turco, sendo essa uma das características do avanço do neoliberalismo na educação. Na Turquia, a transição entre etapas do ensino fundamental e médio são baseadas nos resultados obtidos através destes testes, e para além das avaliações, esse mecanismo se tornou uma indústria no país, juntamente com os cursos intensivos "*dershanes*" mencionados anteriormente.

Para além dos estudantes, a influência do neoliberalismo na educação turca atingiu profundamente a formação e processo de trabalho dos docentes. Segundo Buyruk (2015) grande parte dos professores são também servidores públicos, no entanto, durante a década de 2000, alguns professores começaram a ser contratados e remunerados em um modelo de emprego flexível

aplicado a alguns setores de serviços do Estado, tendo esse modelo de trabalho abolido somente em 2011.

O autor afirma que aproximadamente 100.000 professores continuam a trabalhar apenas por uma taxa definida pelo curso em que leciona, sem leis que o resguardem de qualquer segurança ou benefício, onde a remuneração pode ser equiparada ao salário-mínimo na época - correspondente a 5.236 liras turcas, o que seriam 673,17 em reais, atualmente. Buyruk ainda menciona que esses professores contratados não podem se beneficiar de direitos garantidos a outros trabalhadores, pois seu regime de contrato é diferente dos professores titulares, sendo assim, grande parte dos serviços escolares é prestado por trabalhadores em contratos temporários, sendo comum a depreciação e desqualificação desses profissionais no mercado de trabalho.

## **RESISTÊNCIA SINDICAL**

Para tratar em sua totalidade das singularidades do caso turco, é necessário evidenciar o movimento de resistência sindical encabeçado por grandes sindicatos de professores contra as reformas propostas pelo governo da época, sendo uma das mais conhecidas a reforma 4+, símbolo do projeto neoliberal de educação proposto pelo governo da Turquia e sua política autoritária.

A reforma 4+ de 2012, de forma simplificada, se trata de uma alteração na divisão de séries da educação turca, estendendo compulsoriamente a educação básica de 8 para 12 anos, reestruturando a divisão entre quatro anos de ensino fundamental, quatro anos de ensino médio primário - o que é conhecido no Brasil como ensino fundamental dois - e por fim, quatro anos de ensino médio secundário.

Tal reforma foi estabelecida conjuntamente com a abolição de leis que restringiram a educação religiosa, com a adição de cursos opcionais de cunho religioso para o nível secundário. Dois anos após essa reforma inicial, houve a introdução de um programa de vouchers semelhante ao encontrado no experimento chileno, para apoiar financeiramente o setor de educação privada, seguidamente de uma profunda revisão dos currículos e livros didáticos entre 2017 e 2018, apagando momentos históricos a respeito da fundação da república e inserindo ainda mais conteúdos religiosos. As reformas implantadas deixaram a educação turca nas mãos da iniciativa privada, enquanto o partido AKP se beneficiava de tais medidas para incutir sua ideologia conservadora religiosa aos poucos na educação do país.

Diante desse panorama, alguns dos maiores sindicatos de trabalhadores da educação na Turquia foram às ruas em protesto contra as medidas adotadas pelo governo. A questão sindical na Turquia é bastante delicada, já que há sindicatos totalmente alinhados ao governo, parcialmente aliados e totalmente contra.

O primeiro sindicato, Eýitim -Sen, é o menor entre os três. Essa associação é a que mais expressa críticas radicais às políticas neoliberais do partido AKP e que mantém a posição contrária à reforma. Sua ascensão iniciou em 1990, em decorrência de sua resistência e linha de luta contra o neoliberalismo.

O Türk-Eýitim-Sen, é o segundo maior sindicato de servidores da educação no país. Ele representa uma tradição nacionalista desde sua criação. Foi o sindicato que conseguiu garantir a nomeação de seus membros para unidades ministeriais e cargos executivos em escolas, seguindo políticas de proteção aos seus interesses. Desenvolveu uma boa relação com governos de direita na década de 90 e apoiou suas políticas. Embora hoje demonstre certa discordância com algumas políticas neoliberais do partido AKP, não se pode dizer que a associação de posicione de forma totalmente contrária ao governo.

E por último, o sindicato Eýitim- Bir-Sen, sendo a maior associação de professores da Turquia. A associação é conhecida por sua abordagem atrelada ao “sindicalismo reformista”, atuando juntamente ao governo e desempenhando grande papel na implementação de reformas educacionais, funcionando como uma instituição para legitimar as políticas governamentais.

Desde a chegada do partido AKP em 2002, o sindicato expandiu o seu quadro em 1.500%, já que funcionários que desejam ser diretores de escolas, almejam cargos atrelados ao governo ou são atraídos por sua posição ideológica mais conservadora, tendem a se filiar a ele.

A divergência nas abordagens políticas entre os sindicatos foi parte norteadora nas posições tomadas por cada uma das associações diante da reforma 4+. Enquanto o sindicato Eýitim -Sen, crítico ao governo do partido AKP e alinhado a perspectivas sindicalistas manteve uma posição contrária a reforma, condenando-a por seu viés conservador e medidas alinhadas ao neoliberalismo, outros sindicatos como o Türk-Eýitim-Sen e Eýitim- Bir-Sen se opuseram parcialmente ou concordaram plenamente com a reforma.

De acordo com o Eýitim-Sen, o objetivo do governo seria reformar o sistema educacional com base em diferenças religiosas, enfraquecer a educação pública e fortalecer as escolas particulares, juntamente do incentivo à inserção do mercado privado na educação, transferindo recursos estatais para a inativa privada.

O 19º Conselho Nacional foi essencial para demonstrar como o governo não estava aberto a receber quaisquer críticas a seu projeto de educação. Neste conselho, houve fortes recomendações a favor da reforma, incluindo o aumento de disciplinas religiosas, adotadas com o apoio do sindicato aliado ao governo, Eýitim- Bir-Sen. Já o sindicato Türk-Eýitim-Sen se opôs a partes da reforma por meio de

comunicados à imprensa e notas em seu site oficial, enquanto o sindicato Eýitim-Sen, o de políticas mais alinhadas ao secularismo, não foi convidado a participar dos trabalhos preparatórios do Congressos, sendo representado apenas por 4 membros no conselho final.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar quais os mecanismos adotados por governos neoliberalistas para alinhar sua agenda política com seu projeto de educação para seus respectivos países, usando dos casos de Chile e Turquia como exemplos práticos das implicações diretas da aplicação de tal modelo político no sistema educacional.

Partindo dessa premissa, a pesquisa buscou responder aos objetivos específicos de identificar os padrões utilizados por esses governos na adoção de políticas voltadas ao neoliberalismo através da comparação de países de culturas e localidades diferentes, evidenciando assim como essa agenda política busca apagar as singularidades de cada sistema educacional, que devem ser estruturados considerando o contexto social específico de sua nação, transformando a educação em uma mercadoria que pode ter seus eixos fundadores modificados a depender dos interesses do capital privado.

Em relação ao principal objetivo estabelecido por esta pesquisa, que visava analisar de que forma o neoliberalismo se estrutura enquanto um projeto político e de que maneira sua agenda afeta as principais estruturas educacionais, os dados apresentados permitem concluir que, em ambos os países, a implementação de um modelo neoliberalista de educação implicou em um severo aumento da estratificação social entre alunos, principalmente entre alunos de escolas públicas e alunos de escolas privadas, já que ao ser tratado como um tipo de mercadoria, o conhecimento fica restrito aqueles que podem pagar por ele, e deixa de ser um bem social a todos.

Para além da evidente desigualdade implantada por esse projeto de gestão educacional, com as reformas adotadas pelos governos citados, tais modelos de reformas afetam a relação de trabalho entre servidores da educação e a gestão escolar, que acabam por se tornar reféns de um sistema que precariza o seu trabalho e os empurra para contratos de trabalho cada vez mais frágeis. O projeto de descentralização da educação está, por vezes, atrelado ao abandono da responsabilidade de fornecer uma educação bem fundamentada e bem financiada, por parte do Estado, que sob a premissa de uma livre escolha, baseada nos princípios do livre mercado propagado pelo neoliberalismo, impõe às famílias a obrigatoriedade de financiar as escolas direta ou indiretamente, enquanto paralelamente, as escolas são obrigadas a competir pela atenção dessas famílias e por seus “vouchers”, seguindo uma lógica mercadológica que ao final deste ciclo, beneficia apenas o capital privado, enquanto afasta jovens e crianças de seus direitos a uma educação de qualidade.

Em suma, este trabalho evidencia como a lógica neoliberalista que trata a educação como um produto que pode ser modificado a depender das exigências do mercado privado, é nociva a prática pedagógica e a aprendizagem a longo prazo. Apesar da pequena amostra apresentada neste artigo, que discute brevemente o caso de dois países, a discussão mobilizada na área das políticas públicas educacionais é ampla e longínqua na academia, e os casos citados permitem que seja possível estabelecer um padrão de ação entre esses governos, servindo como base para futuras investigações de âmbito nacional, a fim de investigar quais políticas públicas têm sido adotadas pelo estado brasileiro.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educating the “right” way : markets, standards, God, and inequality**. New York: Routledge, 2006.

BOZARSLAN, H. **Constructing the ‘New Turkey’ Through Education**. Heinrich Böll Stiftung, 1 out. 2019. Disponível em: <<https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education>>. Acesso 7 set. 2025.

BUYRUK, H. **Current Developments in School Education in Turkey: education ‘reforms’ and teacher trade union responses**. \*FORUM\*, v. 57, n. 2, p. 147-166, 2015. DOI: 10.15730/forum.2015.57.2.147 . Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1063764> . Acesso 7 set 2025.

FREDERICO GUIMARÃES. **Sistema de vouchers escolares gera desigualdades, critica especialista**. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2019/10/08/vouchers-escolares/>>. Acesso 5 set. 2025.

Picoli, B. A., & Guilherme, A. A. (2021). **La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo**. Foro de Educación, 19(1), 199-222. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.761>. Acesso 7 set. 2025.

KARLIDAG-DENNIS, E.; MCGRATH, S.; STEVENSON, H. **Educational Policymaking and Hegemony: Monolithic Voices from Civil Society**. \*(2019) Educational policy-making and hegemony: monolithic voices from civil society. British Journal of Sociology of Education, 40(8), pp. 1138-1153. (doi: 10.1080/01425692.2019.1647091)



# **RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPACTOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL CRÍTICA**



## **ENVIRONMENTAL RACISM AND EDUCATION IN BRAZIL: IMPACTS AND POSSIBILITIES IN THE FORMATION OF A CRITICAL SOCIO-ENVIRONMENTAL AWARENESS**

**LÍVIA ARILA CORADELLO**

Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de São Paulo (USP) (2011); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2013); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Paulo Nogueira Filho, da Rede Municipal de São Paulo.

### **RESUMO**

O artigo discute o racismo ambiental no Brasil e seus impactos sobre a educação, com ênfase no ensino de História. Argumenta que populações negras, indígenas e periféricas sofrem de forma desproporcional os efeitos de crises ambientais devido a desigualdades históricas e estruturais. O texto propõe a integração do racismo ambiental à educação formal por meio de práticas pedagógicas críticas, inspiradas em Paulo Freire e em experiências comunitárias, que valorizem saberes locais, protagonismo juvenil e interdisciplinaridade. Destaca ainda o potencial do Programa São Paulo Integral e do Currículo da Cidade de São Paulo como instrumentos para enfrentar essas desigualdades, transformando a escola em espaço de resistência, pertencimento e formação cidadã comprometida com a justiça socioambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo ambiental; Educação crítica; Ensino de História; Protagonismo juvenil; Justiça socioambiental; Currículo escolar; Educação integral.

### **ABSTRACT**

This article discusses environmental racism in Brazil and its impact on education, with an emphasis on history teaching. It argues that Black, Indigenous, and peripheral populations suffer disproportionately from the effects of environmental crises due to historical and structural inequalities. The text proposes the integration of environmental racism into formal education through critical pedagogical practices, inspired by Paulo Freire and community experiences, which value local knowledge, youth leadership, and interdisciplinarity. It also highlights the potential of the São Paulo Integral Program and the São Paulo City Curriculum as tools to address these inequalities, transforming schools into spaces of resistance, belonging, and citizen education committed to socio-environmental justice.

**KEYWORDS:** Environmental racism; Critical education; History teaching; Youth leadership; Socio-environmental justice; School curriculum; Comprehensive education.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, grupos marginalizados, como comunidades periféricas, negras e indígenas, são os que mais sofrem com os efeitos ecológicos. Esse fenômeno, conhecido como racismo ambiental, evidencia como as disparidades raciais e socioeconômicas afetam a exposição a perigos ambientais. A expressão formulada por Benjamin Chavis nos EUA durante os anos 1980 encontrou no Brasil sua singularidade, caracterizada por um passado de exclusão estrutural e desigualdade no acesso à terra, água potável e ao saneamento.

No contexto escolar, esses impactos se manifestam tanto nas condições de infraestrutura das escolas quanto na ausência de uma perspectiva crítica que trate de justiça climática. A educação ambiental pode acabar perpetuando os mesmos silêncios que sustentam as disparidades ambientais. Nesse sentido, este texto propõe uma reflexão sobre como o racismo ambiental pode afetar a educação brasileira, apontando tanto os entraves quanto as possibilidades para se constituir uma pedagogia crítica e emancipatória. Através da análise de documentos, experiências vividas na comunidade e teorias de referência, busca-se demonstrar de que maneira a introdução desse assunto no currículo escolar pode promover uma educação cidadã e participativa.

## RACISMO AMBIENTAL E AS AUSÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

O racismo ambiental reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Ele se evidencia no modo como as comunidades negras, indígenas e da periferia sofrem de maneira desproporcional com as crises ambientais, pela falta de infraestrutura básica e pela falta de políticas públicas que funcionem. Apesar de ser um tema contemporâneo, ele ainda está quase inexistente no currículo escolar do Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que orienta os currículos de todas as redes de ensino do país, aborda a educação ambiental de forma genérica, sem

se referir às questões raciais, territoriais e históricas que sustentam o acesso desigual aos direitos socioambientais.

O racismo ambiental não ser discutido nas escolas silencia as experiências e as lutas dos povos historicamente marginalizados. Conforme evidenciaram Izabela Penha de Oliveira Santos e Victor de Jesus (2023), lugares onde a população negra é maioria, como favelas, áreas periféricas e palafitas, são também aquelas que mais enfrentam problemas de acesso a serviços essenciais, como saneamento, água potável e coleta de lixo. Essas condições de vulnerabilidade interferem na permanência escolar e na saúde dos estudantes, especialmente das meninas e mulheres negras, que assumem funções de cuidado e higiene dentro de suas famílias.

Integrar o racismo ambiental à educação formal é, portanto, uma necessidade urgente tanto pedagógica quanto política. Diego Pereira e Thiago Amparo (2023) afirmam que a justiça climática só é possível por meio de uma perspectiva antirracista que reconheça o tratamento desigual dirigido a certos corpos e territórios. A escola, ao não questionar essas dinâmicas, fortalece a ideia de uma natureza neutra, desvinculada das lutas sociais e econômicas que formam o território. Isso dificulta o desenvolvimento de uma consciência socioambiental crítica.

Contudo, experiências pedagógicas em redes públicas e movimentos comunitários vêm demonstrando que é possível integrar essa temática por meio de abordagens interdisciplinares, conectadas aos saberes locais e à realidade dos estudantes. Projetos como hortas comunitárias em periferias urbanas, iniciativas de educação ambiental quilombola e ações de juventudes negras demonstram o potencial transformador de uma educação comprometida com a justiça racial e ambiental.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E PROTAGONISMO JUVENIL NOS TERRITÓRIOS**

A educação ambiental não deve ser limitada a informações básicas sobre ecologia ou iniciativas individuais de preservação. É essencial adotar uma perspectiva crítica baseada em Freire, que concebe a educação como um exercício de liberdade e, por isso, como um instrumento para a leitura e transformação do mundo. De acordo com Paulo Freire (1996), educar é um ato político. Nesse cenário, a educação ambiental crítica exige a identificação dos indivíduos mais impactados pela deterioração ambiental, aqueles que lucram com isso e quais vozes têm sido sistematicamente silenciadas nos discursos predominantes acerca da sustentabilidade.

Nesse cenário, a juventude — especialmente a juventude negra, periférica e indígena — não deve ser considerada “vítima” do racismo ambiental, e sim como agente político ativo, gerador de conhecimentos, práticas e formas de resistência. Esses jovens residem em áreas afetadas por enchentes, deslizamentos, calor intenso, ausência de saneamento e insegurança hídrica, porém também criam maneiras de reexistir no dia a dia. Em suas hortas coletivas, ocupações, iniciativas de agroecologia, redes artísticas e mobilizações online, esses jovens desenvolvem táticas para lidar com

a política ambiental que afeta suas vidas, redefinindo os conceitos de comunidade, pertencimento e futuro.

Apesar de muitas vezes não serem valorizadas pelas instituições formais, essas iniciativas juvenis funcionam como verdadeiros laboratórios pedagógicos. Nesses locais, práticas de plantio, coleta de sementes, uso consciente da água, reaproveitamento de alimentos, saberes ancestrais, educação popular e arte de rua se entrelaçam em experiências educativas relevantes, que ligam corpo, território e memória. Ao mesmo tempo, essas práticas incentivam a escola a se abrir para o que acontece fora de seus limites. Quando enraizada nos territórios, a educação ambiental crítica deve ser desenvolvida em diálogo com esses processos, e não em cima deles. Boaventura de Sousa Santos (2010) enfatiza que a ecologia de saberes é um meio eficaz para valorizar o conhecimento das práticas marginalizadas, incluindo os saberes juvenis que surgem em áreas periféricas.

No entanto, as experiências pouco dialogam com o sistema educacional brasileiro, que ainda é fortemente colonizado por uma lógica eurocêntrica e meritocrática. A escola pública, especialmente nas áreas periféricas urbanas e zonas rurais, lida com desafios estruturais significativos, como ausência de infraestrutura básica, evasão escolar, violência institucional e currículos que não refletem a realidade local. Nessas circunstâncias, o potencial da educação ambiental crítica tende a ser limitado, a menos que seja promovido por abordagens pedagógicas comprometidas, que considerem o território como um espaço vivo e politicamente contestado. É necessário formar professores, coordenadores e gestores para que reconheçam a importância do território na formação das identidades juvenis e para que possam intermediar processos de aprendizagem que respeitem e valorizem os conhecimentos adquiridos nos contextos populares.

## **POPULAÇÕES MAIS AFETADAS PELO RACISMO AMBIENTAL**

O racismo ambiental se apresenta de maneira estrutural, afetando principalmente populações negras, indígenas e comunidades tradicionais que habitam regiões historicamente marginalizadas. Contaminação por resíduos tóxicos, ausência de saneamento básico, poluição do ar e falta de acesso à água potável e a áreas verdes são alguns dos riscos ambientais elevados a que esses grupos estão frequentemente expostos. Essas condições não surgem aleatoriamente; elas são resultado de escolhas políticas, econômicas e urbanísticas que favorecem interesses privados em vez de promover a vida e o bem-estar dessas comunidades.

A segregação socioespacial funciona como um catalisador do racismo ambiental nas periferias. Nesses locais, a combinação entre uma urbanização excludente e a inércia do poder público cria um cenário propício para a formação de bolsões de risco. São nessas áreas, vulneráveis a deslizamentos e inundações e muitas vezes confinadas ao convívio com lixões e poluição industrial, que a vida segue sob constante ameaça. Mas a violência não é apenas geográfica; ela é também política. A esses grupos é sistematicamente negado o básico: o direito à saúde, a informações significativas

sobre seu ambiente e, principalmente, um assento à mesa onde se decidem os rumos de seus próprios territórios.

## **REPERCUSSÕES NA VIDA E NO COTIDIANO ESCOLAR DAS CRIANÇAS**

Para as crianças criadas à sombra do racismo ambiental, a vulnerabilidade é uma realidade. Suas rotinas são marcadas não apenas pela privação material, mas por uma ameaça constante à saúde, pela insegurança alimentar e por um acesso precário – quando não inexistente – a uma educação que de fato lhes sirva. Como bem aponta Cruz-Magalhães (2024), o desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças é minado dia após dia pela exposição incessante à poluição e aos desastres ambientais. O resultado é um duplo golpe: o presente lhes é roubado pela baixa qualidade de vida, e o futuro, comprometido pela interdição de suas potencialidades.

Os números do Ministério da Educação apenas corroboram essa tragédia silenciosa. Escolas em zonas de risco são palcos de um adoecimento recorrente de alunos e professores e de uma evidente defasagem na aprendizagem. O problema, porém, vai muito além dos índices. Ele se materializa na arquitetura hostil desses espaços: salas abafadas e sem ventilação, pátios cimentados e sem um único pé de árvore, muros que dão para córregos transformados em esgoto a céu aberto. Nesse cenário de abandono infraestrutural, é ingênuo esperar que o ensino floresça. Professores, travam uma batalha diária não apenas para lecionar, mas para conseguir manter a atenção de alunos cujas mentes estão voltadas para os perigos reais que os aguardam do lado de fora da porta da sala de aula. A sala de aula, nesse contexto se transforma em mais um reflexo da instabilidade e do perigo que definem seus territórios.

Dentro da escola, os reflexos dessa violência extrapolam o físico. O que chega à sala de aula é o espectro de uma insegurança permanente – o medo que corrói, a ansiedade diante de uma chuva mais forte, o luto por perdas materiais e afetivas que se acumulam. Esse contexto envenena o bem-estar emocional e se manifesta de formas por vezes contraditórias: ora em um retraimento profundo, ora em explosões de agressividade, na apatia ou na incapacidade de confiar e se vincular. Ignorar essa realidade é o maior equívoco pedagógico possível. Aprender, nesse cenário, não é um ato abstrato; é um processo profundamente enraizado no trauma e na luta pela sobrevivência.

Romper com essa lógica exige, portanto, mais que discursos. É uma urgência prática incorporar o debate do racismo ambiental ao cerne das políticas educacionais. Escolas em territórios sob ameaça precisam ser alvo de um investimento massivo e prioritário – não apenas para erguer muros de contenção, mas para construir redes de apoio. Isso significa infraestrutura digna, sim, mas também a presença constante de atendimento psicossocial e uma formação docente que desarme a lógica da culpabilização dos educadores com ferramentas de acolhimento e escuta. O objetivo final deve ser o fortalecimento da comunidade escolar, transformando a escola em um espaço de refúgio, valorização da cultura local e resistência.

## A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Diante desse cenário, a escola emerge como uma trincheira na construção de uma consciência crítica. Mais do que nunca, ela se torna um local onde o debate sobre território, identidade e injustiça ambiental deixa de ser um tema abstrato e se torna uma ferramenta de leitura do mundo imediato da comunidade.

A verdadeira transformação começa quando a escola rompe a hierarquia tradicional dos saberes. Ao entrelaçar o conhecimento acadêmico com os saberes locais – a memória dos mais velhos, a expertise de quem conhece cada beco do território –, ela cumpre uma função social radical: a de formar cidadãos, não apenas alunos. Projetos que transcendem as disciplinas, como a criação de hortas comunitárias, a cartografia dos riscos ambientais, expedições investigativas pelo bairro ou a documentação de histórias orais, tornam-se armas poderosas. Eles convertem a teoria em prática e sensibilizam os jovens não com discursos distantes, mas ao torná-los protagonistas na defesa concreta de seu direito ao ambiente e à cidade.

É nesse horizonte que o Programa São Paulo Integral ganha profundidade, indo além de uma mera reorganização de tempo e espaço. Seus três pilares – equidade, educação integral e currículo integrado – são a chave para converter a escola pública em um verdadeiro lugar de pertencimento. A proposta é ousada: não impor um projeto de vida genérico, mas construir, com cada estudante, trajetórias com sentido, ancoradas na potência de seus territórios. Aqui, o princípio da equidade é entendido como: reconhecer que a neutralidade é uma ficção e que corrigir assimetrias históricas exige ações pedagógicas intencionais e desiguais. Quando a escola decifra o racismo ambiental como a violência estrutural que é, ela abre espaço para que os estudantes não apenas analisem criticamente a realidade ao redor, mas também para que se vejam como agentes de sua transformação.

Essa abordagem encontra um aliado poderoso no Currículo da Cidade de São Paulo para História. Desde os anos iniciais, este documento é uma declaração contra a invisibilidade, ao colocar no centro a história dos povos indígenas, das matrizes africanas e da cultura afro-brasileira. Ele não teme os temas espinhosos, tratando conflitos por terra, relações de poder e desigualdades como eixos centrais para se entender o Brasil. Nos anos finais, esse olhar se aguça, convidando para uma leitura crítica da urbanização paulistana que explicita processos como a gentrificação, a segregação socioespacial e a distribuição geográfica da poluição.

O currículo está pautado na proposta do território como fonte viva de investigação. Isso convoca o professor a sair do livro didático e a mergulhar com os alunos na realidade, através de saídas de campo, entrevistas, análise de fotografias antigas e mapas que revelam como a história moldou (e



segrega) a cidade. São práticas que transformam o caminho da escola, a praça abandonada ou o córrego poluído em documentos históricos de primeira mão, permitindo aos alunos decifrar as cicatrizes do passado no presente de seu bairro.

Portanto, a convergência entre as diretrizes do São Paulo Integral e as ferramentas do Currículo de História forja, nas mentes e nas mãos das novas gerações, um novo padrão de convivência, radicalmente pautado pela justiça social e ambiental.

## **A ABORDAGEM DO RACISMO AMBIENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Longe de ser uma disciplina presa ao passado, o ensino de História revela-se uma ferramenta crucial para dissecar as engrenagens das desigualdades brasileiras, com o racismo ambiental ocupando um lugar de destaque nesse diagnóstico. Ao escavar os processos de colonização, escravização, a grilagem de terras e uma urbanização predatória, esta disciplina fornece as chaves para decifrar porque nossa geografia é também um mapa da exclusão, mostrando com precisão cirúrgica quem tem o direito à sombra, à água limpa e à segurança, e quem está historicamente condenado à margem, literal e figurativamente.

Inserir o racismo ambiental no currículo de História é reconhecer que desastres "naturais" são, quase sempre, desastres sociais com certidão de nascimento assinada nos arquivos da história. Comunidades negras, indígenas e periféricas não "estão" em áreas de risco por uma fatalidade do acaso; elas foram confinadas a essas áreas por uma sucessão deliberada de políticas de exclusão, remoções forçadas e uma violência fundiária que é o prolongamento da lógica do latifúndio e do colonialismo.

A missão do professor, então, transcende a cronologia. Trata-se de tecer fios entre o ontem e o hoje, desafiando os alunos a enxergarem as longas durações da injustiça.

O Currículo da Cidade de São Paulo, ao priorizar narrativas plurais e a diversidade cultural, permite que se dê voz aos saberes silenciados: a ciência ancestral dos quilombolas, a medicina da floresta, as táticas de sobrevivência e cuidado com o território cultivadas nas periferias. O ensino de História, por esta lente, deixa de glorificar heróis isolados para celebrar as formas coletivas de resistência.

Para catalisar essa transformação, o professor deve abrir-se à interdisciplinaridade. Parcerias com Geografia e Ciências são essenciais. É quando o aluno usa a lente da história para investigar a contaminação do córrego local e propõe uma ação concreta no Itinerário de Ação que o conhecimento se torna um instrumento de libertação.

Em última análise, abordar o racismo ambiental em História é fazer uma escolha política. É mobilizar a escola para a construção urgente de futuros mais dignos e justos – onde o direito à vida plena não seja um privilégio, mas uma garantia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Discutir o racismo ambiental na escola, em especial nas aulas de História, vai muito além de cumprir um conteúdo programático – é um ato político pedagógico inadiável. A concentração de tragédias ecológicas sobre corpos negros, indígenas e periféricos não é uma coincidência geográfica, mas o resultado palpável de um projeto histórico de exclusão, violência sistêmica e abandono estatal deliberado. E são as crianças, em sua vulnerabilidade singular, que carregam o fardo mais pesado desse legado, com suas biografias e possibilidades de futuro sendo moldadas pela insegurança, pela privação e pelo apagamento.

Diante dessa máquina de produzir injustiça, iniciativas como o Programa São Paulo Integral e o Currículo da Cidade de São Paulo não são apenas documentos orientadores – são ferramentas de contra-ataque. Eles oferecem a base para uma educação que se levanta contra a lógica da neutralidade, assumindo o compromisso radical com a equidade e com o reconhecimento da voz daqueles que a história sempre tentou calar. A escola, nesse contexto, deixa de ser um prédio estático e se torna um território vivo de resistência e reexistência, um lugar onde se disputam narrativas e se plantam possibilidades de mundos menos cruéis.

À História cabe, nesse processo, um papel fundamental: o de desvendar os mecanismos que naturalizaram a injustiça espacial. Seu dever é desenterrar as raízes do presente, mostrando que a favela sem esgoto, o rio poluído que corta a aldeia e o bairro alagado são heranças de decisões passadas e presentes. Mas seu papel não pode se limitar à denúncia; precisa ser também celebração das resistências. É urgente trazer para o centro do debate os saberes das benzedeiras, a ciência ancestral dos povos da floresta, a agricultura quilombola, as estratégias de cuidado inventadas nas periferias – não como folclore, mas como epistemologias válidas e potentes.

Isso exige um professor mediador de encontros: entre o passado e o presente, entre o conhecimento acadêmico e o saber da comunidade. Significa transformar a sala de aula em um laboratório de intervenção na realidade, onde os jovens não aprendem sobre o racismo ambiental apenas lendo textos, mas mapeando os pontos de lixo irregular em seu bairro, entrevistando lideranças comunitárias, projetando soluções e se entendendo, no processo, como sujeitos capazes de escrever um novo capítulo nessa história.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, vulnerabilidade e exclusão social: desafios para as políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

CHAVIS, Benjamin. *Environmental Racism*. United Church of Christ Commission for Racial Justice, 1987.

CRUZ-MAGALHÃES, Rafaela. *Infâncias e injustiça ambiental no Brasil: territórios de vulnerabilidade e educação pública*. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 19, n. 1, p. 122-140, 2024.

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

OLIVEIRA SANTOS, Izabela Penha de; JESUS, Victor de. *Educação ambiental e justiça racial: desafios curriculares nas escolas brasileiras*. Revista Cadernos de Educação e Sociedade, v. 31, n. 112, p. 145-163, 2023.

PEREIRA, Diego; AMPARO, Thiago. *Justiça climática, racismo ambiental e políticas públicas no Brasil contemporâneo*. Revista Direito e Sociedade, v. 21, n. 2, p. 98-115, 2023.

UNICEF; IBGE. *Atlas das Juventudes e as desigualdades ambientais no Brasil*. Brasília: UNICEF, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: História*. São Paulo: SME-SP, 2019.

SÃO PAULO (Município). *Programa São Paulo Integral – Diretrizes pedagógicas*. São Paulo: SME, 2020.

# TÉCNICAS VOCAIS, CORPORAIS E O OLHAR DO CONTADOR DE HISTÓRIAS DENTRO DA LUDOPEDAGOGIA



## VOCAL AND BODY TECHNIQUES AND THE STORYTELLER'S PERSPECTIVE WITHIN LUDOPEDAGOGY

**LUCÉLIA MACIEL BARBOSA**

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (2012), e Pós-graduada em Ludopedagogia pelas Faculdades Campos Elísios –FCE (2021), e Educação Musical pela Faculdade Conectada – Faconnect (2025). Atua como Professora de Educação Infantil no CEU Pêra Marmelo.

### RESUMO

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

**Palavras-chave:** Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

### ABSTRACT

In the development of children from birth to six years old, music becomes one of the contributing elements in the development of intelligence and personal integration. It develops children's sense of rhythm and provides welcoming environments for interaction with others. It plays a crucial role in the development of individuals, and many scholars advocate that children be exposed to this art from an early age and that it be included in the curriculum.

**Keywords:** Music; Early Childhood Education; Arts; Learning; Children.

## INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei nº 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI nº 11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2º deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico

da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

## **BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA**

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção.

De leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

## **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os



objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influenciando, benéficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valioso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivências, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar-se ativamente na sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

## **OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

De acordo com Monteiro a música incentiva à autoexpressão, o jogo cooperativo, a criatividade, bem-estar emocional e desenvolvimento da comunicação social. Música e canto são uma forma divertida e eficaz de ajudar crianças jovens na aprendizagem e na socialização. Crianças envolvidas com a música convivem melhor com seus colegas, têm maior autoestima, são mais tolerantes e mais propensas a ir para a faculdade.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo. Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Por meio das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática. A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Mas a melhor razão para incentivar o interesse pela música pode ser apenas o fato de ser divertido. Crianças geralmente gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Não se surpreenda ao ouvir o canto dele na cama ou enquanto estiver brincando ou fazendo serenatas para os bichos de pelúcia, principalmente se você já tinha o hábito de cantar para ele.

Quando a música faz parte da rotina diária do aluno, ela pode ajudá-lo a se sentir mais seguro e ambientado em seu mundo.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.

Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA**

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e ele não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e elas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, ele tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

## **O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA**

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Eles terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a prática está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, ela é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; II.**

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil**. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A.J.F. **Infância cultura e pedagogia**. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

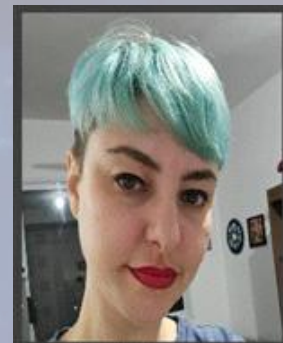
SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré-escola. Caderno Ideias.** Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia **para educação e prática musical em escolas.** 1ª edição. São Paulo.

# DIDÁTICA E INTERAÇÃO

## DIDACTIC AND INTERACTION



### LUCIANA BHERING

Graduação em pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Especialista em Alfabetização Na Prática pela Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Paulo Colombo, Professora de Educação Básica na E.E Miguel Arraes.

### RESUMO

Segundo Lev Vygotsky: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. O homem como ser ativo sobre o mundo transforma suas ações para que construam o funcionamento do plano interno. Desde o desenvolvimento infantil, devemos privilegiar três aspectos: o instrucional, o cultural e o histórico. A didática, não investiga apenas os objetivos, conteúdos, métodos, conexões entre ensino e aprendizagem e as condições e formas que vigoram no ensino, mas também os fatores materiais e sociais reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem. A fala humana é o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criação. Através da fala, a criança supera limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e dos outros. É importante considerar o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio social considerando-se os aspectos afetivo, cognitivo e motor integrados. O desenvolvimento se dá na integração do ser humano (seu aparato orgânico) com o meio social. As origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. O homem é ser ativo sobre o mundo e que transforma suas ações para que construa o funcionamento do plano interno. O desenvolvimento infantil tem três aspectos: o instrucional, o cultural e o histórico. A história da sociedade e do desenvolvimento humano caminham juntas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Socialização; Cultura

## SUMMARY

According to Lev Vygotsky: "We become ourselves through others." Humans, as active beings in the world, transform their actions so that they construct the functioning of the inner plane. From childhood development onward, we must prioritize three aspects: instructional, cultural, and historical. Didactics investigates not only the objectives, content, methods, connections between teaching and learning, and the conditions and forms that prevail in teaching, but also the real material and social factors that condition the relationship between teaching and learning. Human speech is the most important sign-using behavior throughout creative development. Through speech, children overcome the immediate limitations of their environment. They prepare for future activity; they plan, order, and control their own behavior and that of others. It is important to consider the development of the complete person integrated into the social environment, considering the integrated affective, cognitive, and motor aspects. Development occurs in the integration of the human being (their organic apparatus) with the social environment. The origins of higher forms of conscious behavior must be found in the social relationships that humans maintain. Humans are active beings in the world, transforming their actions to shape the inner workings. Child development has three aspects: instructional, cultural, and historical. The history of society and human development go hand in hand.

**Keywords:** Development; Socialization; Culture

## INTRODUÇÃO

### IMPORTÂNCIA EM SE RESPEITAR A FORMA DE FALAR E/OU SOTAQUE DE CADA CRIANÇA

A escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida (de discriminação), poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações. O significativo não seria aquilo que é necessário para acessar outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecederam à entrada na escola e que continuam existindo, fora dela, tendo peso sobre suas vidas e compreensão da realidade. Isto possibilitaria que a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado e de um conjunto de regras a automatizar que, muitas vezes, só encontra sentido dentro do próprio espaço escolar, fosse apreendida em interação com o que lhe é externo, não para substituir a educação formal pelo informal, mas para fazer dela um 'recurso didático' para permitir que o senso comum, os conhecimentos ingênuos, fossem ao longo do processo de escolaridade sendo substituídos pelos saberes organizados e sistemáticos. O aluno traz para dentro da sala de aula o reconhecimento dessas diferentes instâncias, ocorre que a sala de aula é uma 'instância pública' de uso da linguagem e, muitas vezes, estes alunos que frequentam outros espaços, não eram locutores mas interlocutores, compreendem as falas que se produzem nestes espaços, mas não, necessariamente, são falantes nestes mesmos espaços, como por exemplo, um culto religioso, um show de música, para os quais as falas são dirigidas, compreendidas, mas nos quais não se manifestam. Geraldi identifica que muitas das 'indisciplinas' se dá justamente pelo não domínio das

regras de uso da linguagem em situações como as de sala de aula. Justamente porque a linguagem da sala de aula é aquela determinada por uma determinada classe, o que faz com que suas formas de se comunicar, sua linguagem seja estigmatizada pelo não respeito a variedade linguística o que, por tabela, estigmatiza o próprio sujeito detentor desta linguagem estigmatizada. A linguagem é uma atividade constitutiva: pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Ou seja, no próprio ato de falarmos estamos, queiramos ou não, participando do processo de constituição da língua. Outra contribuição da Linguística que Geraldi traz para o debate são as variedades linguísticas, isto é, aprendemos a língua no convívio com outros e estando as pessoas ocupando espaços sociais distintos, a variedade linguística que aprendemos é aquela falada pelo grupo social ao qual pertencemos.

## **A VISÃO DOS EDUCADORES SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

### **HENRI WALLON**

#### **DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Henri Wallon, além de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua preocupação com a educação, escreveu também suas ideias pedagógicas: sua psicogenética é essencialmente sociocultural e relativista, com forte lastro orgânico. Sua teoria considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio social considerando-se os aspectos afetivo, cognitivo e motor integrados. O desenvolvimento se dá na integração do ser humano (seu aparato orgânico) com o meio social.

#### **LINGUAGEM E COGNIÇÃO**

As habilidades de linguagem, Wallon acreditava serem aptidões cultivadas, desenvolvidas em contato com a cultura, e não apenas inatas, embora dependam também das condições orgânicas. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, para Wallon, todos deveriam ter oportunidades iguais e respeito à singularidade (subjetividade) de cada pessoa. A todo o desenvolvimento intelectual, estético e moral seria oferecida uma base comum para oportunizar à criança experimentar, descobrir suas tendências de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

### **LEV VYGOTSKY**

#### **DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Constituiu teses e ideias inovadoras sobre temas como a relação entre o pensamento e a linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Um dos pressupostos básicos de sua teoria é que as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Ele entendia o homem como ser ativo sobre o mundo e que transforma suas ações para que construam o funcionamento do plano interno. Ele considerava o desenvolvimento infantil sobre três aspectos: o

instrucional, o cultural e o histórico. Segundo Vygotsky, a história da sociedade e do desenvolvimento humano caminham juntas.

## **LINGUAGEM E COGNIÇÃO**

Está alicerçado no plano das interações. Todos os movimentos e expressões verbais da criança, no início de sua vida, são importantes, pois afetam o adulto, que os interpreta e devolve à criança como ação e/ou com a fala. No que concerne à cognição, ele deu ênfase ao processo de internalização como mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas da aprendizagem. Esta é a reconstrução interna de uma operação externa e tem como base a linguagem.

## **WALDORF**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO** “Educar para o futuro” significa encarar, a partir da própria organização escolar, os principais desafios que a atualidade propõe. Na pedagogia Waldorf, dá-se importância à educação no primeiro septênio (0 a 7 anos de idade), por tratar-se da fase da vida na qual é desenvolvida a organização do corpo físico. Nessa fase, a criança aprende a adequar-se aos apelos do mundo por meio da imitação das pessoas e das ocorrências ao seu redor. Cabe aos adultos escolherem a qualidade do ambiente e as atitudes dignas de serem imitadas pelas crianças. A solução está na real compreensão fisiológica e psicológica do desenvolvimento.

**LINGUAGEM E COGNIÇÃO** Além de não interferir de forma a melhorar a capacidade intelectual quando adulto, não é produtivo tirar da criança a oportunidade de desenvolver a fantasia, despertar a alegria da conquista e aquisição da sua segurança diante do mundo. Dos 5 aos 7 anos, há o surgimento de um novo comportamento. A imaginação se cristaliza levemente em representações mentais das experiências vividas no mundo. Tem início os primeiros passos de um raciocínio e, só agora, em torno de 6 anos completos, no sétimo ano de vida, é que podemos apelar para uma compreensão de ideias, de pensamentos sobre o mundo.

## **CELESTIN FREINET**

### **DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O livre arbítrio também deve ser considerado entre as crianças. Segundo Freinet, toda criança já possui uma consciência moral. Para Celestin Freinet, todo indivíduo é sociopolítico, ou seja, tem a sua parte de responsabilidade na sociedade a qual está inserida e, conseqüentemente, é influenciada politicamente, mesmo não querendo. Para ele, o desenvolvimento humano passa por formação de pessoas livres, construtoras de um juízo sólido e de nobre caráter.

**LINGUAGEM E COGNIÇÃO** Para Freinet, deve-se oferecer aos educandos leituras e atividades diversificadas, com jornais, revistas e outras, oportunizando o desenvolvimento da linguagem e promover a construção do conhecimento e a compreensão de estudos do meio e do universo que nos cerca. Devem-se empregar atividades que possibilitem formular hipóteses num conceito de aprendizado de normas e sequência didática. Essa pedagogia se fundamenta em quatro eixos: cooperação (construir conhecimento comutativamente); comunicação (formalizar e transmitir);



documentação (o chamado livro da vida); afetividade (com um vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

## **MARIA MONTESSORI**

### **DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O método montessoriano, ou abordagem biopsicológica, continua atual e questiona rótulos de normalidade e anormalidade entre as crianças. As que são estimuladas a desenvolverem avançam, segundo a descoberta feita por Montessori de algumas leis que regem o desenvolvimento humano e a aprendizagem da criança. Os principais norteadores montessorianos baseiam-se nas etapas do desenvolvimento biopsicológico infantil e, assim, as crianças ver-se-iam envolvidas com diversas atividades simultaneamente em sala de aula: uns com matemática, outros com arte e linguagem etc. Sua abordagem era um modo de ver o desenvolvimento da criança entremeado com as condições ambientais que poderiam favorecer ou atrapalhar.

**LINGUAGEM E COGNIÇÃO** Para Montessori, a linguagem é uma das maneiras de a criança interagir com o meio. A linguagem surge, na infância, num processo natural e inconsciente pela necessidade de se expressar. A cognição e a aprendizagem, para ela, ocorrem por conta própria e, portanto, precisa-se ter vontade para aprender. Quando é motivada, a criança passa a ter interesse e autoconfiança. O método promove o desenvolvimento da concentração. Períodos sensíveis: período sensível por ordem; período sensível por detalhes; período sensível para utilização das mãos; período sensível para andar; período sensível para a linguagem.

### **METODOS DIDÁTICOS SOCIALIZANTES**

#### **a) uso dos jogos;**

O uso de jogos ajuda a criar na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite ao aluno, seja ele criança ou adulto, participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Jogar é uma atividade natural do ser humano. Ao brincar e jogar, o indivíduo fica tão envolvido com o que está fazendo que coloca na ação seu sentimento e emoção. O jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. E brincando e jogando que a criança ordena o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores. E por intermédio do jogo e do brinquedo que ela reproduz e recria o meio circundante.

#### **b) dramatização;**

A técnica da dramatização facilita a aprendizagem quanto à assimilação de conhecimentos e à aquisição de conceitos e princípios gerais a partir de um referencial concreto. Além disso, desenvolve a habilidade de analisar e identificar os elementos de uma situação problemática, para melhor compreendê-la e buscar possíveis alternativas de solução.

#### **c) trabalho em grupo;**

Do ponto de vista didático, o trabalho em grupo, além de promover a aquisição de conhecimentos e possibilitar o diálogo e a troca de ideias, é um poderoso recurso empregado para formar hábitos de estudo e atitudes de convívio social. Convém que o professor estabeleça e defina, em conjunto com os alunos, normas de conduta e padrões de comportamento necessários para o bom desempenho dos membros dentro do grupo e do grupo como um todo. As técnicas de trabalho em grupo mais usadas para fins educacionais são as que seguem: discussão em pequenos grupos: grupos de cochicho: discussão 66 ou Phillips 66: simpósio: painel: seminário: brainstorming ou tempestade cerebral.

#### **d) estudo de casos;**

O estudo de casos é uma variação da técnica de solução de problemas e consiste em apresentar aos alunos uma situação real. Dentro do conteúdo abordado, para que analisem e, se for necessário, proponham alternativas de solução, aplicando os conhecimentos teóricos aprendidos a situações práticas. O que caracteriza basicamente o estudo de casos e o diferencia da técnica de solução de problemas é o fato de as situações propostas serem reais ou baseadas na realidade.

#### **e) estudo do meio;**

O estudo do meio é uma técnica que permite ao aluno estudar de forma direta o meio natural e social que o circunda e do qual ele participa. É uma prática educativa que se utiliza de entrevistas, excursões e visitas como formas de observar e pesquisar diretamente a realidade, coletando dados e informações para posterior análise e interpretação.

### **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**

A noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendiz" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da convenção em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Piaget e outros demonstraram que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo provar o ponto de vista de cada uma. Essa discussão em grupo tem como aspecto característico o fato de cada criança começar a perceber e checar as bases de seus pensamentos. Tais observações fizeram com que Piaget concluísse que a comunicação gera a necessidade de checar e confirmar pensamentos, um processo que é característico do pensamento adulto. Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Piaget demonstrou que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança. Pesquisas anteriores estabeleceram que, em primeiro lugar, a criança se torna capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira de grupo, e que somente mais tarde surge a autorregulação voluntária do comportamento

como uma função interna. Esses exemplos individuais ilustram uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, a qual achamos que pode ser aplicada em sua totalidade aos processos de aprendizado das crianças. Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez interiorizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (L. S. Vygotsky, *A formação social da mente*, p. 101.)

## **RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO**

Um fator fundamental do trabalho docente trata da relação entre o aluno e o professor, da forma de se comunicar, se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente. O autor chama isto de "situação didática" para alcançarmos com sucesso os objetivos do processo de ensino.

## **ASPECTOS COGNOSCITIVOS DA INTERAÇÃO**

O autor define como cognoscitivo o processo ou movimentos que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. Sob este ponto de vista, o trabalho do professor é um constante vai e vem entre as tarefas cognoscitivas e o nível dos alunos. Para se ter um bom resultado de interação nos aspectos cognoscitivo deve-se: manejar os recursos de linguagem; conhecer o nível dos alunos; ter um bom plano de aula; objetivos claros; e claro, é indispensável o uso correto da língua Portuguesa.

## **ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS**

Estes aspectos são os vínculos afetivos entre o professor e os alunos. É preciso aprender a combinar a severidade e o respeito. Deve-se entender que neste processo pedagógico a autoridade e a autonomia devem conviver juntas, a autoridade do professor e a autonomia do aluno, não de forma contraditória comum pode parecer mais de forma complementar.

## **A DISCIPLINA NA CLASSE**

Uma das grandes dificuldades em sala de aula é a chamado "controle da disciplina".

Não existe uma fórmula mágica para esta tarefa, mas o autor coloca que a disciplina na classe está tão diretamente ligada à prática docente, quanto à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Este conjunto de características é que vai determinar a disciplina na classe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que, em geral, professores solicitam menos orientações sobre como lidar com crianças tímidas do que com as que apresentam comportamentos abertos e destrutivos, mesmo tendo-se demonstrado, repetidamente, que a timidez é um importante preditor de problemas futuros e que sua incidência é elevada. Em primeiro lugar, é importante destacar que os estudos indicam que as relações entre colegas, na infância, contribuem significativamente para o desenvolvimento do funcionamento interpessoal adequado e proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas, que não podem ser obtidas de outra forma, nem em outros momentos (Monjas e Caballo, 2000). Nesse sentido, as crianças que não se relacionam com seus companheiros estão privadas da oportunidade de interagir com os demais e correm o risco de apresentar certas dificuldades emocionais em seu desenvolvimento (Monjas e Caballo, 2000; Rubin, Both e Wilkinson, 1990). Outra descoberta importante é que a timidez e o retraimento social na infância têm consequências negativas para o sujeito. Os principais resultados dos estudos longitudinais evidenciam que o retraimento social na infância é um fator de risco, que prediz problemas emocionais posteriores (Stevenson-Hinde e Glover, 1996). Há evidências empíricas que demonstram que as crianças extremamente retraídas tendem a permanecer assim e com o tempo tendem a manifestar outras dificuldades socioemocionais. O comportamento inibido e muito retraído é característica definidora e aparece como sintoma de diversos problemas psicológicos na infância, na adolescência e na vida adulta, indicando que existe, então, uma ligação entre retraimento social e dificuldades internalizadas (Rubin, Hymel e Mills, 1989). Em consequência disso, é necessário informar as famílias, os professores e os profissionais da área médica como detectar e identificar esses comportamentos no contexto familiar e escolar; suas implicações presentes e futuras e o que fazer para melhorar as situações de crianças que passam mal quando se relacionam com outras pessoas. A crença de que o comportamento socialmente inibido da criança seja algo temporal e passará e melhorará com o tempo e a idade é infundada e deve ser abandonada, porque não se sustenta com dados empíricos. Os objetivos e as habilidades da intervenção comportamental devem ser propostos de acordo com os resultados da avaliação de cada criança, mas, em linhas gerais, são os seguintes:

- a. Aumentar os comportamentos de interação com outras pessoas (iguais e adultos);
- b. Diminuir os comportamentos de isolamento, apatia e inatividade;

- c. Diminuir a ansiedade social; e
- d. Melhorar a autoestima.

No Quadro 2 são apresentados os comportamentos e habilidades que frequentemente se consideram nos programas delineados para crianças tímidas. Para facilitar a compreensão, estão categorizados em torno a cinco módulos: 1- iniciação e resposta às iniciações; 2- participação em jogos e atividades de grupo/pares; 3- conversações; 4- assertividade; 5- autoconceito e autoestima. Nos casos em que exista um forte componente de ansiedade, devem-se incluir técnicas de relaxamento.

## REFERÊNCIAS

- # MORAES, Ivone Macêdo de Avelar. **A visão dos educadores sobre desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://ivoneavelar.blogspot.com.br/2012/09/a-visao-dos-educadores-sobre.html>>. Acesso 17 set. 2012.
- # HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- # GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- # VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- # LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em:  
#[http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id\\_materia=1920&fase=imprime](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=1920&fase=imprime) Acesso 16 set. 2012.

# ECOS DA ANCESTRALIDADE: A INFLUÊNCIA AFRICANA NA MÚSICA E DANÇA DO BRASIL



## ECHOES OF ANCESTRY: THE AFRICAN INFLUENCE ON BRAZILIAN MUSIC AND DANCE

**LUCIANA DOMINGUES CAVALCANTE OLIVEIRA**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras "Dr Edmundo Ulson". 2009; Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

A cultura brasileira é marcada por uma profunda miscigenação de saberes, sons e movimentos que revelam a presença viva da ancestralidade africana. Este artigo tem como objetivo analisar a influência da matriz africana nas manifestações musicais e coreográficas do Brasil, destacando como ritmos, instrumentos, danças e expressões corporais foram ressignificadas no contexto da diáspora. Através de uma abordagem histórico-cultural, a pesquisa evidencia a resistência e a criatividade dos povos africanos e afrodescendentes, que, mesmo diante da opressão e do apagamento cultural, conseguiram preservar e reinventar seus modos de vida por meio da arte. Apesar da ampla presença de elementos africanos na música e na dança brasileiras, ainda persiste o **apagamento histórico e a desvalorização dessas contribuições** nos discursos oficiais, nos currículos escolares e na valorização cultural hegemônica. **Como compreender e reconhecer a influência africana na formação da identidade cultural brasileira por meio da música e da dança, superando estereótipos e silenciamentos históricos?** O estudo percorre exemplos como o samba, o maracatu, a capoeira e o jongo, revelando como esses elementos se tornaram símbolos da identidade nacional e ferramentas de afirmação étnico-racial. Ao reconhecer esses "ecos da ancestralidade", reafirma-se a importância da valorização das raízes africanas na construção do patrimônio cultural brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ancestralidade africana; Afro-Brasileira; Música; Dança; Identidade Cultural.

### ABSTRACT



**Brazilian culture is marked by a profound blend of knowledge, sounds, and movements that reveal the living presence of African ancestry. This article aims to analyze the influence of African origins on Brazilian musical and choreographic expressions, highlighting how rhythms, instruments, dances, and body language have been reinterpreted in the context of the diaspora. Through a historical-cultural approach, the research highlights the resilience and creativity of African and Afro-descendant peoples, who, even in the face of oppression and cultural erasure, have managed to preserve and reinvent their ways of life through art. Despite the widespread presence of African elements in Brazilian music and dance, the historical erasure and devaluation of these contributions persists in official discourses, school curricula, and hegemonic cultural appreciation. How can we understand and recognize the African influence in the formation of Brazilian cultural identity through music and dance, overcoming stereotypes and historical silencing? The study explores examples such as samba, maracatu, capoeira, and jongo, revealing how these elements became symbols of national identity and tools of ethnic-racial affirmation. By recognizing these "echoes of ancestry," it reaffirms the importance of valuing African roots in the construction of Brazilian cultural heritage.**

**KEYWORDS:** African ancestry; Afro-Brazilian; Music; Dance; Cultural Identity.

## INTRODUÇÃO

A presença cultural africana no Brasil foi resultante do deslocamento de povos escravizados provenientes do continente africano durante o período prolongado do tráfico transatlântico. A diversidade cultural africana manifestou-se na variedade de grupos étnicos desembarcados no território brasileiro, cada qual possuindo seus próprios idiomas, costumes e tradições. Entre esses grupos, destacam-se os bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras; além dos hauçás e malês, de fé islâmica, muitos dos quais alfabetizados em árabe. Assim como ocorreu com os povos indígenas, a cultura africana foi amplamente reprimida pelos colonizadores. Os escravizados africanos eram compelidos a aprender a língua portuguesa, receber nomes cristãos e converter-se ao catolicismo, em um processo sistemático de supressão de suas identidades culturais originais.

A cultura afro-brasileira caracteriza-se por um histórico de resistência, resiliência e reinvenção diante de um passado marcado pela escravidão, violência e racismo estrutural. Conforme destacado por autores como Munanga (2015) e Nascimento (2009), a compreensão da formação cultural do Brasil exige o reconhecimento da contribuição essencial dos povos africanos e seus descendentes. Durante o período colonial, milhões de africanos foram abruptamente removidos de seus territórios de origem e trazidos ao Brasil na condição de mão de obra escravizada. Esses indivíduos, provenientes de diversas regiões do continente africano — incluindo Luanda, Benguela, Daomé e Costa do Ouro — foram tratados como mercadorias comercializadas em troca de produtos manufaturados, armas e utensílios. Para os colonizadores, os negros eram considerados mais aptos à realização de trabalho forçado em plantações, especialmente nos engenhos açucareiros, sendo submetidos a exploração intensa e brutal. Apesar dos esforços de apagamento cultural, os africanos aportaram saberes, práticas religiosas, línguas, culinária e formas de organização social que



resistiram ao tempo e passaram por processos de transformação ao longo dos séculos, fundamentando diversas manifestações culturais brasileiras.

Este estudo tem como objetivo identificar, descrever, analisar e refletir sobre a permanência e os desdobramentos da herança cultural africana no Brasil, evidenciada em diversas manifestações, como dança, música, práticas religiosas e culinária. A cultura afro-brasileira é interpretada como um conjunto de expressões socioculturais decorrentes da presença africana no território nacional, desde o período colonial até os dias atuais, refletindo processos históricos de resistência, ressignificação e afirmação identitária das populações negras na sociedade brasileira.

A seleção do tema justifica-se pela possibilidade de analisar como o grupo, unido pelo sentimento de pertencimento étnico e pelo desejo de vivenciar de forma concreta as tradições culturais de matriz africana, busca manter-se e reproduzir-se diante das condições culturais e sociais excludentes impostas. Ressalta-se que há uma discussão acerca da ideia de uma africanidade reinventada no Brasil, a qual permeia a vida social. Essa compreensão somente se efetiva ao considerar que essas populações, apesar das adversidades como discriminação racial, preconceito e condições precárias de sobrevivência, conseguem recriar formas de experienciar os elementos culturais africanos por meio de práticas e posturas de resistência e luta contra a opressão.

Apesar da ampla presença de elementos africanos na música e na dança brasileiras — como se observa no samba, no maracatu, na capoeira, no jongo, entre tantas outras expressões — ainda persiste um processo contínuo de apagamento histórico e desvalorização dessas contribuições nos discursos oficiais, nos currículos escolares e nas formas de reconhecimento cultural legitimadas pelas instituições. Durante séculos, práticas culturais de origem africana foram marginalizadas, associadas à inferioridade ou à criminalização, resultado direto de um projeto colonial que desumanizou os povos negros e tentou apagar sua identidade. Esse processo histórico se reflete, até hoje, na dificuldade de reconhecer a centralidade da cultura afro-brasileira na construção da identidade nacional. Nesse contexto, torna-se fundamental perguntar: como compreender e valorizar a influência africana na formação da identidade cultural brasileira, especialmente por meio da música e da dança, superando estereótipos e silenciamentos que ainda marcam a narrativa histórica dominante? A resposta exige um esforço coletivo de revisão crítica dos currículos escolares, de valorização da cultura popular e de fortalecimento das políticas de educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei 10.639/03.

A metodologia empregada neste estudo caracteriza-se por abordagem bibliográfica, fundamentada em pesquisas de natureza qualitativa, com ênfase na análise e interpretação de produções acadêmicas, obras teóricas e documentos oficiais relacionados à herança cultural africana no Brasil. A investigação baseou-se em autores que discutem as aportes dos povos africanos na constituição da identidade cultural brasileira, com enfoque nas manifestações musicais e coreográficas. Foram consultadas referências de estudiosos como Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, entre outros, bem como legislações e diretrizes educacionais, incluindo a Lei nº 10.639/03 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo foi integrar

distintas perspectivas teóricas visando à compreensão dos processos históricos de resistência, silenciamento e valorização da cultura afro-brasileira no âmbito educacional e social.

## DEFINIÇÃO DE CULTURA

A cultura constitui um conjunto de práticas, conhecimentos, valores e instituições que caracterizam o modo de vida de um povo. Ela configura um ambiente no qual os indivíduos inserem e contextualizam suas concepções, linguagens, recursos, funções, sentimentos, costumes e habilidades adquiridas ao longo de sua trajetória social. Pode ser compreendida como uma herança cultural transferida socialmente, uma vez que o indivíduo, ao nascer, absorve padrões de comportamento, hábitos alimentares, vestimentas e formas de socialização presentes em seu meio ambiente, configurando uma adaptação do ser humano às condições do meio em que está inserido. DA MATA (1986) esclarece esta adaptação da seguinte forma:

Para a perspectiva adotada, o conceito de "cultura" transcende a mera referência a uma hierarquia de "civilização", configurando-se como o modo de existência integral de um grupo, sociedade, país ou indivíduo. Em Antropologia Social e Sociologia, cultura é compreendida como um sistema estruturado, que funciona como um mapa, um conjunto de diretrizes ou códigos pelos quais os membros de determinado grupo interpretam, classificam, analisam e transformam o mundo e a si mesmos (DA MATTA, 1986, p. 123).

Dessa forma, a cultura não apenas é transmitida de geração em geração por meio da transmissão paterna, mas também possui uma dimensão territorial, sendo associada a determinados espaços geográficos. Além disso, ela sofre modificações conforme a idade dos indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem. De acordo com Morin (2000), a cultura constitui-se pelo conjunto de saberes, práticas, normas, regras, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos que são transmitidos de geração em geração. Essa herança cultural se reproduz individualmente, regula a dinâmica social e sustenta a complexidade psicológica e social das comunidades.

A sociedade humana é inerentemente vinculada à cultura; esta pode manifestar-se de forma arcaica ou moderna, mas nunca inexistente. A cultura manifesta-se através das diversas manifestações culturais. A desintegração de uma cultura, resultante do impacto destrutivo da dominação técnico-civilizacional, representa uma perda irreparável para a humanidade, uma vez que a diversidade cultural constitui um dos mais valiosos patrimônios.

Schmidt (2006), apoiando-se na abordagem de Morin, afirma que a cultura resulta do processo de intervenção sobre a natureza, mediante a criação de códigos, sinais e comportamentos artificiais que identificam grupos específicos e promovem condições para atender às necessidades humanas. A autora destaca que o universo cultural está intrinsecamente ligado ao cotidiano, abrangendo aspectos físicos, simbólicos e imaginários da vida. Quando tal definição se refere predominantemente à cultura popular, torna-se difícil distinguir claramente os aspectos mencionados anteriormente.

A cultura, nesse contexto, abrange tanto a humanidade como um todo quanto cada povo, nação, sociedade ou grupo social específico. Ao analisar as culturas particulares existentes ou passadas, evidencia-se uma considerável diversidade. A investigação acerca das extensões e das razões dessa variabilidade cultural constitui tema de intensa discussão acadêmica. Ressalta-se, contudo, a importância de compreender os significados atribuídos às realidades culturais pelos próprios indivíduos que as vivenciam. Essa compreensão representa uma conquista relevante na perspectiva contemporânea.

Silva (2005) afirma que os elementos da cultura africana recuperados no Brasil transcendem a mera composição de ingredientes, configurando-se como resultados de processos de resistência. Representam, igualmente, mecanismos de preservação da integridade física, manifestações de memória e sabores originários do continente africano. São criações dos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil, que desenvolveram estratégias para sobreviver e expressar suas identidades culturais e formas de vivência.

As Africanidades brasileiras têm sido constituídas ao longo de quase cinco séculos, à medida que os africanos escravizados e seus descendentes participam da formação da identidade nacional, influenciando e sendo influenciados por diversos grupos étnicos com os quais convivem. Nesse contexto, o estudo das Africanidades brasileiras implica a compreensão, observação e análise de uma forma particular de percepção da vida, do mundo, do trabalho, além das formas de convivência e de luta por dignidade, tanto própria quanto coletiva, especialmente em face das marginalizações sociais. Ademais, envolve o reconhecimento e a compreensão das produções culturais e criativas dos africanos e de seus descendentes no Brasil, bem como a sua inserção na construção da identidade nacional. (SILVA, 2005, p. 156)

O Brasil apresenta significativa diversidade cultural, resultado de processos de colonização conduzidos por múltiplos povos que herejaram suas respectivas tradições, esperanças e projetos ao estabelecerem-se no território. A população brasileira incorporou essas manifestações culturais em seu acervo identitário, manifestando-se por meio da música, religião e modos de expressão linguística. Pode-se afirmar que a cultura predominante na sociedade brasileira constitui uma herança social originada principalmente de portugueses, italianos, espanhóis, povos indígenas e descendentes africanos. Destaca-se que os povos afro-brasileiros contribuíram de forma expressiva para o patrimônio cultural nacional, cuja presença é evidenciada na trajetória histórica marcada por episódios de sofrimento e preconceitos persistentes até os dias atuais. A narrativa histórica referente à população negra no Brasil, frequentemente abordada nos espaços educativos, tende a focalizar o período da escravidão e seus aspectos negativos, relegando à superficialidade a discussão acerca da cultura afro-brasileira e das tradições negras.

## **CONTRIBUIÇÃO AFRICANA NA MÚSICA E NA DANÇA**

A prática de cantar e dançar constituiu-se como expressão intrínseca à cultura dos escravos, evidenciando a sua conexão com o âmbito espiritual e a capacidade de comunicação. Após períodos prolongados de labor, os indivíduos se reuniam para essas manifestações, sob a lógica dos senhores

de que “quem se diverte não conspira”. O samba configura-se como um gênero musical binário que representa a essência da identidade musical brasileira.

A origem etimológica da palavra samba remete ao termo bantu “semba”, que significa umbigo. Na África, comunidades inteiras realizavam encontros em formato circular para cantar e dançar, utilizando essa ocasião para exibir suas habilidades e conhecimentos herdados em manifestações culturais de música e dança. Após a participação individual, um novo integrante era convidado a integrar o grupo por meio do padrão de dança denominado semba ou “toque de umbigo”. De influência africana, o samba teve origem nas casas de baianas no Rio de Janeiro, no início do século XX. O primeiro registro fonográfico do gênero foi a faixa “Pelo telefone”, criado por Donga e Mauro de Almeida em 1917. Inicialmente associado às festividades carnavalescas, o samba gradualmente consolidou uma identidade própria, especialmente ao final dos anos 1920. Como um elemento fundamental da MPB, influenciou o desenvolvimento de diversos gêneros derivados, tais como o samba-canção, o samba-de-breque, o samba-enredo e a bossa nova. Atualmente, constitui-se como um dos ritmos musicais mais difundidos entre os brasileiros.

A trajetória do samba remonta a um passado inserido na história do Brasil (ALVES, 2006, p. 13). O contato entre diversos povos resultou em uma miscigenação singular, caracterizada por diferentes motivações de migração: alguns chegaram ao país como mercadorias — os escravizados; outros como conquistadores e proprietários — os colonizadores portugueses; houve também aqueles que buscaram refúgio em um território recém-descoberto; por fim, muitos aspiraram a oportunidades de sobrevivência e desenvolvimento em uma terra habitada por múltiplos grupos indígenas, anterior à colonização oficial.

A capoeira possuía origens na África, sendo posteriormente incorporada ao Brasil, onde, ao ser reconhecida como uma prática marcial, teve sua execução proibida. Tal proibição visava impedir que os escravos utilizassem a atividade como meio de resistência e libertação. Como estratégia de dissimulação, a prática passou a ocorrer em contextos de canto e percussão, simulando uma dança, o que introduziu novos elementos à arte marcial africana e promoveu sua transformação conforme os padrões atuais. A capoeira desenvolveu-se em dois principais estilos: o regional, caracterizado por movimentos rápidos e acrobáticos; e a capoeira de Angola, cujo praticante executa golpes com o corpo próximo ao solo, apresentando movimentos mais cadenciados. Os escravos combinavam instrumentos musicais, dança e luta durante suas sessões, o que levava os senhores de engenho a acreditarem tratar-se apenas de uma atividade lúdica de danças.

A capoeira, durante muito tempo sofreu embates dos senhores feudais que a reconheciam como uma afronta, devido entendimento de que os escravizados se valiam da manifestação cultural para se fortalecer contrariando o que lhes era imposto; chegou a ser considerada uma ação perigosa pois fortalecia os vínculos por não deixar morrer a identidade daquele povo, aproximando-os de suas origens. Ressalta-se ainda o temor de que os praticantes se tornassem indivíduos insubordinados ou causassem prejuízos econômicos ao se ferirem durante as atividades, preocupações essas que justificavam a repressão por parte dos senhores de escravos, que viam os escravizados como

propriedade. Após a abolição da escravidão, a capoeira manteve sua marginalização social, sendo associada à criminalidade e à vadiagem, sendo criminalizada pelo Código Penal de 1890. Ao longo das décadas subsequentes, seus praticantes foram alvo de perseguições e prisões; por essa razão, as atividades eram frequentemente ocultadas ou disfarçadas sob a forma de dança folclórica. Somente a partir da década de 1930, com iniciativas de figuras como Mestre Bimba, a capoeira passou por processo de institucionalização e reconhecimento enquanto prática cultural legítima. Em 15 de julho de 2008, foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Bem Cultural Imaterial do Brasil. Em 2014, a Roda de Capoeira recebeu reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

O Lundu, no século XVI, especificamente em 1549, foi introduzido no Brasil por africanos de origem africana. Posteriormente, sofreu modificações decorrentes da fusão com elementos rítmicos indígenas, como o música do cururu, configurando-se como um ritmo afro-brasileiro. O autor Gregório de Matos Guerra (1623-1696), conhecido como Homero de Lundu, realizou os primeiros registros documentais sobre o ritmo em 1648.

O lundu, originalmente caracterizado por um ritmo de batuque negro e uma coreografia de elevado grau de sensualidade e sugestividade, transita das senzalas e vias públicas para os palácios, evoluindo para o formato de dança de salão e consolidando-se como a preferência dos setores burgueses e aristocráticos da sociedade. (CALDAS, 2000, p.8).

Assim sendo, o Lundu consolidou-se como o gênero musical de maior destaque no Brasil, apesar da resistência social às manifestações artísticas provenientes da etnia negra. Caracterizava-se por compasso binário, predominantemente no modo maior. Entre suas principais distinções, destacavam-se a comicidade e a referência à sensualidade, temas abordados de forma mais livre nas letras. Essas características, dos gêneros musicais importados da Europa, foram determinantes para a inserção do Lundu na sociedade brasileira, embora frequentemente classificado como manifestação de origem negra.

Com o advento dos fonogramas, o lundu destacou-se como o primeiro gênero musical registrado no Brasil. O registro fonográfico mais antigo dessa vertente foi a interpretação de Bahiano, em 1902, na obra intitulada Isto é Bom, de Xisto Bahia. Entre o final do século XIX e início do século XX, o lundu foi progressivamente substituído pelo maxixe, especialmente nas produções teatrais de revista, levando à consideração do lundu como precursor do maxixe e, por sua vez, do samba. De maneira geral, pode-se associar o lundu à modinha (considerada sua antecessora), podendo ser referido como ancestral de toda a música popular brasileira. No entanto, a difusão do gênero encontrou resistência por parte de determinados setores sociais: a Igreja e um segmento restrito de intelectuais consideravam-no escandaloso, atribuindo-lhe conotações que atentavam contra os princípios morais e os bons costumes familiares.

O Maracatu constitui uma manifestação da cultura popular brasileira de origem afrodescendente e de caráter religioso. Sua gênese remonta ao período escravocrata, aproximadamente entre os séculos XVII e XVIII, sendo predominantemente observado no Estado de Pernambuco, especialmente nas cidades de Recife, Olinda e Igarassu. Assim como outras

manifestações culturais nacionais, caracteriza-se por uma composição multicultural resultante da integração de elementos ameríndios, africanos e europeus. Em suas práticas, empregam-se instrumentos de percussão, incluindo caixas, ganzás, gonguês, taróis e tambores conhecidos como alfaias. Além disso, utilizam-se instrumentos de sopro, tais como trombones e cornetas.

Diante da crescente relevância da manifestação, diversos personagens foram introduzidos, cada um com sua própria representação. No contexto do maracatu, encontram-se as seguintes figuras: rei, rainha, dama-de-honra da rainha, dama-de-honra do rei, príncipe, princesa, dama-de-honra do ministro, ministro, dama-de-honra do embaixador e embaixador. Além dessas, são identificadas também as figuras do duque, duquesa, conde, condessa, quatro vassallos, quatro vassalas, três calungas, três damas-do-passo (responsáveis pelas calungas durante o desfile), porta-estandarte, escravo, representações do tigre e do elefante, guarda-coroa, corneteiro, baliza, secretário, lanceiros, brasabundo, batuqueiros, caboclos e baianas.

Embora diferentes interpretações, narrativas e hipóteses sejam apresentadas, a explicação predominante entre os estudiosos acerca da origem do Maracatu Nação sustenta que sua gênese estaria relacionada às cerimônias de coroação e autos do Rei do Congo. Essas práticas teriam sido introduzidas no Brasil pelos colonizadores portugueses e, subsequentemente, permitidas pelos senhores de escravos.

O jongo constitui uma manifestação de origem africana, caracterizada como uma dança que possibilitava aos escravos estabelecerem comunicação de maneira incompreensível para senhores e capatazes. Por meio dessa expressão cultural, os praticantes transmitiam suas emoções, sofrimentos e histórias. Trata-se de uma manifestação artística dos descendentes de africanos, presente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, apresentando características distintas em cada região. Sua introdução ocorreu durante o período colonial, concomitante ao cultivo do café por populações escravizadas. Atualmente, o jongo mantém sua presença predominantemente em áreas rurais e é praticado por homens e mulheres.

Os instrumentos utilizados são os membrafônicos, ou seja, de percussão, considerados, conforme Araújo (2007), como mais adequados à música primitiva. Estes instrumentos acompanham o canto e a dança, sendo que o solista executa o Ponto. O Ponto tem início com uma recitação improvisada de versos pelo solista, seguida de um refrão respondido pelo grupo de jongueiros. Os Pontos apresentam uma mescla linguística entre o português e algumas palavras do quimbundo, dialeto de origem bantu. Durante a execução do Ponto, o solista interpreta a cantoria enquanto os instrumentistas tocam, e os demais participantes respondem no coro. Ao término da peça musical, para iniciar outra ou quando se realiza a troca do solo, utiliza-se a palavra “machado”, indicando a mudança de música ou de solista. Araújo comenta sobre o Jongo,

O jongo de praia, também denominado bamelô, constitui um ritmo de origem quaternária proveniente de Angola, presente na baixada fluminense. Os instrumentos utilizados incluem o tambu (atabaque), o quinjengue, o candongueiro, o biritador (atabaque de couro) e a angóia (espécie de chocalho). Na região da Mata Mineira, essa manifestação cultural é conhecida como



Caxambú. O termo também designa o principal instrumento dessa expressão musical (ARAUJO, 2007, p. 20).

O frevo, manifestação de dança popular de rua frequentemente praticada em Pernambuco, constitui elemento fundamental na celebração carnavalesca do estado. Sua coreografia é acompanhada por instrumentos de sopro que estabelecem o ritmo da dança. Uma das características distintivas do frevo é o uso de uma sombrinha colorida como acessório (PIAI; PACCINI, 2010, p. 25).

A denominação "frevo" deriva do termo "fervura", referindo-se ao objetivo de provocar uma intensa excitação do público por meio da música. Os passos dessa dança possuem origem na capoeira. Apesar de existirem mais de cem coreografias distintas, não há um padrão rígido; a dança caracteriza-se pela liberdade e improvisação. Quanto ao vestuário, há trajes específicos para as apresentações formais, contudo, a escolha de roupas é livre. A utilização da sombrinha é obrigatória, representando o símbolo do frevo e conferindo um destaque visual às acrobacias executadas pelos dançarinos.

Existem três categorias distintas de frevo: o frevo de rua, o frevo de bloco e o frevo canção. O frevo de rua caracteriza-se por ser um ritmo executado exclusivamente por orquestra, sem a presença de cantores. O frevo de bloco é composto por uma orquestra que inclui instrumentos de sopro, percussão, violões, banjos, cavaquinhos, bandolins e violinos. Já o frevo canção apresenta uma velocidade moderada em relação aos demais tipos e destaca-se por uma melodia mais adaptada à vocalização. Exemplos dessa classificação incluem os intérpretes Alceu Valença, Elba Ramalho e Capiba.

Diversos elementos básicos complementam toda dança, especialmente no frevo, onde os instrumentos musicais tinham uma função bem mais agressiva: serviam como armas durante as trocas de provocações entre as agremiações rivais. Os passistas têm suas raízes nos capoeiras, que lideravam as bandas, exibindo-se e praticando capoeira para intimidar os grupos adversários. Os golpes dessa luta foram se transformando em passos de dança, inicialmente acompanhados pelas marchas e evoluindo junto com a música do frevo. A sombrinha também é um elemento fundamental nessa dança: o passista a conduz como símbolo do frevo e como uma ferramenta para realizar suas acrobacias.

Originalmente, a sombrinha utilizada no frevo tinha outra função: era, na verdade, um guarda-chuva comum, carregado pelos capoeiristas como forma disfarçada de autodefesa, já que a prática da capoeira era proibida. Esses instrumentos, longe de serem acessórios elegantes, eram grandes, escuros, velhos e muitas vezes rasgados — escolhidos não pelo aspecto visual, mas pela resistência de sua armação metálica, que podia ser usada tanto para ataque quanto para defesa. Com o passar do tempo, à medida que o frevo foi se firmando como manifestação cultural e artística, os guarda-chuvas rústicos deram lugar às pequenas e coloridas sombrinhas que conhecemos hoje, com cerca de 50 a 60 centímetros de diâmetro, transformando-se em símbolo e extensão do movimento da dança.



Uma das danças mais populares do Nordeste é o Coco, praticada tanto no litoral quanto no sertão da região. Seus passos e gestos característicos simulam o ato de quebrar um coco, remetendo à vida cotidiana dos trabalhadores. A dança acontece em forma de roda, composta por homens e mulheres, e conta com a presença de um solista no centro, responsável por puxar o refrão, que é repetido em coro pelo grupo. Também conhecida como Bambelô, essa manifestação cultural tem origem nas senzalas e começa com um homem convidando uma mulher para dançar. Ao aceitar o convite, o casal inicia uma sequência de movimentos corporais e gingados, acompanhados por uma música que alterna entre ritmos lentos e acelerados (FELIPE, 2004, p. 70).

Apesar de sua riqueza cultural, o Coco sempre enfrentou discriminação por parte dos meios de comunicação ligados às classes dominantes, em razão de sua origem nas camadas populares, historicamente oprimidas e marginalizadas. Sua difusão e permanência enquanto expressão cultural devem-se, sobretudo, à resistência de seus praticantes. Mesmo diante de adversidades e da falta de reconhecimento institucional, os mestres coquistas dedicam grande parte de suas vidas à preservação dessa arte, que carrega um inestimável valor histórico e continua a se manter viva ao longo do tempo.

O Ijexá é um ritmo de origem africana, tradicionalmente, executado nos terreiros de candomblé da Bahia. Seu nome deriva do termo *Ijèsá*, que se refere a uma subdivisão da etnia iorubá, além de ser o nome de uma cidade nigeriana considerada o berço desse grupo. Ao falar de Ijexá, é indispensável mencionar os Afoxés, uma expressão cultural diretamente ligada ao candomblé, tanto em suas origens quanto em sua postura ritualística. A influência religiosa se manifesta também na escolha dos instrumentos — como atabaques, agogôs e xequerês —, bem como nas vestimentas de inspiração africana e no uso de cantos, geralmente entoados em dialetos africanos.

Depois, Lühning (1990, p. 123) explica:

“[...] O ritmo vem de Ilesha, uma cidade na Nigéria onde predomina o culto de Oxum. Por isso constitui a base rítmica da maioria das cantigas para Oxum. Porém, quase todos os outros orixás também têm cantigas com esta marcação, exceto os orixás jeje, ou seja, Omulu, Oxumaré e Nanã. Normalmente as cantigas no ritmo ijexá são cantadas como cantigas de rum, mas elas podem ser cantadas no xirê também. É importante ressaltar que este ritmo significa dança em si”.

O Ijexá é executado nos terreiros exclusivamente com as mãos, dispensando o uso dos aguidavis (baquetas de percussão). Sua execução caracteriza-se por um ritmo suave e cadenciado, que acompanha a dança graciosa e sensual de Oxum e Logum. O gã (agogô) mantém-se como instrumento acompanhante dos atabaques, estabelecendo o compasso. De origem nos ritmos dos terreiros, o ijexá foi posteriormente incorporado ao carnaval, especialmente por meio da criação dos afoxés baianos — cortejos carnavalescos compostos por adeptos do candomblé — no final do século XIX.

De acordo com Vicente Salles (1969), renomado folclorista da região, o carimbó constitui uma “síntese das folganças caboclas”, ou seja, formas de lazer popular. Tal manifestação integra uma identidade cultural paraense, caracterizada pela combinação de elementos africanos, indígenas e europeus. Por outro lado, outros estudiosos atribuem a origem do carimbó principalmente à presença

indígena na região, fundamentando-se em análises de crônicas de viajantes e missionários dos séculos XVII e XVIII, bem como de literatos do século XIX.

O carimbó, frequentemente descrito como uma manifestação “folclórica” de origem africana, é tradicionalmente praticado em áreas rurais e apresenta baixa visibilidade na capital paraense. Trata-se de uma expressão cultural enraizada em ambientes tradicionais e marcada pelo anonimato, cultivada por populações do interior do Pará — como canoeiros, pescadores, regatões, freteiros e moradores ribeirinhos. As regiões onde o carimbó era comumente encontrado incluíam a zona atlântica do Salgado e diversas cidades da ilha do Marajó. As informações disponíveis à época baseavam-se, em grande parte, na visita de um grupo de carimbó proveniente da cidade de Marapanim, no interior do estado, à capital Belém. Isso sugere que, naquele período, a maioria dos praticantes e criadores de carimbó encontrava-se em localidades interioranas ou nas periferias de Belém, distantes da atenção da imprensa e de outras fontes que cobriam a cena musical e cultural da capital. (CUNHA, 2003)

A execução musical motiva a realização de danças em roda ou em duplas. Quando apresentada por grupos parafolclóricos ou por grupos de carimbó institucionalizados, essas manifestações coreográficas seguem sequências padronizadas e adotam vestimentas específicas. Em contrapartida, nas rodas de carimbó tradicional, geralmente o público participante assume o papel de dançarino, sem a necessidade de vestimentas ou coreografias fixas, embora o uso da saia seja comum, assim como o passo básico que ressalta o cortejo masculino e a expressão de sensualidade feminina. Conforme os tocadores estabelecem o ritmo por meio dos instrumentos, o “cantador de carimbó” entoia os versos principais, os quais posteriormente são repetidos por todos os participantes. O termo “cantador de carimbó” refere-se ao artista responsável por conduzir a melodia e os refrões. O “tirador de carimbó” é aquele que inicia a execução vocal. O indivíduo que manipula o tambor é denominado “batedor de carimbó”, enquanto os dançarinos são identificados como “dançadores de carimbó”.

O maxixe, ou tango brasileiro, constitui uma dança de salão de origem afrodescendente que alcançou popularidade entre o final do século XIX e o início do século XX. Sua gênese ocorreu no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, aproximadamente na mesma época em que o tango começava a emergir na Argentina e no Uruguai, recebendo influências de ambos os contextos. Inicialmente desenvolvido como uma dança a dois, realizada em posição enlaçada sobre a polca e influenciada pelos requebros do lundu, o maxixe também se consolidou como um gênero musical. Assim, passou a ser interpretado tanto enquanto estilo de execução (dançar/tocar) quanto enquanto expressão cultural, refletindo uma identidade racial e social denominada “negro-mestiça”, ao incorporar elementos característicos das camadas sociais marginalizadas. Comentando sobre o maxixe, Bartoloni diz o seguinte:

Caracteriza-se por uma expressão mais intensa em comparação ao tango ou ao choro. Durante longo período, constituiu-se como um dos principais representantes da dança urbana brasileira, tendo posteriormente sido substituído pelo samba, possivelmente devido à complexidade e à natureza exagerada de sua coreografia. Tratava-se de uma dança de salão, realizada em pares

combinados, que exigia elevada destreza nos passos e nas figuras rápidas, além de mobilidade de quadris, tanto em suas coreografias tradicionais quanto nas invenções dos próprios dançarinos. O maxixe praticado por profissionais em cabarés apresentava-se quase como uma dinâmica ginástica (BARTOLONI, 2000, p. 302-303).

O Maxixe, caracterizado por sua dança provocante, era executado com os pares entrelaçados pelos membros inferiores e superiores, apoiando-se na testa. Essa modalidade de dança recebeu o epíteto de "a dança excomungada" devido à sua conotação moralmente contestada. Foi alvo de repressão por parte das autoridades policiais, da Igreja, de chefes de família e do sistema educacional. Para viabilizar sua execução em ambientes domésticos, as partituras do maxixe eram rotuladas com o título inapropriado de "Tango Brasileiro". Somente ao final do século XIX é que o maxixe foi reconhecido como um gênero musical, em um contexto no qual o espírito nacionalista brasileiro emergente buscava uma expressão cultural que lhe fosse intrinsecamente identificável.

A contribuição africana para a música e a dança brasileiras é profunda, diversa e resiliente. Expressões como o Coco, o carimbó, o ijexá e tantas outras revelam não apenas a riqueza estética legada pelos povos africanos, mas também suas formas de resistência, espiritualidade e organização social. Essas manifestações, muitas vezes marginalizadas, sobreviveram ao tempo e às opressões, reinventando-se e reafirmando a presença negra na construção da identidade cultural do Brasil. Reconhecer e valorizar essas heranças são um passo essencial para compreender nossa história, combater o racismo estrutural e promover uma sociedade mais plural e equitativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A herança africana é um dos pilares mais significativos da cultura brasileira, especialmente nas expressões musicais e coreográficas que se espalham por todas as regiões do país. As manifestações como o Coco, o carimbó, o ijexá, os afoxés e a capoeira, entre outras, são testemunhos vivos da força, da criatividade e da resistência dos povos africanos escravizados e de seus descendentes. Mais do que formas de entretenimento, essas expressões carregam valores, memórias, espiritualidades e estratégias de sobrevivência que resistiram ao silenciamento imposto pela colonização e pelo racismo estrutural.

Compreender essas manifestações sob a perspectiva de suas origens e significados é fundamental para valorizar a diversidade cultural brasileira e para combater estereótipos ainda presentes no imaginário social. Ao reconhecer a contribuição africana como fundante e dinâmica, reafirma-se a importância da cultura negra na formação da identidade nacional.

Portanto, estudar e valorizar essas práticas são um ato de respeito à história, à ancestralidade e à luta de um povo que, apesar das adversidades, soube transformar dor em arte, opressão em movimento e invisibilidade em potência cultural.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Henrique Losinskas. **Sua Excelência – O Samba**. 2ª ed.. São Paulo, ed. Símbolo. 2006

ARAÚJO, Alceu Maynard. **O Jongo e o Jongo de Taubaté**. Revista Eletrônica Janda do Brasil. Disponível: <http://www.jangadabrasil.com.br/2007>. Acessado em 10 de julho de 2025.

BARTOLLONI, José Luiz. **Três vultos históricos da música brasileira: (ensaio biográfico)** Mesquita – Callado – Anacleto. Rio de Janeiro: D. Araújo, 2000.

CALDAS, Waldenyr. **Iniciação a Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 3ª Ed. 2000.

CUNHA, Alexandre. **Cultura Popular no Pará: da repressão a símbolo de identidade**. In: Crime, Hermenêutica & Cultura. Belém: [s.n.], 2003.

DA MATTA, Roberto. **Explorações: Ensaios de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco. 1986.

FELIPE, Carlos. **O grande livro do folclore**. Belo Horizonte: Leitura, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

**MUNANGA, Kabengele**. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2015.

**NASCIMENTO, Beatriz**. *O negro e o pensamento político brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

LIMA, Miguel. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro**. Artigo científico. 2010.

LÜHNING, Angela. “**Música: Coração do Candomblé**”, in Revista USP, n. 7, set.-out.- nov./1990

LUNA, Luiz. **O negro na luta contra a escravidão**. Leitura: Rio de Janeiro, 1968.

PIAI, Arlette; PACCINI, Maria Júlia. **Viajando pelo folclore de norte a sul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SALLES, V.; SALLES, M. I. **Carimbó: Trabalho e lazer do Caboclo**. Revista Brasileira de Folclore. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, p. 257-282, 9 (25), set./dez. 1969.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Editora Brasiliense.1983

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2005.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte: **O pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: 34, 1998.

TONI, C. **Hip hop a lápis: O livro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

# **METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL RESEARCH METHODOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**



**LUCIANA SERAPIÃO DOS SANTOS**

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unitalo (2006); Professora de Educação Infantil no CEI Olga Benário Prestes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

## **RESUMO**

O presente artigo propõe reflexões sobre as metodologias investigativas na educação infantil, enfatizando a criança como protagonista do processo de aprendizagem. Aborda os fundamentos legais e pedagógicos da educação infantil, a importância do papel do professor como mediador, a organização do ambiente educativo, a documentação pedagógica e exemplos práticos de investigação na infância. Destaca-se que a abordagem investigativa valoriza a curiosidade, a experimentação e a reflexão, promovendo a construção ativa do conhecimento. Por fim, são discutidos os desafios e as possibilidades da implementação dessas metodologias, evidenciando seu potencial para contribuir com o desenvolvimento integral da criança e para a formação de indivíduos críticos, autônomos e criativos.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Metodologias investigativas; Aprendizagem; Protagonismo infantil; Documentação pedagógica.

## **ABSTRACT**

This article proposes reflections on investigative methodologies in early childhood education, emphasizing the child as the protagonist of the learning process. It addresses the legal and pedagogical foundations of early childhood education, the importance of the teacher's role as a mediator, the organization of the educational environment, pedagogical documentation, and practical examples of investigation in childhood. It highlights that the investigative approach values curiosity, experimentation, and reflection, promoting the active construction of knowledge. Finally, it discusses the challenges and possibilities of implementing these methodologies, highlighting their potential to contribute to the integral development of children and the formation of critical, autonomous, and creative individuals.

**Keywords:** Early childhood education; Investigative methodologies; Learning; Child protagonism; Pedagogical documentation.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento integral da criança, no qual se articulam cuidados, aprendizagens, interações e descobertas. Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve considerar a criança como sujeito ativo, criador e capaz de formular hipóteses sobre o mundo que a cerca. Por isso, as metodologias investigativas vêm se consolidando como uma abordagem essencial para promover experiências significativas, que favorecem a curiosidade, a exploração e a autonomia infantil.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a educação infantil deve assegurar condições para que as crianças “construam sentidos pessoais e coletivos sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35). Nessa perspectiva, a investigação surge como ferramenta fundamental para estimular a aprendizagem por meio de situações que despertem o questionamento, a experimentação e a resolução de problemas.

Autores como Vygotsky (1998) destacam que o conhecimento se constrói a partir da interação entre sujeito e meio, sendo a mediação do professor imprescindível para potencializar o processo investigativo. Já para Piaget (1976), a criança aprende ao agir sobre o objeto de estudo, formulando hipóteses e testando possibilidades, o que reforça a importância de metodologias que privilegiam a descoberta. Complementando esse olhar, Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, defende que a criança possui “cem linguagens” para se expressar, investigar e compreender a realidade, o que amplia a concepção de aprendizagem como um processo múltiplo, rico e investigativo.



Nesse sentido, estudar as metodologias investigativas na educação infantil é compreender como os espaços, os materiais, o professor e a própria criança se articulam em um processo de construção ativa do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos e práticos das metodologias investigativas na educação infantil, destacando seus princípios, potencialidades, desafios e implicações pedagógicas, tendo em vista a formação integral da criança e o fortalecimento de sua autonomia no processo de aprendizagem.

## **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC**

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem sua organização pautada por princípios legais e pedagógicos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleceu a educação infantil como parte da educação básica, garantindo o acesso de crianças de 0 a 5 anos a instituições que promovam o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam esse compromisso, orientando que o trabalho pedagógico deve assegurar experiências que possibilitem às crianças explorar, expressar-se e interagir com o meio. Segundo o documento, “a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12). Essa perspectiva aproxima-se da abordagem investigativa, uma vez que valoriza a curiosidade, a exploração e o protagonismo infantil.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, consolidou-se uma proposta curricular que organiza a educação infantil em cinco campos de experiências: 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. Esses campos estruturam o processo educativo com foco nas interações e brincadeiras, favorecendo práticas investigativas que ampliam a compreensão das crianças sobre si mesmas, o outro e o mundo (BRASIL, 2017).

Ao propor objetivos de aprendizagem relacionados à experimentação, ao questionamento e à resolução de problemas, a BNCC reforça a importância de metodologias investigativas no cotidiano escolar. Para Oliveira (2011), a educação infantil deve criar condições para que as crianças sejam estimuladas a observar, comparar, levantar hipóteses e testar soluções, em um processo contínuo de descobertas. Nesse sentido, o documento oficial não apenas reconhece, mas também legitima a investigação como eixo fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, os fundamentos da educação infantil, ancorados em legislações e orientações curriculares, oferecem sustentação para práticas pedagógicas que reconhecem a criança como

protagonista e a investigação como caminho para a construção do conhecimento. Esse arcabouço legal e pedagógico garante que metodologias investigativas sejam aplicadas de forma consistente, contribuindo para uma educação infantil que respeite a singularidade e a curiosidade próprias da infância.

### **CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA**

A compreensão de crianças e de aprendizagem constitui elemento essencial para fundamentar a prática pedagógica na educação infantil. Na perspectiva investigativa, a criança é concebida como sujeito ativo, criador e capaz de interpretar o mundo por meio da curiosidade, da imaginação e da experimentação. Essa visão rompe com a concepção tradicional de criança passiva, que apenas recebe conhecimentos, e valoriza seu papel de protagonista no processo educativo.

De acordo com Piaget (1976), a aprendizagem ocorre a partir da ação da criança sobre o objeto de conhecimento, em um movimento de assimilação e acomodação que promove o desenvolvimento cognitivo. Esse princípio evidencia que a criança precisa de oportunidades de explorar, testar hipóteses e construir significados próprios. Vygotsky (1998) complementa essa perspectiva ao destacar a importância da interação social e da mediação, afirmando que o aprendizado acontece primeiro no plano social e, depois, no individual, pela internalização.

Sob esse olhar, a investigação surge como ferramenta essencial, pois possibilita que a criança desenvolva sua capacidade de levantar perguntas, buscar respostas e elaborar soluções em cooperação com seus pares e com o professor. Como aponta Rinaldi (2012), influenciada pela abordagem de Reggio Emilia, a criança é vista como um ser “potente”, dotado de múltiplas linguagens para expressar e compartilhar suas descobertas. Essa concepção amplia o entendimento da infância como fase de intensa pesquisa sobre a realidade.

No campo pedagógico, as metodologias investigativas dialogam diretamente com essa visão de infância, pois favorecem a aprendizagem a partir da curiosidade natural da criança. Segundo Kishimoto (2010), o brincar, além de ser direito da criança, constitui um meio privilegiado de aprendizagem e de investigação, na medida em que possibilita experimentar papéis, criar hipóteses e elaborar novas formas de compreensão do mundo.

Portanto, ao assumir a criança como protagonista e a aprendizagem como processo ativo, a perspectiva investigativa transforma a prática pedagógica em uma experiência significativa. Esse entendimento desafia o professor a adotar metodologias que valorizem a escuta, a observação e a proposição de situações que estimulem a descoberta, consolidando a investigação como eixo central da educação infantil.

### **METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS**

As metodologias investigativas podem ser compreendidas como práticas pedagógicas que estimulam a criança a levantar questões, formular hipóteses, explorar possibilidades e construir respostas de forma ativa e colaborativa. Diferem-se do ensino tradicional, em que o professor assume o papel central, pois colocam a criança como protagonista da aprendizagem, enquanto o educador atua como mediador do processo.

Segundo Dewey (1959), precursor das pedagogias ativas, a investigação deve ser vista como método de aprendizagem, pois o conhecimento só se torna significativo quando relacionado à experiência concreta do sujeito. Essa concepção se aproxima da realidade da educação infantil, em que a curiosidade e a ação exploratória são aspectos naturais do desenvolvimento.

Entre as principais características das metodologias investigativas destacam-se:

- A centralidade da criança, que é reconhecida como sujeito capaz de elaborar hipóteses e buscar soluções;
- A problematização da realidade, em que situações do cotidiano tornam-se objeto de investigação;
- O papel mediador do professor, que provoca, questiona e instiga a reflexão;
- O uso de diferentes linguagens e recursos, permitindo múltiplas formas de expressão;
- A valorização do processo, mais do que do resultado final, reconhecendo as tentativas e as descobertas como parte da aprendizagem.

Na educação infantil, essas metodologias podem ser desenvolvidas por meio de projetos de pesquisa, experimentações científicas, jogos, artes e exploração do ambiente. Para Almeida (2000), a investigação na infância não precisa de grandes recursos tecnológicos ou laboratoriais, mas sim de situações que deem sentido às perguntas das crianças e possibilitem a construção coletiva de conhecimento.

Além disso, a BNCC (2017) reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a exploração, a imaginação, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, aproximando-se diretamente das metodologias investigativas. Para Oliveira (2011, p. 42), “aprender investigando significa oferecer à criança a oportunidade de relacionar-se ativamente com o mundo, transformando a curiosidade em conhecimento”.

Portanto, as metodologias investigativas constituem um caminho pedagógico que respeita as especificidades da infância e favorece a aprendizagem significativa, ao transformar a sala de aula em espaço de descoberta, criação e reflexão.

## O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA INVESTIGAÇÃO

A implementação de metodologias investigativas na educação infantil exige uma mudança significativa no papel do professor. Em vez de ser o transmissor do conhecimento, o educador assume a função de mediador, alguém que provoca, instiga e acompanha o processo de aprendizagem da criança, respeitando seu protagonismo.

Segundo Vygotsky (1998), o professor atua na chamada zona de desenvolvimento proximal, criando condições para que a criança avance em suas descobertas com apoio de interações e mediações adequadas. Nesse sentido, a mediação docente não significa oferecer respostas prontas, mas criar situações de desafio que estimulem o pensamento investigativo.

Para Rinaldi (2012), o professor é também um pesquisador que observa, registra e reflete sobre as experiências das crianças, construindo um olhar investigativo que orienta sua prática pedagógica. Essa postura exige uma escuta sensível, ou seja, a capacidade de valorizar as perguntas, hipóteses e interpretações das crianças, transformando-as em oportunidades de aprendizagem.

Entre as estratégias que fortalecem a mediação docente na perspectiva investigativa, destacam-se:

- **Provocação de perguntas:** o professor instiga a criança a refletir e explorar diferentes caminhos para a resolução de problemas;
- **Organização de contextos desafiadores:** planejar atividades que despertem a curiosidade e incentivem a busca por respostas;
- **Valorização do processo:** acompanhar cada etapa da investigação, reconhecendo a importância dos erros e tentativas;
- **Promoção do trabalho colaborativo:** estimular a cooperação entre as crianças, possibilitando que aprendam juntas;
- **Documentação pedagógica:** registrar falas, produções e descobertas para refletir sobre o percurso de aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (2010), o professor que trabalha na perspectiva investigativa deve equilibrar intencionalidade pedagógica com liberdade de exploração, garantindo que a criança tenha espaço para expressar suas hipóteses e, ao mesmo tempo, seja desafiada a avançar em sua aprendizagem.

Assim, o professor deixa de ser um “detentor do saber” para se tornar um parceiro de investigação, alguém que aprende junto com a criança e a conduz em processos de descoberta. Esse papel mediador é indispensável para que as metodologias investigativas se consolidem como práticas pedagógicas efetivas na educação infantil.

## **O AMBIENTE COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO**

O ambiente educativo exerce papel fundamental na aprendizagem das crianças, sendo reconhecido como elemento ativo do processo pedagógico. Na perspectiva investigativa, o espaço físico não se limita a um local de permanência, mas transforma-se em ambiente de exploração, descoberta e interação, favorecendo a curiosidade e o protagonismo infantil.

Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, a concepção de ambiente como “terceiro educador” destaca que o espaço pode provocar questionamentos, estimular hipóteses e ampliar as formas de aprendizagem (MALAGUZZI, 1999). Nesse sentido, a organização da sala de aula, dos materiais e dos tempos pedagógicos influencia diretamente a qualidade das experiências investigativas.

De acordo com Horn (2004), ambientes investigativos são aqueles que oferecem materiais diversificados, acessíveis e não estruturados, permitindo múltiplas formas de uso e favorecendo a criatividade. Caixas, blocos, papéis, elementos da natureza e objetos do cotidiano podem tornar-se recursos potentes para exploração e pesquisa.

Além dos materiais, a disposição do espaço também é fundamental. Ambientes abertos, flexíveis e acolhedores criam condições para que as crianças circulem, manipulem objetos, conversem e interajam em pequenos grupos, desenvolvendo competências investigativas de forma natural. Para Oliveira (2011), a organização do espaço educativo deve favorecer a autonomia, possibilitando que as crianças escolham, experimentem e construam seus próprios percursos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a valorização do ambiente externo como espaço de investigação. Jardins, pátios e áreas verdes possibilitam contato com a natureza, experiências sensoriais e a observação de fenômenos, ampliando o repertório investigativo. Como aponta Kishimoto (2010), brincar e explorar em ambientes externos potencializa a criatividade e desperta a curiosidade científica desde a infância.

Portanto, o ambiente, quando planejado intencionalmente, torna-se um parceiro pedagógico que provoca descobertas e investigações. Ele contribui para a consolidação de metodologias investigativas, transformando-se em cenário vivo, dinâmico e repleto de possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças.

## **A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO INVESTIGATIVO**

A documentação pedagógica é um recurso essencial nas metodologias investigativas da educação infantil, pois possibilita acompanhar, refletir e valorizar o processo de aprendizagem das crianças. Mais do que simples registro, a documentação constitui-se como ferramenta de investigação, permitindo compreender como a criança pensa, sente e constrói conhecimento.

Segundo Rinaldi (2012), a documentação pedagógica envolve a coleta e a organização de evidências do processo educativo, como falas, desenhos, produções, fotografias e vídeos, que revelam as estratégias utilizadas pelas crianças em suas descobertas. Esse material possibilita ao professor analisar as hipóteses levantadas, planejar intervenções mais adequadas e, ao mesmo tempo, tornar visível o percurso de aprendizagem.

De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), a documentação não é neutra, mas reflete a intencionalidade pedagógica do educador. Ao selecionar registros, o professor demonstra quais aspectos considera relevantes para o desenvolvimento da criança, o que contribui para a reflexão crítica sobre a prática docente.

Além de sua função formativa, a documentação pedagógica fortalece a parceria entre escola e família. Ao compartilhar registros com os responsáveis, o professor possibilita que a família compreenda e valorize o processo investigativo da criança, reconhecendo que a aprendizagem não se limita a resultados finais, mas está presente em cada experiência vivida.

Outro aspecto importante é que a documentação também serve como memória coletiva, permitindo que as próprias crianças revisitem suas produções, reflitam sobre o que aprenderam e avancem em novas descobertas. Para Oliveira (2011, p. 67), “ao tornar visível o pensamento infantil, a documentação transforma-se em um instrumento de diálogo entre criança, professor e comunidade escolar”.

Assim, a documentação pedagógica configura-se como elemento fundamental para as metodologias investigativas, pois dá visibilidade ao processo educativo, valoriza a voz da criança, subsidia a prática docente e fortalece a relação entre escola e família.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo destacou a importância das metodologias investigativas como eixo central para a aprendizagem na educação infantil, evidenciando que a criança deve ser vista como protagonista do processo educativo. A investigação proporciona experiências significativas, nas quais



a curiosidade, a exploração e a experimentação tornam-se ferramentas para a construção do conhecimento, alinhadas aos princípios da BNCC e às diretrizes da educação infantil.

A análise teórica mostrou que a implementação de metodologias investigativas exige uma atuação docente mediadora, que valorize o questionamento, a reflexão e a observação sensível, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. Além disso, o planejamento de ambientes flexíveis e desafiadores, aliado à utilização da documentação pedagógica, fortalece a aprendizagem, tornando visível o desenvolvimento infantil e criando oportunidades para reflexões contínuas sobre a prática pedagógica.

Apesar das inúmeras potencialidades, a adoção dessas metodologias enfrenta desafios, como limitações estruturais das instituições, lacunas na formação docente e resistências a mudanças de paradigmas pedagógicos. No entanto, experiências bem-sucedidas demonstram que, com planejamento, criatividade e engajamento, é possível transformar o cotidiano escolar em um espaço investigativo, estimulante e significativo para as crianças.

Portanto, as metodologias investigativas na educação infantil não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mas também contribuem para a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos. A pesquisa e a prática pedagógica entre professores, crianças e famílias constituem caminho essencial para consolidar uma educação infantil que respeite a singularidade de cada criança e valorize a investigação como forma natural de aprender e compreender o mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. H. C. **Metodologias ativas na educação infantil: investigação e aprendizagem significativa**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

DEWEY, J. **Como pensamos: uma introdução à teoria da experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 1959.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentar na educação infantil: refletir, registrar e partilhar**. Porto: Porto Editora, 2013.

HORN, T. **Espaços de aprendizagem na infância: ambientes investigativos e pedagógicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedo, jogo e aprendizagem: fundamentos para a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALAGUZZI, L. **Os cem idiomas da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: investigação e desenvolvimento integral da criança**. São Paulo: Moderna, 2011.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

RINALDI, C. In diálogo com Reggio Emilia: **crianças, aprendizagem e participação**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA



## INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY IN THE CHILD'S TEACHING AND LEARNING PROCESS

**LUCINDA APARECIDA PEREIRA ROCHA SILVA**

Pedagoga formada pela Unisa. Psicopedagoga Clínica e Institucional, especialista em Arte Educação, exercendo a função de professora pela SME da Cidade de São Paulo – SP.

### RESUMO

O artigo apresenta o estudo abordando sobre a importância da Interação entre Escola e Família no Processo Pedagógico para uma educação de qualidade, sobre as atuações dos profissionais em educação e o que eles têm feito para que ocorra essa interação e sobre sugestões para que ambas as partes, tanto a escola quanto a família, alcancem um objetivo em comum, de proporcionar as crianças uma educação de qualidade. Objetivamos realizar uma abordagem histórica, para melhor entender as mudanças ocorridas nessas duas instituições, verificando o que as fizeram se afastar uma da outra. Também investigamos a influência desta parceria como contribuição na melhoria da qualidade de ensino, podendo assim propor atuações para que as escolas e famílias possam apoiar uma à outra na educação das crianças. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, buscando reunir algumas abordagens significativas e refletir sobre autores contribuintes com o tema.

**Palavras-chave:** Família; Escola; Organização e Interação.

### ABSTRACT

This study focuses on the importance of interaction between school and family in the educational process to a quality education on the actions of professionals in education and what they have done for this interaction to occur and on suggestions for both parties; both school as the family

reach a common goal, to provide children a quality education. We aim to make a historical approach to better understand the changes in these two institutions, checking out what made them move away from each other. We also investigated the influence of this partnership as a contribution to improving the quality of teaching, and thus can offer performances for schools and families can support each other in the education of children. The methodology used was literature, seeking to gather some significant approaches and reflect on the theme with the contributing authors.

Keywords: Family; School; Organization and Interaction

## INTRODUÇÃO

Durante a realização do estágio Supervisionado obrigatório, participei de reuniões de pais e mestres e percebi que, a porcentagem de pais a participarem dessas reuniões era mínima. Pude também observar que a participação das famílias e comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico desta mesma Escola era praticamente inexistente.

Essas observações, juntamente com a atual situação da escola e seus alunos, problemas com indisciplina, dificuldades de aprendizagens e vandalismos são problemas que me pareceram que seriam amenizados se escola e família pudessem trabalhar juntas. Pude observar que família e escola jogam a responsabilidade um para o outro, professores atribuem a culpa dos problemas aos pais que não cumprem suas obrigações de educar, mandam seus filhos para escola, mas não ajudam e nem participam da vida escolar deles. Por sua vez, as famílias culpam os professores que são despreparados e a gestão escolar que não faz o que é preciso para melhorar.

Mas o que vemos, é que tanto família quanto escola estão passando por profundas transformações e ambas precisam acompanhar tais mudanças de forma conjunta, facilitando o processo de aprendizagem das crianças e ajudando uns aos outros na busca de um objetivo comum, o de educar as crianças.

A metodologia realizada foi uma abordagem histórica, para melhor entender as mudanças ocorridas nessas duas instituições que a fizeram se afastar uma da outra, além de constatar a importância desta parceria como contribuição para uma melhora na qualidade de ensino, podendo assim propor atuações para as escolas e famílias apoiarem uma a outra na educação das crianças.

Podemos observar que nos últimos tempos o Estado tem procurado ajudar e que muito tem sido feito em busca de uma melhoria na educação, e que muito ainda falta.

Hoje há projetos como o Programa Escola da Família que busca colocar a comunidade dentro da escola, através de oficinas que trabalham com esporte, cultura e saúde, temos o Plano de Mobilização

Social pela Educação elaborado pelo (MEC), que tem como fundamento a educação como um direito e dever das famílias, tendo em vista que:

- a) As famílias e responsáveis pelas crianças adolescentes e jovens têm o direito de reivindicar que a escola dê uma educação de qualidade para todos e cada um de seus alunos. Podem e devem cobrar providências medidas e ações para que isso ocorra.
- b) As famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotinas de estudo.
- c) As famílias e responsáveis tem o dever de se aproximar da escola.

Observamos que muito tem se dito sobre a importância desta relação entre escola e família, que o Estado tem se mobilizado para que isto ocorra, mas que apesar de todos os esforços a atuação dos pais é muito rara.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Observatório do Universo Escolar, Bencini, (2003, p.38), onde se ouviram mais de 100 pais e educadores da rede pública e privada de todo país, constatou-se que só 13% das escolas públicas mantêm um relacionamento próximo com a família. Por outro lado, 43,7% dos pais de alunos da rede pública acreditam que, se fossem promovidos mais encontros e palestras interessantes, haveria maior integração com as famílias.

O presente trabalho pretende analisar as relações entre a família e a escola. Através de uma pesquisa bibliográfica analisar historicamente as transformações pelas quais estão passando tanto a instituição família como a instituição escola e como estas podem acompanhar as mudanças sem perder de vista o objetivo comum que é educar a criança e constatar a importância dessa parceria como contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

## **FAMÍLIA E ESCOLA: UM OBJETIVO EM COMUM**

Trataremos, neste capítulo, sobre a relação entre escola e a família; destacaremos alguns importantes aspectos no que se refere ao papel e responsabilidades dessas duas instituições, e como elas interagem na consecução de um objetivo comum: a aprendizagem das crianças.

A sociedade tem passado por profundas mudanças nas últimas décadas, mudanças estas que tem afetado de forma fundamental a estrutura e equilíbrio das famílias. A escola também, ainda que de forma mais lenta e compassada, tem procurado se adaptar a essas mudanças, mas o que urge nos nossos dias é a interação entre ambas, promovendo uma maior eficiência na educação e ensino das crianças.

“Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência” (OSORIO, 1996, p.82).

A escola como detentora do conhecimento científico deve fornecer e promover nessa relação, todo seu cabedal de conhecimento de forma que esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural hora vigente, e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar.

Por sua vez as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos que através de discussões e ampla comunicação com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades dos educandos.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades... (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006,p.50).

Necessário se faz uma abordagem individualizada dessas duas instituições para uma melhor compreensão de sua situação atual e como isso influencia a relação família escola, foco dessa abordagem.

## **FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

Após a chegada da Família Real no Brasil, a família passou a ter papel primordial na educação e desenvolvimento do país. O modelo dos colonizadores europeus se impôs como modelo social da família, Freitas (, 2011, p. 18). Portanto para o autor a família pode se definir como uma célula da sociedade. Através de seus valores formam-se cidadãos do bem e é a partir da sua educação que vai se desenvolver socialmente e culturalmente.

Segundo Bock (2004 p.249):

“A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma “família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade.

Houve uma considerável mudança na forma de educar a partir do século XVII Conforme Torete (2005, p. 44)

Surge nesse período, a preocupação com a preservação das crianças, pois não é mais interessante para o estado, perdê-las. Dois motivos levaram a isso: primeiro a difusão da medicina, e a finalidade de atacar a influência dos estranhos as crianças, e colocá-las sob vigilância de seus pais, e, um



segundo objetivo, os interesses econômicos e sociais (diminuir os gastos com a pobreza e utilização da mão de obra perdida).

Neste período as famílias são incentivadas a produzirem trabalhadores e a mulher se torna rainha do lar, promovendo cuidados às crianças e contribuindo com a diminuição de crianças abandonadas, surge o amor materno (TORETE, p.45).

A partir da revolução industrial a família passou por profundas transformações. Na década de 50, por exemplo, a vida econômica era estável, a família era patriarcal e os valores morais eram extremamente marcantes. Com a mudança do eixo produtivo das economias do campo para os grandes centros, formou-se uma grande migração das famílias para as cidades. A relação entre pais e filhos passa a se dar dentro de um contexto em que o pai necessita na busca do sustento de seu lar, se ausentar do mesmo por longos períodos, fazendo com que a mãe passe a ocupar o papel principal de educadora.

Antes desse período os filhos recebiam diretamente de seu pai todo o treinamento para desenvolver e dar continuidade ao seu ofício. A ausência do pai passou a influenciar na formação psicológica e do caráter dos filhos, que neste momento são privados drasticamente do convívio paterno.

A sociedade pós-industrial alterou, significativamente, sua maneira de operar e produzir mercadorias, conhecimentos e valores, afetando diretamente a escola, afetando seus eixos paradigmáticos, tanto no quase refere à sua organização funcional, curricular e metodológica, quanto aos princípios éticos e participativos que sustentam sua prática cotidiana. Este panorama dificulta a definição de rumos, a fim de que se possam determinar as metas a serem atingidas pela escola no campo dos saberes, mas, também, no campo da participação dos diversos segmentos que a compõem, principalmente dos pais. Conforme (ROCHA e MACEDO, apud CASTRO, 2002)

Atualmente, em muitas famílias as mulheres que são as responsáveis pelo seu sustento dos filhos, a vida econômica tornou-se altamente instável e os valores morais passaram a ser transitórios.

Com total ausência de seus progenitores, promove-se a escola como responsável direta de educar seus filhos; os pais suprem suas necessidades básicas, mas tornam-se completamente ausentes, como sistema não cumprem sua função. Como menciona Bassedaset al (1996, p.33) “família como sistema possui uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação, à cultura existente”.

Segundo Kaloustian (1988, p.22),

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal,

é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Vemos nos últimos anos que os pais estão perdendo o controle de seus filhos, não conseguindo impor limites. Também existem casos em que os limites impostos são rígidos demais, sendo que ambas as formas podem gerar dificuldades. O ideal seria agir com moderação, ou seja, dar limites sem exagero.

Cury (2002) orienta para que não coloquemos limites sem dar explicação, que primeiramente usemos o silêncio e depois as ideias. Esse momento de silêncio significa aos pais e professores um tempo para refletir sobre o que se passa antes de punir a criança impulsivamente em um momento de ira. Essa reflexão permitiria que se tomasse uma sábia decisão referente ao assunto.

De acordo com Torete (2005), os pais perderam literalmente a autoridade sobre os filhos, e isso tem se tornado em um círculo vicioso, com a escola cobrando a família e vice-versa, com ambas não conseguindo entrar em acordo, prejudicando a interação e a inserção do indivíduo na sociedade.

Gokhale (1980) relata que a família não é apenas o berço da cultura e a base para um futuro melhor, também é o centro da vida social. A educação bem-sucedida da criança no ambiente familiar é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Conforme (JARDIM, 2006) atualmente, na maior parte das famílias as mulheres são responsáveis pelo sustento do seu lar, a vida econômica passou a ser instável e os valores morais passaram a ser transitórios.

Na ausência dos primeiros e principais educadores nos lares, as crianças ficam expostas a toda sorte de influências principalmente oriundas dos meios de comunicação modernos e da internet. E, a família que deveria ser o berço da formação de regras, princípios e valores, acaba deixando essa responsabilidade da formação da criança a cargo das escolas, e em alguns casos, a cargo destes instrumentos de comunicação citados acima. A criança acaba por receber todo tipo de influências externas.

Com a necessidade de se ausentar-se do lar, as famílias colocam as crianças em creches e escolas, os pequenos começam a ir para escola precocemente, o que pode favorecê-las ou não, isso depende do acompanhamento familiar e escolar realizado. (JARDIM, 2006, p.20).

Porém não basta colocar as crianças na escola, é preciso acompanhá-las frequentemente e ajudá-las.

Todavia, se a família coloca-a na escola, mas não a acompanha pode gerar na criança um sentimento de negligência e abandono em relação ao seu desenvolvimento. “Por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se refletem em casa e quase sempre, também na escola em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar” (MALDONADO,2002 Apud JARDIM, 2006,p.20).

A competitividade do mercado de trabalho impulsiona a nova geração à busca de estudo e aperfeiçoamento, o que torna o convívio familiar muito importante para a formação do caráter dos pequenos, mas que infelizmente encontra-se escasso a cada geração.

## **A ESCOLA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

A escola conforme Freitas (2011) foi criada para servir a sociedade e assim, prestar contas do seu trabalho, de como faz e como conduz a aprendizagem das crianças. Para tanto, necessita criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar de seus filhos.

Acredito que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil. Assim faz-se necessário o investimento no sentido de se construir boas relações, procurando minimizar a indisciplina. Diante do exposto propõe-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar. (FREITAS, 2011, pág. 01).

Cabe à escola a iniciativa de propostas de interação. A escola, assim como as famílias, vem passando por modificações constantes, embora as mudanças ocorridas na família aconteçam de forma muito mais rápida. A escola precisa acompanhar e aceitar tais mudanças, e a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar é uma forma de intermediar o diálogo e aproximar uns dos outros. De acordo com Peres apud Bencini (2003, p.38),” Mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez e está muito difícil acompanhar as novas exigências sociais e culturais”, diz.

Hoje há uma confusão de papéis, cobrança para as duas instituições e novas atribuições profissionais para você. Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola. Por outro lado, há uma falta de habilidade dos professores em promover essa comunicação

Em 1549 foram criadas pelos Jesuítas as primeiras escolas do Brasil, a começar pela cidade de Salvador.

Mantidas com muito sacrifício, mediante esmolas e donativos especiais, e a mão de obra nas construções incluía o esforço físico de religiosos ajudados por índios e alguns colonos prestativos (NISKIER, 2001. p.23)

Hoje vemos que as escolas não passam por tantas dificuldades financeiras como no início dos tempos. Porém apesar disso encontramos muitos problemas relacionados a dificuldade de aprendizagem, indisciplina, falta de preparo de professores, pais que não participam da vida escolar dos filhos e muitos outros.

Durante dois séculos os Jesuítas criaram e mantiveram praticamente todo o ensino público no país, tudo que se fizera até então a respeito de educação atendiam apenas a setores isolados, cidades e vilas espalhadas ao longo de nosso território brasileiro, em sua faixa litorânea e, excepcionalmente, em localidades do interior das capitanias de Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Hoje o ensino fundamental é direito de todos. (NISKIER, 2001,p.12).

No século passado a escola se mostrava detentora do conhecimento e métodos pedagógicos, e sua aplicação era feita em detrimento da participação dos pais e da comunidade. Havia uma grande centralização do saber.

Atualmente a educação fundamental é um direito de todos. Existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornaram-se democráticas, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas tomadas de decisões, porém, muitos nem sabem desses direitos, não se importam ou são ocupados demais para participarem.

É importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares e de toda comunidade, permitindo uma maior participação de todos, o que torna o gestor o maior responsável por influenciar toda comunidade escolar neste sentido de orientação.

Conforme Rocha & Macedo apud Connel (1995).

A escola secundária é fortemente determinada pelo modo como age seu diretor. E isto também é verdadeiro para a escola particular, mas acho que pela razão de o diretor da escola particular prestar contas para um curador ou diretoria, existe mais pressão para obter resultados do que o diretor da escola secundária estadual que presta contas para uma Secretaria de Educação. A escola particular produzirá em média melhores diretores porque se estes não realizarem serão despedidos ou a escola irá decair muito rapidamente. (p.126)

Durante muito tempo era claro o papel da escola para a sociedade, era respeitada a autoridade do professor, que por sua vez tinha o apoio dos pais, que hoje os criticam por suas decisões e demonstram um total falta de apoio. Com essa falta de identidade da escola e a falta de autoridade do professor é necessário acompanhar as transformações ocorridas e elaborar novos métodos de ensino, mantendo-se sempre atualizados, sendo necessária uma reforma em todo sistema de ensino. Um passo importante é ganhar o apoio das famílias, uma melhor formação dos professores com relação aos métodos, didáticas psicologias do desenvolvimento, e novos materiais e equipamentos, o que custaria aos cofres públicos. (TEIXEIRA, 2000, p. 08).

## UMA ABORDAGEM RELACIONAL

A autoridade paterna passa a ser questionada e colocada à prova, influenciada pela rebeldia dos anos sessenta, mídia e cultura. Os jovens dessa geração passam nos anos setenta a ter os seus filhos e a criá-los dentro de um ambiente de permissividade, onde os limites educacionais outrora rígidos e mais restritos tornam-se elásticos.

Tal situação nas relações de autoridade dentro dos lares acaba no futuro a influenciar decisivamente o ambiente e as relações aluno-professor dentro das escolas. Em busca de acabar com abusos sofridos por seus progenitores, alguns pais se tornaram tolos e inseguros, sem cumprir seu papel na educação dos filhos.

Somos a primeira geração de pais decididos a não repetir com os filhos os erros de nossos progenitores. E com esforço de abolir os abusos do passado, somos os pais mais dedicados e compreensivos, mas, por outro lado, os mais tolos e inseguros que houve na história (MONASTEIRO, 2008, pag.01)

Parece que na tentativa de melhorarmos como pais, passamos de um extremo a outro, e sem dar limites aos filhos eles fazem o que querem, tanto em casa quanto na escola, afetando de forma direta no aprendizado, tornando as crianças desrespeitosas.

Conforme o que Tiba (1996, p. 13) nos diz,

Recuperar a autoridade fisiológica não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequações. O que verificamos atualmente é que um grande número de pais acredita no falso mito da liberdade total. Libertam os filhos antes mesmo de eles terem criado asas para voos mais altos, e o resultado disso é um comportamento desastroso na maioria das vezes. O adolescente que se deixa levar pelo impulso em direção ao prazer imediato (natural do ser imaturo) vai dirigir seu voo para alturas inadequadas ao tamanho de suas asas, e, com certeza, se desorganizar e se ferir. E a permissividade dos pais será sentida como desinteresse, abandono, desamor, negligência. A família tem a função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos. A violência na infância e na adolescência, por exemplo, existe tanto nas camadas menos favorecidas como nas classes média e alta. O que faz a diferença é a capacidade da família estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustrações.

Para La Taille, a falta de imposição de limites pode ser interpretado pelos jovens como simples “ausência” do educador

Os adultos de hoje não têm mais tanta certeza de que sabem mais que seus filhos quais os caminhos que levam a felicidade e, portanto colocam bem menos limites. Trata-se de uma posição honesta. Mas, em alguns casos, pode também de tratar-se de uma posição covarde: ao dizer aos filhos “Façam o que quiserem”, alguns adultos também lhes dizem de forma velada: “Virem-se, não

tenho nada a ver com isso”. A não colocação de limites pode ser prova de humildade como de descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo. E verifica-se, hoje, que muitos jovens acabam se queixando da posição dos pais e educadores: o que poderia ser interpretado como generosidade libertária acaba sendo visto por eles como simples ausência. ( LA TAILLE, 2008, p.64).

Conforme Dias et (2010), as crianças e adolescentes pedem limites e estes os ajudam a organizarem suas mentes.

Os adultos muitas vezes acabam não colocando limites porque assim é cômodo para eles. Colocar limites significa envolver-se, conter o adolescente e a criança, suportar suas reclamações e protestos, enfim, enfrentar as dificuldades.

Vemos também um aumento no número de divórcios em todo o país, o que reflete na mudança de comportamento de toda a população, influenciando também o rendimento escolar das crianças.

Em Pesquisa Estatística do Registro Civil, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que o número de divórcios acompanhou a tendência verificada nos últimos 10 anos e aumentou em 2008. Somente no ano passado, os divórcios totalizaram 188.090 mil, o que significa 4,6% de acréscimo em relação ao ano anterior. De acordo com o IBGE, destes divórcios registrados em 2008, 181.456 foram de cônjuges com 20 anos ou mais de idade.

Em 2007, o número total de divórcios foi de 180.455. O único ano em que a taxa de divórcios registrou queda foi em 2004, no qual foram registrados 130.527. Segundo o IBGE, o aumento no número de registro de divórcios a partir de 2007 se deve, em parte, à possibilidade de se divorciar com uma escritura em cartórios.

O IBGE afirma que, dos 188.090 pedidos de divórcio feitos em 2008, 71,7% partiram de mulheres. De todos os pedidos, 6634 foram feitos por pessoas com menos de 20 anos. O número de separações no ano passado foi de 105.044.

Com a grande iniciativa das mulheres em pedidos de divórcio podemos ver o quanto elas se tornam independente a cada ano, ganham mais espaço no mercado de trabalho e devido a todas as mudanças citadas na família, a participação das mulheres no mercado de trabalho, aumento do número de divórcio no país, os pais que passavam boa parte do tempo ausentes da vida dos filhos passaram a se ausentarem por completo, deixando a criação dos filhos cada vez mais aos cuidados de instituições extra familiares: berçários, creches e escolas. Com essas modificações, espera-se que a escola assuma, além da função de desenvolver o potencial da aprendizagem, também a função de educar valores. (Ana Paula Jardim, 2006).

## **ESPAÇO DE CONFLITOS**

Apesar de a escola ser insubstituível na educação, formação profissional e socialização da criança, por toda sua variedade de ideias e suas diferenças de crenças, culturas e de condições sociais, se torna um espaço de muitos conflitos. É por isso que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil. Assim faz-se necessário o investimento no sentido de se construir bom relações, procurando minimizar a indisciplina. Onde entra o diretor como personagem principal de bons relacionamentos, promovendo iniciativas que atraem a participação dos familiares e de toda comunidade no universo escolar.

Para Romão e Padilha (apud JESUS, TORETE, 2000 p, 26):

O diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal, possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua Gestão, deve ser articulador dos diferentes segmentos escolares, em torno do projeto político-pedagógico da escola.

Diante do exposto propõe-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar. Para isso se faz necessário ir além das paredes da escola e conhecer a realidade de seus alunos, o que exige um grande esforço dos professores e da gestão da escola, necessário ver educação como um ato de amor.

O saudoso educador Paulo Freire certa vez proferiu que “não há educação sem amor”. Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. (SANTANA 2007, p.01).

Levando-se em conta o que pensa Paulo Freire sobre educação, que educar sem amor pode se resultar em mero ganha pão, os professores devem então ir além das paredes da sala de aula, comprometendo-se com o educando, o que é difícil devido à grande carga horária de trabalho que exercem.

Além disso, família e escola devem levar em consideração as influências externas que, sem acompanhamento das duas instituições podem favorecer ou não o desenvolvimento das crianças, influenciando positivamente ou negativamente, na formação do educando.

A escola deve acompanhar as mudanças constantes em relação às tecnologias, podendo assim ensinar as crianças a usá-las de forma crítica. De maneira que favoreça, e possa também propiciar conhecimentos necessários para orientar os pais para o acompanhamento do uso dessas ferramentas tecnológicas com segurança e moderação e por fim usá-las como ferramenta de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização da pesquisa, pude perceber que a relação escola e família é imprescindível para que ocorra uma educação de qualidade.



É necessário que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar das crianças, que perceba a importância de se relacionar com a escola na busca de um objetivo em comum, “educação de qualidade para as crianças. Por outro lado, a escola deve ser a responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que educar não é papel exclusivo das escolas, é papel de todos. Todos juntos lutando por uma melhor educação.

Nessa análise não podemos desconsiderar o fato de que os professores tendem a culpar a família, pela falta de seu envolvimento, quando os alunos vão mal, ou apresentam problemas em sua aprendizagem. Não obstante, os professores tenham razão quando afirmam que a participação da família na vida escolar do filho é muito importante para uma melhor aprendizagem, é papel da escola buscar uma prática pedagógica, na qual o aluno possa atribuir significado à sua conteúdos ensinados, “pois são os professores os especialistas em educação” (JARDIM, 2006, p.80). Portanto, culpar a família pelas dificuldades de aprendizagem do aluno, acaba afastando-as ainda mais da escola.

É fundamental e importante uma mudança nas atitudes dos pais e professores, o importante não é encontrar um culpado pelas situações ocorridas nas escolas, mas sim buscar juntas soluções para tais situações problemáticas. A escolar como detentora dos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, deve ter a iniciativa de aproximar família e escola, envolvendo-as em atividades realizadas na escola como comemorações, palestras, confraternizações com toda comunidade e orientando-as sobre a importância de um trabalho de parceria.

Esta não é uma tarefa fácil, mas não impossível, pois ter uma educação de qualidade com o apoio das famílias e comunidade é um sonho, que para virar realidade é preciso agir.

## REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Pátio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.
- BASSEDAS, Huguet, Marrodan, Olivan, Planas, Rosseli, Seguer e Villela. **Intervenção e Diagnóstico Psicopedagógico**. São Paulo, Artmed.2009.
- BENCINI, Roberta. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2003.
- BOCK, Ana Maria Bahia, “**Uma introdução ao estudo da psicologia**”, 2004
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes**. DIAS, L. Carmem. Curso de Extensão Família e Escola. Presidente Prudente: Unoeste, 2010.
- DIAS, L. Carmem. **Curso de Extensão Família e Escola**. Presidente Prudente: Unoeste, 2010.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN. **Abordagem de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREITAS, Ivete Abbade. **Família e Escola: A Parceria Necessária na Educação Infantil**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006

GOKHALE, S. D. **A Família Desaparecerá?** In Revista Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem.** Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KALoustIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Educacionais.** Paulo. Editora Ática, 2008.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre Pais e Filhos: a linguagem do sentir.** São Paulo: Saraiva, 2002.

MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira e Educação.** Campinas, São Paulo, Papirus, 1989.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, escola e educação.** São Paulo: Atlas, 1972.

NISKIER, A. **Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências.** Positivo, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação.** Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 1996.

TORETE, Rossana Maria Cozeto. **O diretor da escola como mediador entre a família a escola.** Presidente Prudente: Unoeste, 2005.

ROCHA, C.S MACEDO, C.R. **Relação Família & Escola.** Belém: Unama, 2002. ([www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../escola\\_e\\_familia.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../escola_e_familia.pdf)). Acesso 05 abr.2011.

CONCEIÇÃO, Armando Pereira. **Violência Infantil**, 2009, disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/28389/1/Violencia-infantil-/pagina1.html#ixzz1IkD1nPo5>. Acesso em 06 abr.2011.

FISHER, João. 2008, disponível em, [www.al.rs.gov.br/diário/diários.../opinioao.htm](http://www.al.rs.gov.br/diário/diários.../opinioao.htm). Acesso em 12/04/2011.

FREITAS, Ione Campos. Disponível em <http://democracianaescola.blogspot.com/>. Acesso 07 abr. 2011.

IBGE, **Número de divórcios aumentou 4,6% em 2008**, disponível em

<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4121241-EI8139,00->

[Numero+de+divorcios+aumentou+em+diz+IBGE.html](#). Acessado 15 set.2011.

LEMOS, Gil. **A influência da mídia em nossas vidas!** 2010, disponível em. Acesso 15 set.2011

MONASTEIRO, Monica. **Limites - Os pais mais bobos e inseguros da história:** 2008, disponível em <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo633.shtml>.

Acessado dia 23 nov. 2011.

SANTANA, Patrícia Maria. **O Valor do Afeto na Relação Professor-aluno**, 2007, disponível em. Acesso 07 abr. 2011.

SUTTER, Graziela. **Refletindo sobre a relação família escola**, 2007, disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/refletindo-sobre-a-relacao-familia-escola/926/>. Acesso 23 nov. 2011

TEIXEIRA, Alberto Martins. **E a Propósito, o Que é a Escola e Para Que Serve?** 2000; Acessado em 05 jul.2011

# A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PAULO FREIRE



## EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL TRANSFORMATION: AN ANALYSIS BASED ON PAULO FREIRE

**MAÍSE CARLA CASAGRANDE**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015); Especialista em Sociologia pela Faculdade UNICIV (2025); Professora de Ensino Fundamental I e Infantil no CEMEI Leila Gallacci Metzker.

### RESUMO

Este artigo analisa o papel da educação como instrumento de transformação social, com foco no pensamento de Paulo Freire e em diálogo com outros teóricos da Sociologia da Educação. Apresenta-se como ensaio teórico-reflexivo, articulando fundamentos freireanos com contribuições de Giroux, Apple, Saviani e Bourdieu, além de referenciais normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo. A investigação discute o potencial da escola pública brasileira como espaço de resistência, emancipação e cidadania, ressaltando a centralidade do professor como intelectual transformador. O artigo reforça a relevância de uma pedagogia crítica, dialógica e inclusiva para a construção de uma sociedade democrática e plural.

**Palavras-chave:** Educação; Paulo Freire; Sociologia da Educação; Escola Pública; Transformação Social.

### ABSTRACT

This article analyzes the role of education as an instrument of social transformation, focusing on the thinking of Paulo Freire and in dialogue with other theorists in the Sociology of Education. It is presented as a theoretical-reflective essay, articulating Freirean foundations with contributions from Giroux, Apple, Saviani, and Bourdieu, as well as normative frameworks such as the National Common

Curricular Base (BNCC) and the São Paulo City Curriculum. The research discusses the potential of Brazilian public schools as spaces of resistance, emancipation, and citizenship, highlighting the centrality of the teacher as a transformative intellectual. The article reinforces the relevance of a critical, dialogical, and inclusive pedagogy for the construction of a democratic and plural society.

**Keywords:** Education; Paulo Freire; Sociology of Education; Public School; Social Transformation.

## INTRODUÇÃO

A educação ocupa lugar central no processo de construção da cidadania e na consolidação de sociedades democráticas. No contexto brasileiro, sua trajetória histórica revela uma constante tensão entre projetos excludentes e esforços de democratização. Desde a educação colonial jesuítica, voltada à catequese e ao atendimento das elites, passando pelo Império, quando o acesso à escola permaneceu restrito às camadas privilegiadas, até a República, que pouco avançou na universalização do ensino, a escolarização esteve marcada por desigualdades sociais profundas (SAVIANI, 2008).

Apenas no século XX, sobretudo após os movimentos de renovação pedagógica e a Constituição Federal de 1988, a educação consolidou-se como direito social, ainda que a distância entre o direito formal e a realidade concreta continue significativa. Para Saviani (2008, p. 21), “a história da educação brasileira é marcada pelo elitismo e pela exclusão, sendo a escola pública um espaço de disputas pela democratização do conhecimento”. Essa perspectiva é fundamental para compreender os dilemas atuais.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire se destaca como um marco teórico e político para a compreensão da educação como prática de liberdade. Sua pedagogia crítica e dialógica propõe superar a visão bancária, que reduz os alunos a receptores passivos, e situá-los como sujeitos históricos. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, a educação é entendida como ato político, capaz de reproduzir ou transformar a realidade social.

Ao lado de Freire, a Sociologia da Educação tem oferecido múltiplas interpretações sobre a função da escola. Durkheim (1978) enfatiza a dimensão integradora, considerando a educação como instrumento de coesão social. Marx e Engels (2010), por sua vez, veem-na como parte do aparato ideológico do Estado, que reforça a dominação de classe. Bourdieu e Passeron (1975) aprofundam essa análise ao mostrar que a escola reproduz privilégios de classe ao valorizar determinados capitais culturais em detrimento de outros.

Por outro lado, Giroux (1983) e Apple (2002) resgatam a dimensão de resistência e crítica, situando o professor como agente transformador. Giroux (1983, p. 205) destaca que “os professores precisam se reconhecer como intelectuais transformadores, capazes de questionar e modificar as condições

que limitam as possibilidades de emancipação dos alunos”. Essa ideia reforça a centralidade do papel docente na luta por uma educação democrática.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) buscam incorporar esse horizonte ao propor uma educação fundamentada na cidadania, na equidade e na valorização da diversidade. Esses documentos reconhecem a necessidade de superar a reprodução das desigualdades, afirmando o compromisso com práticas inclusivas e antirracistas. Como aponta Candau (2016, p. 89), “a escola precisa ser um espaço onde as diferenças sejam reconhecidas, valorizadas e problematizadas”.

Diante desse cenário, este artigo apresenta uma reflexão teórico-reflexiva sobre o papel da educação pública brasileira como instrumento de transformação social. O objetivo é analisar, a partir de Paulo Freire e em diálogo com outros teóricos da Sociologia da Educação, o potencial da escola pública como espaço de resistência, emancipação e cidadania. Pretende-se evidenciar a relevância de uma pedagogia crítica, dialógica e inclusiva para a construção de uma sociedade democrática e plural.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociologia da Educação e a pedagogia crítica fornecem um arcabouço fundamental para refletir sobre a função da escola e seu papel na reprodução ou transformação social. Nesta seção, apresento uma leitura comparada de diferentes autores, destacando as tensões entre perspectivas conservadoras, reprodutivistas e críticas.

### 2.1 Durkheim e a função social da escola

Émile Durkheim, considerado um dos fundadores da Sociologia, concebia a escola como espaço de socialização e de integração ao corpo social. Em sua obra clássica, defendeu que “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social” (DURKHEIM, 1978, p. 41). Para ele, a escola desempenha papel de manter a coesão e a solidariedade social, transmitindo valores, normas e crenças que garantem a estabilidade coletiva.

Essa perspectiva é relevante por reconhecer a importância da escola na construção da ordem social. No entanto, como observa Saviani (2008), há o risco de naturalizar as desigualdades, uma vez que Durkheim não problematiza as condições históricas de produção das diferenças de classe, raça e gênero. A leitura durkheimiana nos ajuda a compreender como a escola cumpre funções de integração, mas também evidencia seus limites diante das desigualdades estruturais brasileiras.

### 2.2 Marx e a crítica à reprodução das relações de classe

Karl Marx e Friedrich Engels, em suas análises sobre o papel das instituições sociais, destacaram que a escola integra o aparato ideológico do Estado. No Manifesto Comunista, afirmam que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 67). Assim, a escola se insere como espaço de legitimação da divisão de classes, reforçando a exploração e a alienação dos trabalhadores.

Essa perspectiva influenciou amplamente a tradição crítica em educação. No Brasil, autores como Saviani (2008) e Libâneo (2012) retomam a análise marxista para defender que a democratização da



escola não pode ocorrer sem enfrentar as condições estruturais de desigualdade. A crítica marxista nos alerta que, embora a escola possa contribuir para a mobilidade social, ela tende a reproduzir privilégios enquanto não houver transformação mais ampla da sociedade.

### 2.3 Bourdieu e a reprodução cultural

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) avançaram nessa análise ao introduzir os conceitos de capital cultural e *habitus*. Para os autores, “a escola consagra uma arbitrariedade cultural que é a da classe dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 27). A meritocracia escolar mascara as desigualdades sociais, apresentando como “talento” ou “esforço individual” o que, na realidade, são vantagens derivadas do capital cultural herdado.

Esse olhar é particularmente útil para entender a realidade brasileira, em que crianças das camadas populares ingressam na escola já em desvantagem, seja pela ausência de livros em casa, seja pela falta de capital linguístico valorizado pela instituição. Como observa Arroyo (2012, p. 52), “as desigualdades que atravessam a escola não são apenas pedagógicas, mas sociais, históricas e culturais”. A escola, portanto, precisa desenvolver estratégias que reconheçam e valorizem os saberes populares, evitando a mera reprodução da exclusão.

### 2.4 Saviani e a pedagogia histórico-crítica

Dermeval Saviani propõe a pedagogia histórico-crítica, que coloca o acesso ao conhecimento sistematizado como direito fundamental. Para o autor, “a função da escola é proporcionar aos alunos o domínio dos conhecimentos sistematizados, aqueles produzidos historicamente pela humanidade” (SAVIANI, 2008, p. 72). A escola deve democratizar o acesso à ciência, à arte e à cultura, oferecendo às classes populares instrumentos para compreender e transformar a realidade.

Essa proposta se contrapõe tanto à visão tecnicista da educação, que reduz o ensino à preparação para o mercado, quanto à perspectiva que nega o valor do conhecimento escolar. Saviani articula a crítica marxista com a necessidade de garantir o direito ao saber. No Brasil, sua pedagogia histórico-crítica inspirou políticas públicas e práticas escolares comprometidas com a democratização do ensino.

### 2.5 Giroux e o professor como intelectual transformador

Henry Giroux, inserido na tradição da pedagogia crítica, reforça o papel político do professor. Segundo o autor, “os professores devem se assumir como intelectuais transformadores que ligam o conhecimento acadêmico à luta por justiça social” (GIROUX, 1983, p. 205).

Essa concepção rompe com a ideia de que o docente é apenas transmissor de conteúdo. Ao contrário, ele é agente de resistência, capaz de problematizar as contradições sociais e de criar espaços de diálogo com os estudantes. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades e exclusões, essa postura é estratégica para a escola pública.

### 2.6 Apple e a crítica ao currículo

Michael Apple enfatiza que o currículo não é neutro, mas produto de disputas sociais e ideológicas. Em sua obra *Educação e poder*, afirma que “o currículo é um terreno de luta, em que determinados



grupos têm seus conhecimentos valorizados enquanto outros são marginalizados” (APPLE, 2002, p. 42).

Essa perspectiva nos ajuda a compreender como a seleção de conteúdos escolares reflete projetos de sociedade. No Brasil, debates sobre ensino religioso, educação sexual e educação antirracista evidenciam como o currículo é atravessado por disputas políticas. Assim, defender um currículo crítico e democrático é defender também um projeto de transformação social.

## 2.7 Paulo Freire e a pedagogia da libertação

Paulo Freire é referência incontornável para pensar a educação como prática da liberdade. Contra a educação bancária, propõe uma pedagogia dialógica, baseada na problematização da realidade e na conscientização crítica. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), ressaltando que o ponto de partida do ensino deve ser a experiência concreta dos educandos. Sua concepção de educação libertadora é também ética e política. Como afirma: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 29). Para Freire, ensinar é aprender com os educandos, num processo horizontal de construção do conhecimento.

No Brasil, sua influência está presente em programas de alfabetização de jovens e adultos, em movimentos sociais e na formulação de políticas educacionais voltadas à inclusão. A pedagogia freireana é, portanto, não apenas uma teoria, mas também uma prática viva de transformação social.

## 2.8 Aportes contemporâneos

Outros autores contemporâneos ampliam esse debate. José Carlos Libâneo (2012, p. 37) destaca que “a prática docente é uma prática social que deve articular intencionalidade pedagógica e compromisso social”. Vera Candau (2016) defende uma educação intercultural, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, promovendo o diálogo entre diferentes matrizes identitárias.

Moacir Gadotti (2014, p. 18), discípulo de Freire, enfatiza que “a educação popular é uma utopia latino-americana, que busca construir uma escola democrática e participativa”. Miguel Arroyo (2012) traz contribuições sobre a escola como território de disputas, afirmando que ela reflete e produz tensões sociais. Já bell hooks (2013, p. 15), em sua pedagogia engajada, sustenta que “ensinar é um ato performático e político, que deve promover a transgressão das opressões”.

Esses aportes atualizam a pedagogia crítica e reforçam a necessidade de uma educação inclusiva, antirracista e democrática. No Brasil, tais contribuições dialogam com os princípios da BNCC (2018) e do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que apontam para a valorização da diversidade e para a formação cidadã.

## METODOLOGIA E DESCRIÇÃO

Este estudo configura-se como um ensaio teórico-reflexivo, de natureza qualitativa e fundamentado em análise bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 45), “o ensaio teórico é caracterizado pela liberdade de reflexão e pela argumentação fundamentada, cujo objetivo é explorar ideias e

propor interpretações inovadoras sobre um tema”. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que não busca comprovar hipóteses empíricas, mas problematizar conceitos e propor novas leituras acerca da função social da escola e da pedagogia crítica no Brasil.

A opção por uma metodologia ensaística justifica-se pelo caráter complexo do objeto de estudo: compreender o papel da educação pública brasileira como instrumento de transformação social, à luz de Paulo Freire e de outros autores da tradição crítica. Como destaca Demo (2000, p. 23), “o ensaio é uma forma legítima de produção científica quando consegue articular a criatividade com o rigor teórico”. Assim, o presente artigo pretende oferecer uma contribuição reflexiva que dialogue com as necessidades contemporâneas da educação, sem a pretensão de exaurir o tema.

### 3.1 Análise bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é central neste trabalho. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No presente artigo, foram mobilizados textos clássicos e contemporâneos da Sociologia da Educação (Durkheim, Marx, Bourdieu), da pedagogia crítica (Freire, Saviani, Giroux, Apple) e da educação intercultural (Candau, hooks, Arroyo, Gadotti).

Essa revisão bibliográfica não se restringiu a um levantamento descritivo, mas buscou estabelecer diálogos críticos entre os diferentes autores. A aproximação entre Paulo Freire e Henry Giroux, por exemplo, permite destacar a centralidade do professor como intelectual transformador. A leitura de Bourdieu em confronto com Saviani contribui para pensar como superar a reprodução das desigualdades pela democratização do acesso ao conhecimento.

### 3.2 Análise documental

Além da bibliografia, a análise documental foi adotada como estratégia metodológica. Consideraram-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que constituem referenciais normativos centrais para a prática educativa. Para Cellard (2008, p. 296), “os documentos são uma fonte estável e rica, que permite compreender os valores, as normas e as representações sociais de uma determinada época”.

A leitura desses documentos buscou evidenciar como eles incorporam (ou deixam de incorporar) princípios freireanos, como a valorização do diálogo, da diversidade e da cidadania. A análise documental foi, portanto, interpretativa, inserindo os textos oficiais em diálogo com a teoria crítica e com os desafios concretos da escola pública brasileira.

### 3.3 Limitações e potencialidades do ensaio teórico-reflexivo

Como toda metodologia, a opção por um ensaio teórico-reflexivo apresenta limitações. Por não contar com dados empíricos coletados em campo, não é possível afirmar de maneira quantitativa o impacto das práticas pedagógicas analisadas. Entretanto, a principal potencialidade dessa abordagem está na capacidade de sistematizar reflexões críticas e de articular diferentes referenciais para interpretar a realidade.

Segundo Minayo (2001, p. 22), “a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, centrando-se no universo dos significados, motivações, aspirações, crenças e valores”. Dessa forma, o presente artigo pretende oferecer um olhar crítico e interpretativo sobre o papel da escola pública, valorizando as dimensões éticas, políticas e culturais que atravessam a prática educativa.

## DISCUSSÃO

A discussão sobre o papel da escola pública como espaço de resistência e transformação social deve considerar os múltiplos desafios que atravessam a educação no Brasil. Trata-se de um campo permeado por tensões históricas, políticas e culturais, que revelam a dualidade entre a reprodução das desigualdades e a possibilidade de emancipação.

### 4.1 Educação e democracia

A escola pública é uma instituição estratégica para a consolidação da democracia. Como defende Gadotti (2014, p. 23), “sem uma educação democrática não há democracia que se sustente”. A escola, ao formar cidadãos críticos, contribui para que a população compreenda seus direitos e deveres, participando ativamente da vida social e política.

No entanto, a democracia escolar não se limita ao acesso formal. Ela deve perpassar as práticas pedagógicas cotidianas. Freire (1996, p. 69) afirma que “a prática educativa democrática implica a assunção de que ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão”. Isso significa reconhecer o estudante como sujeito histórico, valorizando sua voz e experiência no processo educativo.

### 4.2 Inclusão, diversidade e antirracismo

A escola brasileira é marcada pela pluralidade cultural, étnica e social. Nesse sentido, a educação inclusiva e antirracista é condição para a construção de uma sociedade justa. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) estabelece como princípios norteadores a valorização da diversidade e a promoção da equidade. Candau (2016, p. 93) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a interculturalidade propõe não apenas o respeito às diferenças, mas a construção de relações dialógicas e transformadoras entre elas”.

No caso da educação antirracista, a contribuição de autores como hooks (2013) é fundamental. Para a autora, “ensinar para a transgressão é um ato político de resistência às estruturas de dominação” (HOOKS, 2013, p. 22). Isso implica que o professor deve problematizar o racismo, valorizar a cultura afro-brasileira e indígena e criar condições para que todos os alunos se reconheçam como protagonistas do processo educativo.

### 4.3 O professor como intelectual crítico

Giroux (1983, p. 205) introduziu a noção de professor como intelectual transformador, sublinhando que os docentes não são apenas transmissores de conteúdos, mas agentes políticos que mediam

conhecimentos e produzem resistência. Esse conceito dialoga diretamente com Freire, para quem o professor deve estar comprometido com a libertação e a conscientização

Apple (2002) também enfatiza que o currículo e a prática docente estão inseridos em disputas sociais e ideológicas. Assim, quando um professor escolhe discutir questões sociais, trazer vozes marginalizadas para a sala de aula ou propor práticas pedagógicas inclusivas, está exercendo uma ação política transformadora. Como lembra Libâneo (2012, p. 55), “à docência é uma prática social orientada por finalidades éticas e políticas, e não apenas uma técnica de transmissão de conteúdos”.

#### 4.4 Neoliberalismo e escola pública

Um dos maiores desafios contemporâneos para a educação é o avanço da lógica neoliberal, que subordina a escola a critérios de mercado, meritocracia e eficiência. Apple (2002) denuncia esse movimento, mostrando como políticas educacionais baseadas em avaliações padronizadas e ranqueamentos tendem a desconsiderar as desigualdades sociais e a reduzir a qualidade da educação.

No Brasil, essa lógica se expressa em políticas de responsabilização docente, cortes de verbas e precarização do trabalho. Para Arroyo (2012, p. 48), “a escola pública é constantemente pressionada por reformas que não dialogam com sua realidade, reforçando desigualdades e fragilizando seu papel social”. Resistir a essa lógica exige fortalecer a escola como espaço de direito e de emancipação, e não como mercadoria.

#### 4.5 Tecnologias digitais e exclusão social

Outro desafio atual diz respeito ao papel das tecnologias digitais na educação. A pandemia de Covid-19 evidenciou a exclusão digital que atinge milhões de estudantes brasileiros. Como observa Saviani (2021, p. 14), “a desigualdade digital aprofundou as desigualdades educacionais, colocando em evidência a necessidade de políticas públicas de inclusão tecnológica”.

Paulo Freire já alertava para o risco de tecnicização da educação. Em sua visão, as tecnologias podem ser ferramentas de emancipação, desde que inseridas em práticas dialógicas e críticas. Caso contrário, tornam-se instrumentos de reprodução da exclusão. Portanto, a mediação pedagógica é fundamental para que o uso de tecnologias esteja a serviço da democratização do saber.

#### 4.6 Escola pública como território de resistência

Diante desses desafios, reafirma-se a ideia de que a escola pública deve ser compreendida como território de resistência. Como lembra Freire (1989, p. 33), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Isso significa reconhecer os limites da ação escolar, mas também sua potência transformadora quando articulada a movimentos sociais, comunidades e políticas públicas comprometidas com a equidade.

Nesse horizonte, a escola pública é espaço de construção coletiva de saberes, de fortalecimento da cidadania e de afirmação dos direitos humanos. A luta por uma escola crítica, inclusiva e democrática é parte da luta maior pela transformação da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui desenvolvida permitiu compreender a educação como prática social e política, em constante disputa entre forças reprodutivas e emancipadoras. O percurso teórico, ancorado em Paulo Freire e dialogando com autores da Sociologia da Educação, da pedagogia crítica e da educação intercultural, mostrou que a escola pública brasileira se encontra diante de uma encruzilhada histórica: pode continuar a reforçar desigualdades ou assumir-se como espaço de resistência, cidadania e transformação social.

Paulo Freire nos ensina que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1996, p. 45). Essa coragem está em não se conformar com a realidade dada, mas em problematizá-la, questioná-la e agir coletivamente para transformá-la. Nesse sentido, a pedagogia freireana permanece atual, não como um receituário, mas como horizonte ético-político que orienta práticas educativas democráticas e inclusivas.

O diálogo com Bourdieu e Passeron revelou os mecanismos sutis de reprodução das desigualdades, ao passo que Saviani e a pedagogia histórico-crítica mostraram a necessidade de garantir o acesso universal ao conhecimento sistematizado. Giroux e Apple reforçaram a centralidade do professor como intelectual transformador, capaz de enfrentar as pressões neoliberais e resistir às tentativas de mercantilização da escola. Autores como Candau, Gadotti, Arroyo, Libâneo e hooks ampliaram a discussão, trazendo a urgência de uma educação intercultural, antirracista e engajada.

Os desafios enfrentados pela escola pública brasileira — desigualdade socioeconômica, racismo estrutural, exclusão digital, precarização docente e ataques às políticas públicas — são grandes, mas não anulam suas potencialidades. Ao contrário, reforçam a necessidade de compreender a escola como território de resistência, onde se constroem alternativas de futuro.

Do ponto de vista prático, a consolidação de uma educação emancipadora exige:

Formação docente crítica e contínua, que valorize o papel do professor como mediador político e intelectual.

Currículos inclusivos e democráticos, que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, racial e social dos estudantes.

Políticas públicas de financiamento, que assegurem condições adequadas de trabalho, infraestrutura escolar e acesso à tecnologia.

Práticas pedagógicas dialógicas, que partam da realidade dos estudantes e promovam sua participação ativa.

Educação antirracista e intercultural, articulada às diretrizes legais, como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo.

A construção de uma escola pública democrática não é tarefa simples, mas é condição indispensável para a consolidação de uma sociedade plural, justa e solidária. Como sintetiza Freire (1989, p. 33), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Conclui-se, portanto, que a educação pública deve ser defendida como um direito inalienável e como espaço de produção de cidadania crítica. Mais do que transmitir conteúdos, a escola precisa formar sujeitos conscientes, capazes de intervir em sua realidade e de contribuir para a construção de uma democracia efetiva. Nesse horizonte, reafirma-se a relevância da pedagogia crítica como instrumento de luta e de esperança, indicando que outra escola — e outra sociedade — são possíveis.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre discursos e práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CURRÍCULO DA CIDADE. Ensino Fundamental: Sociologia. São Paulo: SME, 2019.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Edições Pedagógicas, 1978.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GADOTTI, Moacir. Educação popular, utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 2014.

GIROUX, Henry. Theory and Resistance in Education. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto comunista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar e pandemia: entre o colapso e a reinvenção. Campinas: Autores Associados, 2021.



# A PRÁTICA ANTIRRACISTA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIZANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

## ANTI-RACIST PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION SPACES: ENHANCED PEDAGOGICAL ACTIONS



**MÁRCIA ANTUNES DO NASCIMENTO MARTINS**

Graduação em Normal Superior pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto– Uniararas (2007); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Água Azul, Professora de Educação Infantil e Fundamental I no CEU EMEF Nazaré Neri Lima.

### RESUMO

Adotar práticas antirracistas desde a infância é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Combater o racismo não significa silenciá-lo, mas sim abordá-lo de forma contextualizada, reconhecendo sua presença estrutural. Na Educação Infantil, é essencial criar propostas e vivências intencionais, em territórios investigativos, que valorizem a identidade e a cultura de cada criança. Ao promover o reconhecimento de si e do outro como riqueza coletiva, contribuimos para formar sujeitos conscientes, empáticos e capazes de dizer não ao racismo em todas as suas formas. A escola é espaço de transformação e deve assumir esse compromisso desde cedo.

**Palavras-chave:** Antirracismo; Crianças; Cultura; Escola.

### ABSTRACT

Adopting anti-racist practices from childhood is fundamental to building a more just society. Combating racism doesn't mean silencing it, but rather addressing it contextually, recognizing its structural presence. In early childhood education, it is essential to create intentional proposals and experiences,

in investigative territories, that value each child's identity and culture. By promoting the recognition of self and others as collective wealth, we contribute to developing conscious, empathetic individuals capable of saying no to racism in all its forms. School is a space for transformation and must embrace this commitment from an early age.

**Keywords:** Anti-racism; Children; Culture; School.

## INTRODUÇÃO

Apresentar a importância da prática antirracista na Educação Infantil como parte essencial da formação cidadã, destaca a necessidade de ações pedagógicas intencionais que valorizem a diversidade étnico-racial, rompam com estereótipos e promovam o respeito às diferenças desde a primeira infância. Enfatiza o papel do educador como mediador de saberes e práticas inclusivas, propondo estratégias que visibilizem culturas afro-brasileiras no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, equitativa e representativa. A educação infantil é o primeiro espaço institucional em que as crianças passam a conviver com o outro de maneira contínua, sendo um ambiente fundamental para o desenvolvimento de valores, identidade e consciência social. Nesse contexto, a prática antirracista precisa estar presente de forma intencional e cotidiana, pois o racismo, ainda que muitas vezes naturalizado, está presente nas relações sociais, inclusive nos espaços educativos.

## A LEI Nº 10.639/2003: LUTA, CONQUISTA E REFLEXÃO POTENTE

A reflexão sobre a temática afro-brasileira nas escolas e/ou espaços de referências das crianças possui um impacto direto e assertivo na construção da identidade das crianças e jovens negros, que passam a se reconhecer nas falas e conteúdos abordados. Isso fortalece a autoestima, causa profunda reflexão e nos mostra com clareza o sentimento de pertencimento. A valorização da cultura afro-brasileira nos espaços educativos também estimula e proporciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas identidades presentes. Segundo o documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (1996, p.21).

Essa determinação legal não apenas reforça a importância do ensino da história afro-brasileira, como também exige das instituições de ensino o compromisso com uma educação que reflita a

diversidade cultural presente na sociedade brasileira. A consolidação da prática antirracista representa uma conquista significativa no processo de democratização do acesso ao conhecimento e na valorização das identidades culturais. Esse compromisso precisa ser vivido diariamente nos espaços educativos, refletindo-se nas relações e interações entre os pares, tanto entre as crianças quanto entre crianças e adultos. Os espaços de Educação Infantil deve ser um ambiente em que todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, se sintam reconhecidas, respeitadas e acolhidas.

A interação entre os pares é fundamental para enriquecer o processo de aprendizagem sobre o mundo ao redor. Quando crianças e adultos compartilham experiências diversas, conectadas às vivências culturais e sociais de cada um, cria-se um ambiente fértil para a construção coletiva do conhecimento. Assim, práticas pedagógicas antirracistas fortalecem o respeito à diversidade e contribuem para a desconstrução de preconceitos desde os primeiros anos de vida. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p.12).

Nesse contexto, observamos com clareza o direito das crianças serem reconhecidas como sujeitos de direitos, que se relacionam, vivenciam, imaginam, questionam e produzem cultura e a Educação Infantil deve proporcionar oportunidades de exploração e investigação do ambiente de maneira ampla e plural. Ao garantir o pleno acesso aos recursos disponíveis: livros, brinquedos, materiais diversos e referências culturais múltiplas, assegura-se o direito de todas as crianças à aprendizagem, ao desenvolvimento e à valorização de suas identidades. Essa perspectiva amplia o olhar pedagógico, centrando-se nas potencialidades infantis, no protagonismo das crianças e no direito de serem ouvidas e respeitadas.

## **O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA**

Desde muito cedo, as crianças são capazes de perceber semelhanças e diferenças entre si. Ainda na primeira infância, elas observam características como cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais e diferenças culturais, no entanto, são os julgamentos de valor atribuídos a essas diferenças, estes são aprendidos socialmente. Se o espaço da escola não estiver atento, pode reproduzir estereótipos e preconceitos que existem na sociedade. Crianças negras, por exemplo, podem não se ver representadas nas histórias contadas, nos brinquedos oferecidos ou nas imagens expostas nos espaços coletivos, individuais e na sociedade, isso gera um sentimento de invisibilidade, que compromete a construção da autoestima e da identidade positiva.

A prática antirracista nos espaços da educação infantil não se resume a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Ela deve ser permanente, transversal e estar presente no planejamento pedagógico, nas interações, no currículo e na formação dos profissionais da educação. Educadores e educadoras precisam estar preparados para reconhecer e enfrentar situações de racismo, sejam elas explícitas ou sutis. Para isso, é necessário refletir sobre suas próprias práticas, rever materiais didáticos, promover a representatividade nos recursos pedagógicos e garantir que todas as crianças se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Segundo Djamila:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (DJAMILA, 2019, p.13).

No contexto educacional, essa prática se traduz em um currículo que contemple a diversidade étnico-racial, na valorização de autores e saberes afro-brasileiros, na representatividade nas imagens e recursos pedagógicos, e na escuta ativa das vivências das crianças negras. Significa garantir que todos tenham acesso não apenas ao espaço escolar, mas também ao pertencimento dentro dele, promover equidade nas oportunidades e combater práticas discriminatórias, ainda que veladas. A luta antirracista é uma jornada de desconstrução contínua e intencional.

## TERRITÓRIOS E VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS QUE POTENCIALIZAM A PRÁTICA ANTIRRACISTA

A Educação Infantil assume um papel essencial na construção dos primeiros vínculos sociais, das formas de ver o mundo e de perceber a si e ao outro. É nesse espaço que se inicia a formação de valores, crenças e atitudes, tornando indispensável que a escola atue de forma intencional na promoção da equidade, do respeito à diversidade e da valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. Entre os caminhos possíveis para efetivar essas propostas, destacam-se os **territórios e vivências significativas** como práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento de uma **educação antirracista desde os primeiros anos de vida**. Esses espaços não se limitam ao ambiente físico da escola, mas incluem o modo como o cotidiano educativo é organizado, os materiais oferecidos, os temas abordados e, principalmente, os vínculos estabelecidos entre crianças, educadores, famílias e comunidade.

Territórios na Educação Infantil são compreendidos como espaços intencionalmente preparados para a exploração, a investigação e a expressão das crianças. São ambientes ricos em materiais, símbolos, imagens, sons e texturas que provocam a curiosidade e o desejo de aprender.

Eles dialogam com a cultura, com a natureza e com a história das crianças, sendo lugares de escuta, acolhimento e pertencimento. Já as vivências significativas se referem às experiências reais, contextualizadas e afetivas que têm sentido para as crianças. Elas promovem a participação ativa e o protagonismo infantil, articulando conhecimento, emoção, memória e identidade. São vivências que respeitam a singularidade de cada criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e de cultura. Quando essas práticas são planejadas e executadas com intencionalidade antirracista, tornam-se ferramentas potentes para a construção de uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

Trabalhar a diversidade étnico-racial com bebês e crianças pequenas requer sensibilidade e criatividade. Uma proposta potente para desenvolver práticas antirracistas na educação infantil é a criação de territórios investigativos, que são espaços organizados intencionalmente para que as crianças explorem, investiguem e construam conhecimentos por meio da interação com materiais diversos e com o outro. Esses territórios podem ser pensados para incluir elementos da cultura afro-brasileira, como: instrumentos musicais, pinturas corporais, tecidos coloridos, contos tradicionais e outras expressões culturais que permitam às crianças ampliarem seus repertórios e se reconhecerem como parte de uma sociedade plural, músicas, contação de histórias, brincadeiras, artes e rodas de conversa, é possível apresentar diferentes culturas, tradições e trajetórias, promovendo o respeito e a valorização da diversidade desde cedo. Segundo o Currículo da Cidade- Educação Antirracista Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros:

É importante que a educação para as relações étnico-raciais aconteça nas diversas áreas e perpassa todo o cotidiano educacional, não para convencer os sujeitos de sua condição de negritude, mas para trazer narrativas, representações e práticas que reconheçam o protagonismo da população africana e afro-brasileira na construção da sociedade e valorizem seus saberes. Durante sua trajetória escolar, espera-se que os estudantes compreendam o seu pertencimento racial e as implicações dele. Por essa razão, o(a) educador(a) deve estar sempre atento(a) ao quanto reforça o racismo ou se propõe práticas que constroem aprendizados e formas de convívio que apontam para a possibilidade de que cada pessoa encontre o seu lugar no mundo e possa imaginar diversos modos de ser e de viver. Outra dimensão que também deve ser considerada é que, por meio desses conhecimentos, os bebês, crianças, adolescentes, jovens adultos(as) possam ter acesso às políticas de ação afirmativa e de proteção presentes no Estatuto da Igualdade Racial. Todos esses aspectos são desdobramentos positivos que a educação antirracista pode produzir (2022, p. 62).

Ser antirracista na Educação Infantil é reconhecer que o racismo não começa na vida adulta. Ele é aprendido socialmente, por meio de gestos, palavras, ausências e silêncios. Crianças percebem diferenças desde muito pequenas, e, se essas diferenças forem carregadas de preconceito ou invisibilização, marcam profundamente sua autoestima e sua construção identitária. A prática antirracista, portanto, não é opcional, ela é um dever ético, político e pedagógico. Isso exige dos educadores uma postura ativa: observar os materiais que utilizam, repensar as histórias que contam, os personagens que valorizam, os tipos de beleza que exaltam, os nomes que celebram, os corpos

que representam. Exige também romper com ideias estereotipadas e incluir no cotidiano escolar a **história, cultura, estética, saberes e práticas dos povos negros** de forma contínua.

## **A PROFUNDA REFLEXÃO DE QUE: SEJAMOS TODOS ANTIRRACISTAS DE FATO**

O profundo pensamento e reflexão de sermos antirracistas não deve ser vista como uma proposta que contém distância, mas sim como uma responsabilidade e compromisso ético, humano e cotidiano. Partindo da proposta de uma necessidade com urgência em desconstruir práticas, pensamentos e discursos que propõem desigualdades raciais, muitas vezes de forma silenciosa e mascarada. A proposta vem para ser antirracista como uma atitude consciente, ativa e constante com uma busca e ansiedade em transformar a sociedade em direção à equidade. Devemos ser espaço de resistência e transformação, com disposição para aprender e coragem para se posicionar. Envolve rever privilégios, reconhecer erros e abrir espaço para o protagonismo de vozes historicamente silenciadas. É um compromisso que deve atravessar todas as dimensões da vida. O silêncio e a neutralidade alimentam a desigualdade. A mudança só virá com posicionamentos firmes e ações concretas. Segundo Djamila:

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. Este pequeno manual serve, assim, como um guia para adentrar debates complexos e com desdobramentos diversos. Esta leitura pretende refletir na tomada de atitudes antirracistas, sobretudo para quem busca uma postura ética em sua existência. Claro que há diferentes modos de percepção dos temas aqui tratados. Assim como ocorre com o movimento feminista, o movimento negro não é homogêneo e tem profundas discordâncias internas, portanto este manual está longe de querer esgotar qualquer assunto. Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los. Este livro é uma pequena contribuição para estimular o autoconhecimento e a construção de práticas antirracistas (2019, p. 107 e 108).

A profunda reflexão sobre o ser antirracista nos convoca a agir com intencionalidade, responsabilidade e empatia. É necessário olhar para a realidade com sensibilidade e reconhecer os mecanismos de exclusão que ainda persistem. A luta antirracista não é uma luta apenas dos negros, mas de toda a sociedade comprometida com os direitos humanos e com a justiça social. Sejamos todos antirracistas porque nenhuma sociedade será verdadeiramente democrática enquanto houver racismo. A transformação começa em cada um de nós, nas palavras, nas ações e na escuta ativa de quem sempre precisou resistir para existir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A construção de uma educação verdadeiramente democrática passa, obrigatoriamente, pelo enfrentamento das desigualdades raciais. No contexto da Educação Infantil, essa tarefa se torna ainda mais urgente, uma vez que é nesse período da vida que as crianças iniciam a formação de valores, atitudes e percepções sobre o mundo. Promover práticas antirracistas nesses espaços é, portanto, um compromisso ético e pedagógico com o presente e o futuro. É por meio de ações intencionais, planejadas e sensíveis que podemos construir ambientes escolares mais justos, diversos e acolhedores, não apenas como conteúdo curricular, mas como postura. É necessário revisar e transformar o olhar sobre materiais pedagógicos, brincadeiras, canções, representações visuais e linguagens utilizadas nas interações. A presença de narrativas afro-brasileiras, a valorização da diversidade estética, a escuta ativa das crianças e famílias, bem como o respeito às diferentes culturas, são elementos fundamentais para romper com o silenciamento histórico e promover pertencimento e reconhecimento.

O educador possui papel importante na reflexão e propostas de práticas antirracistas. Sua postura quem leva-se a pensar, a capacidade de reconhecer os próprios preconceitos e sua busca por mais formações, possuem papel fundamental para a qualidade das experiências oferecidas às crianças. O papel docente na atuação deve estar pautado no respeito à diversidade, promovendo uma cultura de paz e equidade. Ser um educador antirracista é assumir uma postura ativa e capaz diante das desigualdades e trabalhar intencionalmente para desconstruí-las dentro e fora dos espaços de referência. As crianças são sujeitos de direitos e precisam ser escutadas, respeitadas e reconhecidas em suas múltiplas identidades. A prática antirracista inclui a valorização de suas experiências, de seus repertórios culturais e de suas histórias familiares. Criar territórios e vivências significativas que conectem a criança ao seu contexto e promovam o reconhecimento da pluralidade é essencial para que ela cresça com autoestima, senso de pertencimento e consciência coletiva. A escuta potente e atenta, a valorização dos pensamentos e vozes infantis são instrumentos de profunda transformação.

Evidenciar as ações pedagógicas por meio da prática antirracista na Educação Infantil é reconhecer a necessidade de construir uma sociedade empática e totalmente inclusiva por meio de suas ações. É romper com formas de exclusão, e salientar que todas as crianças têm o direito de se verem representadas, valorizadas e totalmente respeitadas. A escola é um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, e é a partir dela que podemos formar sujeitos mais conscientes, solidários e comprometidos com a justiça social. Ser antirracista é um dever coletivo, e começa desde a infância.

A proposta de trabalhar a cultura afro-brasileira desde os primeiros anos de vida escolar vai ao encontro da **Lei 10.639/03**, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Contudo, evidenciamos o compromisso ético e pedagógico com a formação de cidadãos que se respeitam e reconhecem a riqueza cultural e a importância histórica dos povos africanos e seus descendentes no Brasil. A infância é um momento rico, ativo e reflexivo como etapa



fundamental para as crianças, que atuam no desenvolvimento de valores, identidades e formas de perceber o mundo. Dessa forma, a Educação Infantil possui papel importante na formação de crianças conscientes, que pensa, são críticas e totalmente respeitosas com a diversidade. É essencial que os espaços educativos não apenas acolham essa diversidade, mas a celebrem ativamente, especialmente no que diz respeito à cultura afro-brasileira. Uma das formas mais eficazes de garantir isso é a criação de **territórios investigativos** que proporcionem experiências autênticas, significativas e representativas para todas as crianças. Mais do que espaços físicos, esses territórios são propostas pedagógicas que integram saberes, emoções, sentidos e culturas. Eles promovem experiências com significados reais para as crianças, respeitando suas identidades, histórias e modos de ser no mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:** Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília : MEC, SEB, 2010.

DJAMILA, Ribeiro. **Pequeno Manual Antirracista.** 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.-** São Paulo: SME/ COPED, 2022.

# SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO



## TEACHER MENTAL HEALTH: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONTEMPORARY SCHOOL CONTEXT

**MARIA APARECIDA REYES**

Doutora em Educação; Atua na área de educação infantil; Professora vinculada à prefeitura do município de São Paulo.

### RESUMO

A saúde mental do professor tem sido objeto de crescente preocupação, especialmente no contexto da intensificação das exigências profissionais e da precarização das condições de trabalho. O presente artigo visa discutir os principais fatores que impactam a saúde mental dos docentes, contextualizando-os na realidade das escolas públicas brasileiras. O estudo é do tipo analítico, baseado em revisão bibliográfica e análise crítica de dados secundários, e procura destacar como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional e a falta de suporte institucional contribuem para o adoecimento psíquico dos profissionais da educação. Além disso, aborda práticas e políticas que podem atuar na promoção do bem-estar docente. Os resultados apontam para a urgência de um olhar mais humanizado e preventivo sobre a saúde mental dos educadores, envolvendo todos os atores da comunidade escolar e instâncias governamentais. O artigo conclui com sugestões práticas de enfrentamento do problema, com base em experiências exitosas documentadas na literatura.

**Palavras-chave:** Saúde mental; Professor; Estresse; Adoecimento; Educação.

### ABSTRACT

Teachers' mental health has been a growing concern, especially in the context of intensifying professional demands and precarious working conditions. This article aims to discuss the main factors that impact teachers' mental health, contextualizing them within the reality of Brazilian public schools. The study is analytical in nature, based on a literature review and critical analysis of secondary data, and seeks to highlight how work overload, professional devaluation, and lack of institutional support contribute to the mental illness of education professionals. In addition, it addresses practices and policies that can promote teacher well-being. The results point to the urgent need for a more humanized and preventive approach to the mental health of educators, involving all actors in the school community and government agencies. The article concludes with practical suggestions for addressing the problem, based on successful experiences documented in the literature.

**Keywords:** Mental health; Teacher; Stress; Illness; Education.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a saúde mental dos professores ganhou centralidade nas discussões educacionais. A valorização do bem-estar psíquico no ambiente escolar emerge não apenas como uma demanda dos profissionais, mas como um fator determinante para a qualidade do ensino. A escolha por investigar esta temática se justifica pela crescente visibilidade dos transtornos mentais entre docentes, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, e pela escassez de políticas públicas eficazes voltadas à saúde do trabalhador da educação.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os principais fatores que afetam a saúde mental dos professores e propor caminhos viáveis para a promoção de seu bem-estar. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os principais agentes estressores no cotidiano docente; compreender os impactos do adoecimento psíquico na prática pedagógica; e discutir estratégias institucionais e pessoais de enfrentamento desses desafios.

O artigo está estruturado em três seções principais. A primeira apresenta um panorama histórico do trabalho docente e sua evolução até o cenário atual. Em seguida, são discutidos os fatores de risco e as principais consequências do adoecimento mental entre professores. Por fim, explora-se um conjunto de estratégias possíveis para a promoção da saúde mental no ambiente escolar. Convidamos o leitor a refletir sobre como cuidar de quem cuida, ampliando o olhar para além do desempenho técnico e reconhecendo a centralidade da saúde emocional na prática pedagógica.

## O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO HISTÓRICO

Ao longo do tempo, o papel do professor foi sendo ressignificado de acordo com as mudanças sociais, econômicas e políticas. Na contemporaneidade, o docente enfrenta uma multiplicidade de tarefas que extrapolam a atuação em sala de aula, como planejamento, preenchimento de documentos burocráticos, atendimento às famílias e participação em conselhos escolares.

Segundo Frigotto (2017), a escola pública tornou-se o espaço da contradição, onde se exige cada vez mais do professor, ao passo que se nega a ele os recursos mínimos para exercer seu ofício com dignidade. Esse quadro de cobranças excessivas, somado à falta de reconhecimento social e à insegurança institucional, contribui para o surgimento de sintomas como exaustão emocional e perda de sentido no trabalho.

Em consonância, Maslach e Jackson (2001) definem a síndrome de burnout como um estado de esgotamento físico e mental, resultante de experiências crônicas de estresse ocupacional, sendo muito comum entre educadores.

## FATORES DE RISCO PARA A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Diversos estudos identificam fatores estruturais que impactam negativamente a saúde psíquica dos professores. Entre os principais, destacam-se:

- Sobrecarga de trabalho: múltiplas turmas, excesso de alunos por sala, acúmulo de funções e longas jornadas contribuem significativamente para o desgaste.
- Falta de reconhecimento profissional: baixos salários, escassa valorização social e invisibilidade das conquistas pedagógicas corroem a autoestima do profissional.
- Violência no ambiente escolar: conflitos com estudantes e familiares, além de situações de violência física e simbólica, são apontadas por Tardif (2014) como fontes relevantes de sofrimento.
- Pressão por resultados: a exigência de metas e índices de desempenho, por vezes dissociados da realidade escolar, intensifica a ansiedade e a sensação de fracasso.

Segundo Codo (2002), o professor doente mentalmente ensina menos, adoece mais e se afasta com frequência do trabalho, comprometendo a continuidade dos vínculos pedagógicos com seus alunos.

A saúde mental dos professores tem se tornado uma preocupação crescente no cenário educacional contemporâneo. A profissão, tradicionalmente associada à vocação e à dedicação, tem sido

atravessada por uma série de fatores estruturais que comprometem o bem-estar psíquico desses profissionais e, por consequência, a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A seguir, aprofundam-se alguns dos principais fatores de risco citados no texto-base, ressaltando seus desdobramentos no cotidiano docente.

### **SOBRECARGA DE TRABALHO**

A intensificação das jornadas de trabalho, marcada pelo acúmulo de turmas, múltiplas disciplinas, grande número de alunos e tarefas administrativas, é um dos elementos mais nocivos à saúde mental dos professores. Essa sobrecarga não se restringe ao tempo em sala de aula, mas se estende às horas dedicadas a planejamento, correção de atividades, reuniões pedagógicas e cumprimento de demandas burocráticas. Com isso, o tempo para descanso, lazer e autocuidado se torna escasso, favorecendo quadros de exaustão, estresse crônico e burnout.

### **FALTA DE RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

A desvalorização da carreira docente — evidenciada por baixos salários, falta de progressão na carreira, ausência de incentivos e uma cultura que subestima a importância do trabalho educacional — compromete a autoestima do professor. A invisibilidade das conquistas pedagógicas, muitas vezes ignoradas por gestores e pela sociedade, contribui para um sentimento de desamparo e frustração. O reconhecimento simbólico e material é essencial para manter a motivação e o engajamento com o trabalho.

### **VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço seguro e acolhedor, muitas vezes se torna um local de tensão constante. A violência, seja ela física, verbal ou simbólica, afeta diretamente a saúde emocional do professor. Conflitos com alunos indisciplinados, agressões por parte de familiares, intimidações e situações de desrespeito desestabilizam o profissional e geram medo, ansiedade e, em casos mais graves, traumas. A ausência de suporte institucional agrava ainda mais essa realidade.

### **PRESSÃO POR RESULTADOS**

As exigências por desempenho e produtividade na educação, traduzidas em metas, avaliações externas e rankings, têm imposto um ritmo desumano à prática docente. Frequentemente, tais cobranças desconsideram o contexto socioeconômico das escolas, as condições de trabalho e os desafios enfrentados no cotidiano. O professor, pressionado a “entregar resultados”, mesmo diante de adversidades, acaba se sentindo responsável por fracassos que muitas vezes escapam ao seu controle, o que eleva os níveis de ansiedade, culpa e frustração.

## CONSEQUÊNCIAS DO ADOECIMENTO

Como aponta Codo (2002), o adoecimento psíquico do professor tem impactos diretos na dinâmica escolar. Um profissional emocionalmente fragilizado tende a se afastar mais do trabalho, o que quebra a continuidade das relações pedagógicas e prejudica o vínculo com os alunos. Além disso, o sofrimento mental pode comprometer a qualidade da mediação do conhecimento, tornando o professor mais vulnerável a episódios de irritabilidade, desmotivação e desatenção.

### CONSEQUÊNCIAS DO ADOECIMENTO DOCENTE

Além das implicações diretas no desempenho profissional, o adoecimento psíquico também compromete a capacidade de inovação pedagógica, reduz a criatividade do professor e interfere negativamente na mediação de conflitos escolares. A falta de equilíbrio emocional pode resultar em uma postura mais rígida ou indiferente diante das necessidades dos alunos, comprometendo a construção de vínculos afetivos e prejudicando o processo de aprendizagem.

O ambiente familiar do professor também é impactado, uma vez que o sofrimento mental acumulado no ambiente escolar muitas vezes é levado para casa, influenciando negativamente as relações pessoais. O acúmulo de frustrações e a ausência de suporte institucional podem gerar sentimentos de impotência, isolamento e, em casos mais graves, quadros de depressão profunda e ideação suicida.

O adoecimento docente acarreta ainda custos financeiros e sociais consideráveis para os sistemas educacionais. Altos índices de absenteísmo e rotatividade de professores geram instabilidade no processo educativo, descontinuidade pedagógica e sobrecarga para os colegas que permanecem em atividade. Como resultado, a qualidade do ensino é comprometida e os alunos também são prejudicados, perpetuando um ciclo de insatisfação e desmotivação dentro do ambiente escolar.

As consequências da deterioração da saúde mental dos professores se estendem para além do indivíduo, afetando toda a comunidade escolar. Quando adoecem, os docentes tendem a apresentar queda no desempenho, absenteísmo, desmotivação e dificuldade de estabelecer relações empáticas com os alunos.

Como ressalta Nóvoa (1992), o professor, enquanto sujeito social e político, precisa ser cuidado para que possa cuidar. Ignorar sua condição humana é negligenciar a própria essência do processo educativo.

Ademais, estudos apontam o crescente número de licenças médicas por transtornos mentais entre professores da rede pública. Dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) indicam que, entre os servidores da educação, o adoecimento mental já figura entre as principais causas de afastamento (BRASIL, 2021).

As **consequências do adoecimento docente** vão muito além do afastamento temporário ou da queda no rendimento profissional. Elas afetam profundamente o sentido do trabalho do professor, a qualidade das interações escolares e a construção dos vínculos pedagógicos — elementos fundamentais para a efetiva aprendizagem dos estudantes.

### **REDUÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

O esgotamento mental e emocional limita a capacidade do professor de experimentar novas metodologias, adaptar conteúdos ou criar estratégias motivadoras para seus alunos. O medo de errar, a apatia e o cansaço crônico reduzem a disposição para planejar atividades dinâmicas ou personalizadas. Com isso, o ensino tende a se tornar mais mecânico, repetitivo e pouco envolvente, afetando diretamente o interesse dos alunos.

### **DIFICULDADE NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**

A gestão de conflitos é parte inevitável da prática docente, sobretudo em contextos com diversidade de comportamentos e realidades sociais. No entanto, quando o professor está emocionalmente fragilizado, sua capacidade de escuta, empatia e negociação fica comprometida. Isso pode levar a reações desproporcionais — como autoritarismo ou omissão —, dificultando a resolução saudável dos problemas e contribuindo para um clima escolar tenso e pouco acolhedor.

### **COMPROMETIMENTO DOS VÍNCULOS AFETIVOS**

A relação professor-aluno é essencialmente mediada por afetos. Quando o educador se encontra emocionalmente adoecido, pode adotar uma postura mais fria, rígida ou indiferente às necessidades dos estudantes. Isso fragiliza o ambiente de confiança e respeito, dificultando a escuta ativa e o acompanhamento individualizado. A ausência desses vínculos empobrece a experiência educacional e dificulta a aprendizagem, especialmente das crianças que mais dependem de apoio emocional no contexto escolar.

### **IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

O estado emocional do professor influencia diretamente o clima da sala de aula. Um educador estressado ou desmotivado pode gerar insegurança nos alunos, diminuir o engajamento coletivo e prejudicar o ritmo de trabalho pedagógico. Além disso, a instabilidade emocional pode afetar a clareza na comunicação, a paciência nas explicações e a capacidade de estimular o pensamento crítico e autônomo dos estudantes.

### **EFEITOS EM CADEIA NA COMUNIDADE ESCOLAR**



O adoecimento docente não afeta apenas o indivíduo, mas se espalha como um reflexo no coletivo escolar. Pode gerar sobrecarga em colegas, conflitos internos na equipe, aumento do turnover e até mesmo desestruturação do planejamento pedagógico. Com isso, a escola perde sua coesão e funcionalidade, impactando negativamente alunos, famílias e toda a rede de apoio educacional.

Quando o sofrimento psíquico se instala, é comum que o professor passe a enxergar seu trabalho de forma automática e desmotivada. A paixão pelo ato de ensinar, que é um dos principais motores da profissão, se esvazia. O educador começa a atuar no "modo sobrevivência", apenas cumprindo tarefas mínimas para se manter funcional. Isso gera um distanciamento afetivo dos alunos e colegas, o que chamamos de **despersonalização**, característica típica do quadro de **burnout**.

Essa perda de sentido pode fazer com que o professor questione o valor do seu próprio esforço, desenvolvendo sentimentos de **inutilidade, frustração e desesperança**. Muitos chegam a cogitar abandonar a profissão, o que colabora com a crescente evasão de profissionais da educação

## PREJUÍZO À FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS

A educação não se limita à transmissão de conteúdos. Ela envolve o desenvolvimento emocional, social e ético das crianças e jovens. O professor, nesse contexto, é uma figura de referência afetiva e intelectual. Quando ele está adoecido, essa referência se fragiliza.

Alunos podem perceber o desânimo ou a irritabilidade do docente, o que os leva a evitar o contato ou a desacreditar do processo escolar. Isso é ainda mais grave em comunidades vulneráveis, onde a escola representa um dos poucos espaços de acolhimento e estabilidade. Assim, o adoecimento do professor **interrompe esse fluxo formativo integral**, afetando a construção da autoestima, da autonomia e do senso crítico dos alunos.

## ISOLAMENTO PROFISSIONAL E INDIVIDUAL

Outro efeito importante do sofrimento emocional docente é o **isolamento**. Muitos professores não se sentem à vontade para compartilhar suas dores por medo de serem vistos como fracos ou incompetentes. Isso cria um ambiente de silêncio e solidão, no qual cada um carrega suas angústias sem apoio. O medo do julgamento e a ausência de espaços institucionais de escuta e cuidado aprofundam o sofrimento.

Esse isolamento também compromete o **trabalho colaborativo**, essencial na escola. Projetos pedagógicos, reuniões e trocas de experiência perdem força quando os profissionais estão emocionalmente retraídos ou sobrecarregados.

## RISCO DE CRONIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO

Se não houver intervenção, apoio e mudanças estruturais, o adoecimento do professor pode se cronificar, tornando-se um quadro duradouro de depressão, ansiedade ou síndrome de burnout. Isso exige tratamentos de longo prazo, afastamentos repetidos e, em muitos casos, aposentadoria precoce. Esse ciclo de sofrimento e afastamento quebra o vínculo com os alunos, afeta a continuidade do trabalho pedagógico e fragiliza ainda mais a equipe escolar.

## ADOECIMENTO COMO SINTOMA COLETIVO

O sofrimento do professor, como mencionado, **não é um problema individual**, mas um reflexo de um sistema educacional adoecedor. A falta de políticas públicas de valorização docente, a precarização das condições de trabalho, a pressão por resultados sem estrutura adequada, tudo isso constitui um cenário onde o adoecimento psíquico se torna quase previsível. Assim, é fundamental repensar a lógica de funcionamento da escola e do trabalho docente para garantir ambientes saudáveis, humanos e sustentáveis.

## CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE

Diante desse cenário, torna-se imperativo pensar em políticas e práticas que promovam a saúde mental dos educadores. Algumas propostas incluem:

- Valorização profissional: remuneração justa, planos de carreira atrativos e reconhecimento institucional.
- Ambientes de trabalho saudáveis: redução do número de alunos por sala, estrutura física adequada, tempo para planejamento e diálogo com a equipe gestora.
- Apoio psicológico contínuo: a oferta de acompanhamento psicossocial dentro das redes de ensino tem se mostrado eficaz na prevenção e no tratamento de transtornos emocionais.
- Formação continuada: programas que abordem a saúde emocional, inteligência emocional e estratégias de enfrentamento do estresse.
- Cultura de cuidado: incentivar uma cultura escolar acolhedora, que estimule relações empáticas e cooperação entre os profissionais.

De acordo com Oliveira (2019), investir no bem-estar do professor é investir na qualidade do ensino e no futuro da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a saúde mental do professor está diretamente relacionada à qualidade das condições de trabalho e à valorização profissional. Os dados analisados apontam para uma realidade preocupante, na qual o adoecimento emocional é frequente e, muitas vezes, naturalizado.

A superação desse quadro exige ações integradas entre governo, instituições escolares e a própria categoria docente. É fundamental construir espaços de escuta, diálogo e intervenção, que reconheçam o professor como sujeito de direitos e promotor de transformações sociais.

Por fim, cuidar da saúde mental do professor não é apenas uma demanda da classe, mas uma urgência ética, pedagógica e política que afeta toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Previdência Social. Boletim Estatístico da Previdência Social. Brasília, 2021. Disponível em: [www.gov.br/previdencia](http://www.gov.br/previdencia). Acesso em: 18 jan. 2022.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: uma perspectiva crítica. São Paulo: Cortez, 2017.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99–113, 2001.

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

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente e subjetividade: o mal-estar nas escolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

# INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

## INCLUSION, DIVERSITY AND EDUCATION



**MARIA CAROLINA PACHECO FERREIRA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Professora de Educação Infantil Centro de Educação Infantil Direto Jardim Umarizal

### RESUMO

O artigo analisa a relação entre inclusão, diversidade e educação, destacando a importância da igualdade material e das políticas públicas afirmativas na superação das desigualdades históricas, contextualizando a evolução do conceito de igualdade, evidenciando que somente essa percepção não garante, isoladamente, uma educação para todos. Nesse contexto, é necessário considerar medidas que visem os grupos socialmente marginalizados e vulnerabilizados, percebendo o paradigma inclusivo como uma base para a plena participação desses estudantes, a segurança da permanência na escola e a construção das aprendizagens significativas. Discute-se ainda os marcos legais nacionais e internacionais que sustentam a educação inclusiva, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Declaração de Salamanca (1994). Considerando a efetividade dessas normas, as mudanças estruturais, culturais e pedagógicas nas escolas, assim como a formação docente, adaptação curricular e a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, dependem de estratégias e transformações sociais capazes de valorizar as diferenças, colocando-as na perspectiva da potencialidade e do fortalecimento da identidade individual e coletiva. Conclui-se que a inclusão escolar exige compromisso de toda a comunidade, superando a segregação e reconhecendo a pluralidade humana existente na vida exercida na coletividade.

**Palavras-chave:** Inclusão; Diversidade; Educação; Igualdade.

### ABSTRACT

This article analyzes the relationship between inclusion, diversity, and education, highlighting the importance of material equality and affirmative action public policies in overcoming historical inequalities. It contextualizes the evolution of the concept of equality, highlighting that this perception alone does not guarantee education for all. In this context, it is necessary to consider measures that target socially marginalized and vulnerable groups, understanding the inclusive paradigm as a foundation for the full participation of these students, the security of their continued attendance at school, and the development of meaningful learning. It also discusses the national and international legal frameworks that support inclusive education, such as the Federal Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (2015), and the Salamanca Declaration (1994). Considering the effectiveness of these standards, structural, cultural, and pedagogical changes in schools, as well as teacher training, curricular adaptation, and the elimination of physical and attitudinal barriers, depend on strategies and social transformations capable of valuing differences, placing them in the perspective of potential and strengthening individual and collective identity. It follows that school inclusion requires commitment from the entire community, overcoming segregation and recognizing the human plurality that exists in collective life.

**Keywords:** Inclusion; Diversity; Education; Equality.

## INTRODUÇÃO

A questão de igualdade passou por transformações ao longo da história, sendo essas mudanças base para a formação da ideia de igualdade formal, segunda a qual todos deveriam ser tratados de forma idêntica perante a lei (Bonavides, 2004). No entanto, a concepção que apoiava a Constituição norte-americana e a Revolução de 1789, ignorava as especificidades individuais e sociais, deixando de fora dos benefícios estatais os grupos que eram marginalizados (Comparato, 2010), preservando entre os sujeitos excluídos as desigualdades concretas vividas (Bonavides, 2004).

O avanço dos direitos humanos no século XX trouxe a compreensão de que a igualdade material deveria ser assegurada, considerando as diferenças concretas das pessoas e dos grupos em que elas estão inseridas, surgindo a necessidade de repensar esse direito em sua dimensão material.

Nesse sentido, surgiram medidas específicas voltadas a mulheres, crianças, pessoas com deficiência, comunidades indígenas, quilombola, população negra, entre outros grupos, os quais não obtiveram privilégios, mas instrumentos para reequilibrar desigualdades, promovendo a dignidade humana (Moreira, 2019).

Então, a educação torna-se um dos caminhos pela luta da inclusão e pela diversidade, visto que as opressões causadas pela desigualdade não são vivenciadas de maneira homogênea, caracterizando-se por experiências individuais e específicas.

Desse modo, corroborando com a ideia da igualdade humana, a Constituição Federal brasileira estabelece a educação como direito de todos, pautada nos princípios de igualdade de condições e

no respeito à diversidade (Brasil, 1988). Coadunando com essa percepção, políticas públicas foram construídas, tais como a Lei de Cotas (Brasil, 2012; 2023) e o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), corrigindo desigualdades históricas e ampliando o acesso educacional e às oportunidades disponibilizadas pelo Estado e os diversos setores que o compõe.

A construção de uma educação inclusiva requer compreender que o direito à educação não se limita ao acesso físico às instituições escolares, mas envolve garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Isso implica revisar todas as ações segregadoras que abarcam os fazeres pedagógicos, para que as escolas promovam o respeito, o acolhimento e o reconhecimento das necessidades de todos os educandos.

Incluir, pressupõe a reestruturação da escola em todos os seus aspectos, criando uma cultura institucional pautada na equidade (Glat; Pletsch, 2012), nas políticas públicas e nas legislações, assim como na integração entre os diversos direitos, relacionando-os a uma educação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, a educação deve ser um ato político e libertador (Freire, 1996), no qual o diálogo é a base para o processo de aprendizagem, reconhecendo que a pluralidade contribui para ampliar o repertório dos educandos, desenvolvendo competências de convivência pacífica, empática e tolerante.

Reconhecendo a importância das ações afirmativas, defende-se que quando elas são realizadas conforme o princípio da isonomia material não violam a igualdade, mas concretizam a correção das distorções estruturais (Barroso, 2017). Assim, este artigo tem como objetivo geral refletir acerca do papel da inclusão e da diversidade como fundamentos para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, especialmente no campo da educação.

Quanto ao objetivo específico, pretende-se analisar como a igualdade material e as políticas públicas de ação afirmativa contribuem para superar desigualdades históricas e promover a efetiva inclusão no contexto educacional.

Em busca do entendimento acerca dessa temática, compreende-se que apesar dos avanços legais e das políticas de promoção da igualdade, ainda persiste a segregação nas estruturas sociais, portanto, surge a seguinte problematização: Como transformar a educação em um espaço de efetiva inclusão e valorização da diversidade, de modo a combater a discriminação formal e as exclusões sociais?

Logo, esta pesquisa justifica-se pelo fato de a inclusão e a diversidade serem pilares para o desenvolvimento de uma educação transformadora, pois a igualdade formal sem estar entrelaçada com outros setores não garantindo a equidade social, não irá considerar as especificidades dos sujeitos, excluindo-os dos processos educacionais.

Portanto, a adoção de políticas afirmativas são necessárias para assegurar oportunidades equitativas e a promoção do reconhecimento de grupos vulnerabilizados, tendo a escola como um espaço social privilegiado na formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos com as diferenças humanas.

## INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

A promoção da inclusão e da diversidade numa perspectiva educacional tem a função de atender as demandas da heterogeneidade humana que adentram às escolas e deve ser respeitada e atendida conforme as singularidades que cada sujeito apresenta nesses territórios. Para tanto, as políticas públicas que são elaboradas devem estar em prol de uma educação acessível a todos, além de ser promotora de uma cultura que valorize cada educando que esteja matriculado no sistema regular de ensino (Brite; Sobrinho, 2021).

A educação inclusiva surge para abarcar as diferenças e oferecer um ensino de qualidade, não se conformando apenas com a presença do educando na sala de aula, mas incentivando a elaboração dos saberes, o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

Além disso, corroborando com a ideia citada anteriormente, pode-se afirmar que

A inclusão educacional é um processo contínuo, no qual professores e alunos constroem conhecimento mutuamente, rompendo com as práticas tradicionais de ensino que mantêm a exclusão (Freire, 1996, p. 23)

Sendo assim, esse modo de perceber a educação gera um compromisso moral e uma exigência para a construção de um sistema de ensino democrático e equitativo, de modo que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham oportunidades efetivas de participação e aprendizagem.

Destarte, é reconhecido que uma educação inclusiva e voltada em benefício à diversidade significa convocar os sistemas de ensino a modificarem a cultura segregadora que persistem nesses espaços e na sociedade em que as escolas estão inseridas, necessitando combater toda forma de preconceito e discriminação.

Nessa esteira, os obstáculos versam numa trajetória de rever o trabalho educacional pela via da interdisciplinaridade e das visões excludentes que envolvem a sociedade, cultura e política, identificando os meios que se possa obter métodos que assegurem o sucesso acadêmico, a formação cidadã e a emancipação individual (Silva; Pinto, 2024).

Incluir os educandos, considerando suas diversidades, exige que toda a comunidade escolar se envolva num trabalho que se entenda a importância de promover a igualdade e a equidade educacional, não sendo uma mera prática escolar, mas uma ação pedagógica e política compactuada entre todos que estão envolvidos, favorecendo a acessibilidade em todos os níveis de ensino.

No entanto, as políticas públicas inclusivas e relacionadas à diversidade educacional abarcam muitos fatores, entre eles estão: o aspecto predial das escolas, as barreiras tectônicas, a formação docente e os ajustes curriculares (Santos, 2017), tais ações tendem disponibilizar recursos que orientem



[...] princípios de igualdade de oportunidades, respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade, refletindo compromissos internacionais e legislações nacionais voltadas para a garantia do direito à educação para todos (Silva; Pinto, 2024, p. 3).

Diante dessas proposições, o ambiente escolar que é um território de interações múltiplas, as quais amparam o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1978), deve reconhecer a pluralidade dos diferentes modos que os sujeitos matriculados nas instituições de ensino demonstram para estar e perceber o mundo.

Por isso, que a diversidade pode ser compreendida como a presença e a valorização entre indivíduos e grupos, considerando aspectos culturais, étnicos, linguísticos, religiosos, socioeconômicos, etários, de gênero, de orientação sexual e de condições físicas, sensoriais e cognitivas. Trata-se de um conceito que reconhece que essas diferenças fazem parte da condição humana e devem ser respeitadas e integradas nos diversos espaços sociais, educacionais e profissionais, para promover a equidade e a inclusão.

Na linha desse pensamento, “[...] a diversidade é um valor que implica reconhecer e respeitar as diferenças, compreendendo-as como potencialidades e não como obstáculos ao convívio social e ao desenvolvimento humano” (Santos, 2003, p. 25).

Assim, ela se apresenta como elemento importante na construção de uma educação democrática, pois possibilita que múltiplas identidades coexistam, dialoguem e se fortaleçam mutuamente, sendo reconhecida como um princípio que orienta políticas e práticas voltadas à equidade, destacando a importância de validar a heterogeneidade para um bom exercício da cidadania e para o desenvolvimento integral dos educandos (Brasil, 2018).

## **MARCOS LEGAIS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação inclusiva é um princípio norteador das políticas educacionais atuais, amparada por um conjunto de legislações nacionais e internacionais que visam assegurar o direito de todos ao ensino regular em condições de igualdade, além de garantir a valorização das diferenças humanas. Esses textos legais representam instrumentos que consolidam uma educação democrática e socialmente comprometida, uma vez que orientam práticas pedagógicas, políticas públicas e a organização das instituições escolares.

Por esses motivos, é importante compreender o percurso que estruturou a perspectiva da inclusão que deve permear as unidades educacionais, analisando criticamente o que está previsto nas leis e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. Embora o Brasil disponha de um conjunto avançado de leis e diretrizes, a inclusão depende de políticas públicas consistentes, formação continuada de professores, investimento em acessibilidade e superação de barreiras que ainda persistem no cotidiano escolar.

A inclusão educacional não pode ser entendida apenas com a seguridade da matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares, mas como um processo de transformação cultural

e pedagógica, que enalteça a diversidade e a equidade, materializando o direito à construção dos conhecimentos acadêmicos (Glat; Pletsch, 2012).

Em relação aos marcos internacionais para a construção da educação inclusiva tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a qual reconheceu a educação como um dos direitos fundamental do ser humano a ser usufruída sem preconceito, discriminação, com ética e dando base para o desenvolvimento integral do estudante.

Além dessa, pode-se citar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que representou um marco transformador ao afirmar que as escolas devem se organizar para atender a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Essa declaração tornou-se referência mundial, convocando os diversos países, entre eles o Brasil, a reformarem a educação ofertada, garantindo a equidade social.

No território brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação como dever do Estado e da família, estabelecendo a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente em classes comuns da rede regular (Brasil, 1988).

Coadunando com a Carta Magna dos anos 80, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 1996 reafirmou esse compromisso ao prever que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Paralelamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), garantiu prioridade no acesso à educação, reforçando a concepção da escola como um ambiente que atende as especificidades de todos os educandos.

Junto a essas legislações, se tem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, orientando as redes de ensino a garantirem acessibilidade, recursos pedagógicos adaptados e formação continuada dos professores, alinhando-se às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil por meio de emenda constitucional pelo Decreto n.º 6.949/2009.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015, fortaleceu o arcabouço jurídico, estabelecendo em seu artigo 28 que o poder público deve assegurar a oferta de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com a provisão de profissionais de apoio, tecnologias assistivas e ajustes pedagógicos, incorporando o conceito de acessibilidade como elemento central para a efetivação da inclusão.

No campo das políticas curriculares, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017), reforçam a necessidade de garantir aprendizagens significativas a todos, respeitando o princípio da equidade que em articulação com as diretrizes da Educação Especial, incentiva a flexibilização e adaptação curricular e o uso das estratégias educacionais diversificadas para atender às especificidades de cada educando.

Assim, os marcos legais das políticas públicas de inclusão formam uma rede de proteção e promoção da igualdade de oportunidades, cuja efetividade depende não apenas de sua existência, mas da implementação real nas escolas. Por isso, “[...] a legislação é imprescindível para assegurar

direitos, mas a concretização da inclusão requer mudanças atitudinais e culturais no cotidiano escolar” (Glat; Pletsch, 2012, p. 18).

Então, apesar desses avanços legais é preciso superar as ideias segregadoras existentes nos territórios educacionais nos quais os estudantes com suas particularidades estão matriculados, oferecendo a eles o respeito e o acolhimento à diversidade humana, assim como a eliminação das múltiplas barreiras existentes nos ambientes escolares.

## **A EDUCAÇÃO COMO UMA AÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA**

A educação é um dos bens públicos no qual se pode efetivar a inclusão e a valorização das diferenças que compõem os sujeitos, o que mostra um desafio que ultrapassa a simples presença dos diferentes grupos na escola, implicando criar condições para que todos de forma igualitária sejam respeitados em suas singularidades, tendo a oportunidade de aprender, participar e de se desenvolver de forma integral.

Isso porque a escola não é neutra, ela reproduz o que a sociedade demanda em cada temporalidade, por isso a educação “[...] pode servir à dominação ou à libertação” (Freire, 1996, p. 45), cabendo aos educadores e gestores escolher se a instituição escolar será um espaço de promoção ou exclusão dos meninos e meninas que frequentam essa localidade.

Valorizar as diferenças e a diversidade no contexto escolar exige compreender que as características étnico-raciais, linguísticas, culturais, religiosas, de gênero ou relacionadas à deficiência não são obstáculos ao ensino, mas recursos pedagógicos para ampliar o conhecimento coletivo. Destaca-se que o reconhecimento dessas especificidades pressupõe uma postura dialógica, repensando o currículo, colocando-o conectado às realidades locais, desconstruindo estereótipos e fortalecendo identidades historicamente marginalizadas, criando um ambiente representativo e democrático (Brasil, 2003).

Em relação à inclusão das pessoas com deficiência, o processo educacional deve garantir “[...] condições de igualdade e acesso, permanência, participação e aprendizagem” (Brasil, 2015), evidenciando a conexão entre legislação e prática pedagógica, com currículos flexíveis e a oferta de recursos adequados.

A implementação de currículos inclusivos demanda atenção aos conteúdos rígidos e padronizados, não reforçando as desigualdades e considerando as singularidades dos educandos, identificando, compreendendo e intervindo nas necessidades educacionais, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2017).

Logo, a inclusão efetiva requer um modelo pedagógico que reconheça as particularidades individuais dos educandos, utilizando metodologias ativas que favoreçam a participação de todos, a formação potente dos professores e o envolvimento da comunidade escolar (Nóvoa, 2009). Isso porque, não basta a apresentação dos conteúdos e o domínio deles, mas junto a isso o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, uma avaliação processual e um comprometimento com a equidade e com os princípios da construção de uma cultura escolar inclusiva.

Isso significa que “[...] a escola pode e deve ser o espaço onde se aprende a conviver com a diferença e a lutar contra toda forma de exclusão” (Arroyo, 2012, p. 98), promovendo a igualdade de gênero, a educação antirracista e a inclusão dos educandos, Público da Educação Especial, combatendo a discriminação formal e promovendo uma pedagogia crítica.

Sendo assim, transformar os espaços educacionais em territórios que efetivem a inclusão, exige uma mudança de paradigma, exigindo que a escola deixe de apenas acolher, mas que faça o movimento de reconhecer e valorizar todas as formas de ser e estar no mundo, cumprindo com as obrigações postas legalmente, assumindo um compromisso ético e político para a construção de cidadão conscientes e respeitosos com a pluralidade humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou compreender como é possível transformar a educação comum em uma ação que pode realizar a efetiva inclusão e a valorização da diversidade, de modo a combater a discriminação formal e as exclusões sociais e, a partir das análises realizadas, é possível perceber que apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas à inclusão, a efetividade dessas medidas depende de mudanças estruturais e culturais no interior das instituições escolares.

Evidenciou-se que a igualdade formal, por si só, não garante uma educação para todos, sendo necessária a consolidação da igualdade material como fundamento para ações afirmativas capazes de corrigir desigualdades históricas. A educação, nesse contexto, mostrou-se um instrumento estratégico para promover a equidade, pois, quando articulada às políticas públicas inclusivas, pode favorecer a participação plena e o desenvolvimento integral de todos os educandos, independentemente de suas singularidades.

As proposições construídas revelam que a promoção de uma educação acessível, perpassa pela democracia, representatividade e criticidade, reconhecendo as diferenças como potencialidades e não como entraves, fortalecendo a formação docente, a adaptação curricular, a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Destarte, é preciso destacar que se deve promover um compromisso político e ético de todos os envolvidos no processo educacional, concluindo que a efetiva inclusão escolar não acaba quando se cumpre o que está posto nos textos das leis, mas requer transformações práticas, pedagógicas e estruturais.

Assim, a cultura da segregação deve dar lugar à inclusão, compreendendo a escola como um ambiente de aprendizagem, convivência coletiva e respeito mútuo, no qual as diferenças e a diversidade dos educandos sejam valorizadas como elementos constitutivos da vida em comunidade, superando todos os meios de exclusão.

Por fim, a participação de todos nas decisões que superem ações que não permitam a participação e a elaboração de saberes por parte dos estudantes, amplia as possibilidades de

sucesso nas propostas e na aquisição de uma cidadania efetiva, de uma educação de qualidade, equânime, potente e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis. Vozes: 2012.

BARROSO, Luís Roberto. **Curo de Direito Constitucional Contemporâneo**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8069. Brasília, D.F. 1990. Disponível em: [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=Awrhi9Sqq9o7wEAIgnz6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757552467/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.planalto.gov.br%2fccivil\\_03%2fleis%2fL8069.htm/RK=2/RS=32cydfZw\\_qeacZTRED88kDhMWO0-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awrhi9Sqq9o7wEAIgnz6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757552467/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.planalto.gov.br%2fccivil_03%2fleis%2fL8069.htm/RK=2/RS=32cydfZw_qeacZTRED88kDhMWO0-) Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: [https://www.google.com/aclk?sa=L&ai=DChsSEwjNr4mjx6SPAxWnRUgAHVYtHU8YACICCAEQABoCY2U&co=1&ase=2&gclid=EAlaIqObChMlza-Jo8ekjwMVp0VIAB1WLR1PEAAYASAAEqI0OPD\\_BwE&cce=2&category=acrcp\\_v1\\_32&sig=AOD64\\_0C0KpfTBZchu2PRT0Bv8KBJCY8vQ&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwjlooSjx6SPAxU1npUCHZjLHZ0Q0Qx6BAgMEAE](https://www.google.com/aclk?sa=L&ai=DChsSEwjNr4mjx6SPAxWnRUgAHVYtHU8YACICCAEQABoCY2U&co=1&ase=2&gclid=EAlaIqObChMlza-Jo8ekjwMVp0VIAB1WLR1PEAAYASAAEqI0OPD_BwE&cce=2&category=acrcp_v1_32&sig=AOD64_0C0KpfTBZchu2PRT0Bv8KBJCY8vQ&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwjlooSjx6SPAxU1npUCHZjLHZ0Q0Qx6BAgMEAE) Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 4.886**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://www.planalto/> Acesso: 09 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949**. 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, D.F. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.288**. 2010. Disponível em: [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=Awrhdt3VKtoCAIAQfLz6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757268471/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.jusbrasil.com.br%2flegislacao%2f823981%2festatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10/RK=2/RS=In.0mAxbBma.2vgHlcoEUkK.QGU-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awrhdt3VKtoCAIAQfLz6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757268471/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.jusbrasil.com.br%2flegislacao%2f823981%2festatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10/RK=2/RS=In.0mAxbBma.2vgHlcoEUkK.QGU-) Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.711**. 2012. Lei de Cotas, alterada pela Lei n.º 14.723, de 2023. Disponível em: [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=AwrhUN4FVqto6QEAKD7z6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757268741/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.planalto.gov.br%2fccivil\\_03%2f\\_ato2011-2014%2f2012%2fleis%2f12711.htm/RK=2/RS=n4PJWRExDbmfOUMyKVqg13QWfxA-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrhUN4FVqto6QEAKD7z6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757268741/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.planalto.gov.br%2fccivil_03%2f_ato2011-2014%2f2012%2fleis%2f12711.htm/RK=2/RS=n4PJWRExDbmfOUMyKVqg13QWfxA-) Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, D.F. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf) Acesso em: 26 ago. 2025.

BRITE, Roberta Bezerra; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes.

**Concepções de gestores a respeito de colaboradores com diversidade**

**funcional:** análise integrativa de duas pesquisas. Editora Appris, 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: 2010. Saraiva.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais:** políticas, práticas e processos de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU. 1948. Disponível em:

[https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=AwrFE2nXo69oAAIAWHHz6Qt.;\\_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757550808/RO=10/RU=https%3a%2f%2funric.org%2ft%2fdeclaracao-universal-dos-direitos-humanos%2f/RK=2/RS=BMIWnYj86QnfR6cSrW6Q8AZRG90-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFE2nXo69oAAIAWHHz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757550808/RO=10/RU=https%3a%2f%2funric.org%2ft%2fdeclaracao-universal-dos-direitos-humanos%2f/RK=2/RS=BMIWnYj86QnfR6cSrW6Q8AZRG90-) Acesso: 27 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York. 2006. Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf> Acesso em: 31 ago. 2025.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. 2009.

SANTOS, Alda Lourenço dos. **Políticas Públicas, Gestão Democrática e Inclusão Escolar:** uma Responsabilidade Social. 2017. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Jorge Lucas Loiola da. PINHO, Silvia Teixeira de. **Promoção da inclusão e diversidade na educação:** análise das políticas e práticas de gestão pública para atender às necessidades de estudantes com diversidade funcional. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/5307/3807/12111>

Acesso em: 20 ago. 2025.

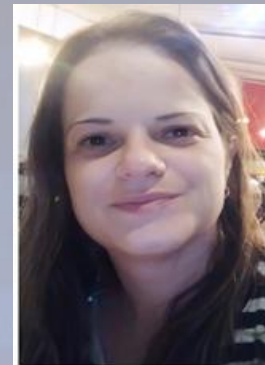
UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca. 1994. Disponível em:

[https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=Awrijeqmoq9oAwIAYEbz6Qt.;\\_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757550502/RO=10/RU=https%3a%2f%2fportal.mec.gov.br%2fseesp%2farchivos%2fpdf%2fsalamanca.pdf/RK=2/RS=g7yibnPeeTILnG7wOZ0Yk3eXuEE-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awrijeqmoq9oAwIAYEbz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1757550502/RO=10/RU=https%3a%2f%2fportal.mec.gov.br%2fseesp%2farchivos%2fpdf%2fsalamanca.pdf/RK=2/RS=g7yibnPeeTILnG7wOZ0Yk3eXuEE-) Acesso em: 27 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.



# A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO



## THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTs) IN TEACHING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO

**MARIA CAROLINA TONON DA SILVA**

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2004, Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2010. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Jales em 2020, especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar em 2024. Mestre em Linguísticas aplicadas ao ensino de Língua Inglesa pela Funiber em 2023. Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Alexandre de Gusmão; Professora de Educação Básica – Língua Inglesa – na EE Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever sobre o uso das Tecnologias da Informação e comunicação nas práticas de ensino da Língua Inglesa como Língua Franca, visto que as tecnologias estão presentes em todos os ambientes sociais e o seu desempenho está na possibilidade de acesso a uma grande variedade de processos linguísticos, apresentando-se com um recurso importante para o desenvolvimento da aprendizagem linguística. Destacando-se pelas possíveis interações de maneira multicultural e abrangendo de maneira criativa, reflexiva e ética, estas interações, sabendo que a língua inglesa está presente nos mais diversos ambientes sociais e globais e quando alinhado o seu ensino, as dinâmicas digitais no ambiente escolar tornam possível obter um caminho mais acessível ao mundo e ao desenvolvimento da sociedade a partir dos processos de ensino aprendizagem em uma língua considerada globalizada.

**Palavras-chaves:** Língua Franca, Língua Inglesa, Tecnologia da Informação e Comunicação.

### ABSTRACT

This article aims to describe the use of Information and Communication Technologies in teaching English as a Lingua Franca. These technologies are present in all social environments and their value lies in providing access to a wide variety of linguistic processes, representing an important resource for the development of language learning. These technologies are notable for their potential for



multicultural interactions, embracing these interactions in a creative, reflective, and ethical manner. The English language is present in a wide variety of social and global environments, and when aligned with its teaching, digital dynamics in the school environment enable a more accessible path to the world and to the development of society through teaching and learning processes in a language considered globalized.

**Keywords:** Lingua Franca, English Language, Information and Communication Technology.

## INTRODUÇÃO

Há muito tempo as Tecnologias da Informação e Comunicação fazem parte da vida da sociedade, considerando que a escola é o ambiente social que tem na sua base o conhecimento e a prática de ensino, e acompanhar os avanços tecnológicos é um pré-requisito para aulas mais dinâmicas e interativas, expandindo o conhecimento nas mais variadas áreas de estudo a partir do uso das tecnologias (Moldeski, 2019, apud Nogueira, p.1, 2021).

O enriquecimento dos saberes a serem desenvolvidos pela utilização das TICs no ambiente escolar cria caminhos e pontes para o desenvolvimento social, acadêmico, e para o trabalho tem sido cada vez mais fortalecido com as tecnologias, gerando interações e conexões de maneira global (Kenski, p. 4, 2020).

Quando se observa essas modificações globais de interações e conexões, é também o momento de observar as modificações dos comportamentos da sociedade, todas essas são parte integrante da evolução do ser humano diante das tecnologias, modificando o modelo de vida, o cotidiano e as formas de se aplicar o ensino nas escolas (Kenski, p. 5, 2020).

Por este motivo o ensino da Língua Inglesa como Língua Franca ser aplicado com o uso das TICs se mostra uma prática eficiente para o desenvolvimento dos educandos, trabalhando com tecnologias para o ampliamiento dos saberes linguísticos e o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da comunicação relacionando tecnologias, comunicação, interatividade e relações culturais com a aprendizagem (Embaná, p. 7, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) descreve o olhar direcionado a um ensino da Língua Inglesa que interaja com o mundo, reconhecendo que o idioma está presente em diversos locais do mundo, não limitando este a uma estrutura rígida e padronizada, mas reconhecendo que uma Língua Franca é a que permite a comunicação, a interatividade entre os sujeitos e multiculturalidade a partir do processo linguístico (Brasil, p. 242, 2018).

Com isso, é nítido que utilizar as TICs no processo de ensino da Língua Inglesa como Língua Franca fortalece a aprendizagem, transpassando o que anteriormente era somente visto em sala de aula, pode ser expandido com o acesso a informações em ambientes que vão além da sala de aula, permitindo que os educandos façam parte da construção do conhecimento, façam trocas com os educadores e sejam instruídos a uma utilização tecnologica ética e reflexiva (Pereira et al. p.7, 2016).

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de ensino de maneira geral contribui para o desenvolvimento dos educadores e educandos no quesito de interatividade, engajamento e acompanhamento dos avanços tecnológicos presentes no cotidiano, sua utilização possibilita o desenvolvimento das aprendizagens como pontes facilitadoras para a compreensão do conhecimento que está sendo elaborado e aplicado (Moldeski, 2019, apud Nogueira, p.2, 2021).

As TICs são essenciais para o ensino, pois cria-se a partir das TICs possibilidades de caminhos para um processo de interação global, tanto em fatores de desenvolvimento acadêmico, social ou de trabalho. O uso das TICs permite que ocorra interação e conexões que podem expandir as fronteiras a partir da comunicação e da linguagem conectando sala de aula com o mundo presente além da escola, mas sem que seja necessário sair do ambiente escolar (Kenski, p. 4, 2020).

O crescimento tecnológico se determina não apenas pela utilização dos equipamentos tecnológicos, mas a partir dessa utilização modifica os comportamentos presente na sociedade, ampliando-se para todo o contexto social, transformando totalmente o modelo de vida em sociedade de maneira generalizada, isso por que as tecnologias fazem parte da construção evolutiva do ser humano, permitindo a este o domínio, sendo a tecnologia um sinônimo de poder, seja por máquinas seja por informações (Kenski, p. 5, 2020).

A partir dos alcances de informações e conteúdos diversos permitidos com a utilização das TICs, possibilitando não somente o acesso a informação, mas a interação entre os sujeitos, e no meio educacional essa interação ocorre como um processo que articula entre os vínculos de poder, conhecimento e tecnologias, ou seja, o conhecimento transpassado a partir de uma tecnologia é um recurso poderoso para o desenvolvimento a partir das influências apresetadas ao sujeito presente na sociedade (Kenski, p. 11, 2020).

Trazendo para o processo educativo de uma criança que aprende e é educada a partir do seu meio familiar, social e cultural, desenvolvendo habilidades, valores e comportamentos e no ambiente escolar que será desenvolvido a aprendizagem e o conhecimento, as TICs se apresentam como recursos que devem ser inseridos e mediados pelos educadores quando no contexto escolar e pelos responsáveis quando no contexto familiar e social (Kenski, p, 11 2020).

A presença das TICs na sociedade é um caminho que só tende a crescer, isso faz com que seja necessário a busca pela compreensão das tecnologias para uma utilização eficiente, buscando desenvolver TICs a partir de maneira crítica, reflexiva e ética, que tenham força significativa nos ambientes da sociedade, proporcionando a comunicação e o acesso de informações e de produção de conhecimento com recursos suficiente para a resolução de problemas presentes na sociedade e que gere autonomia e protagonismo aos sujeitos que a utilizem, incluindo assim o ambiente escolar,

fazendo com que este seja dinâmico e fidedigno ao conhecimento aplicado a partir do uso de tecnologias (Brasil, p. 9, 2018).

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

A utilização da linguagem de diversas maneiras é intrínseca do ser humano, e a partir dela se construiu processos de adaptação e de evolução humana nos seus meios sociais e expandindo-se a outras culturas, outras línguas abrindo espaço para maiores interações, demonstrando assim que o desenvolvimento que ocorre a partir da linguagem se mostra cada vez mais importante dentro de um sistema globalizado e heterogêneo (Embaná, p. 7, 2024).

Aplicar o ensino de Língua Inglesa como Língua Franca deve ser compreendido como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades de adaptação e de ativa participação no mundo que se modifica cada vez mais rápido, com maior interação entre os países, tornando possível o acesso a outras culturas e sociedade, permitindo a troca de informações e conhecimentos a partir de outras realizadas e contextos (Embaná, p. 7, 2024).

A aprendizagem da língua inglesa segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) permite a formação dos educandos irem de encontro ao mundo cada vez mais conectado e globalizado, permitindo o engajamento entre os países e os seus interesses, potencializando os caminhos da interação e da mobilidade do conhecimento, construindo novos conhecimentos e dando continuidade aos conhecimentos já presentes (Brasil, p. 241, 2018).

A partir disso se torna possível ter uma formação educacional da língua inglesa que traga o pensamento consciente e crítico onde as extensões educacionais e políticas estejam intimamente conectadas possibilitando o alcance do conhecimento de maneira social e abrangente (Brasil, p. 241, 2018).

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo e poder agir no mundo social. (Brasil, 1998, p. 15 apud Soardi, p. 19, 2019).

A BNCC (Brasil, 2018) propõe o ensino da Língua Inglesa focado na função social e política, tratando-a como Língua Franca, trazendo a perspectiva da utilização da idioma em âmbito mundial, não referenciando somente a sua utilização pelos estadunidenses e britânicos, mas trazendo a compreensão da sua presença em outros países com culturas e repertórios linguísticos diversos, disvinculando a presença da língua inglesa em territórios específicos e determinados, proporcionando assim a compreensão intercultural da Língua Inglesa, permitindo uma reflexão crítica das diferentes formas de análise do mundo de si e do outro (Brasil, p. 242, 2018).

Com isso, se torna possível compreender as implicações existentes para a prática do ensino da Língua Inglesa, trazida pela necessidade de observar o caráter formativo do ensino do idioma diante das suas relações, ampliando o olhar para a necessidade do multiletramento que contribuem para as práticas de um mundo digitalizado e da circulação da informação linguística a partir da transmissão da informação de forma digital, não só no conceito escrito, mas verbal, visual, corporal e audiovisual, materializando a linguagem a partir da fluidez ocorrida na maneira em como a língua inglesa possibilita interação multicultural (Brasil, p. 242, 2018).

Além da compreensão que não há um inglês melhor a ser ensinado baseado em um padrão rígido da linguagem, mas sim criar uma perspectiva relacionada a contruir um repertório da linguagem que permita ao educando a observação e a clareza da mensagem a transpassada através da interação com a linguagem, trazendo um deslocamento de um modelo idealizado para um contexto que considera a cultura no processo de ensino aprendizagem do educado (Brasil, p. 242, 2018).

Esses são pontos de implicações trazidas pela BNCC (2018) para a promoção do ensino da Língua Inglesa como Língua Franca, que orientam a eixos organizadores de componentes de ensino, sendo eles a oralidade que envolve a utilização oral do idioma, com o foco na compreensão pela escuta e pela fala de maneira articulada, pela leitura com o foco na compreensão e interpretação da escrita da língua, que se apresentam nas mais diversas áreas da sociedade, na prática da escrita onde considera-se o ato de escrever com ênfase nos processos individuais ou coletivos, de maneira planejada e organizada, também configurado como uma prática social de protagonismo do educando (Brasil, p. 243-244, 2018).

Tendo ainda o eixo do conhecimento linguístico, consistente a partir da prática de utilização da língua de maneira contextualizada e articulada na oralidade, leitura e escrita, e a dimensão intercultural, partindo da compreensão do processo contínuo da interação que ocorre entre as culturas e a utilização da língua e da sua reconstrução a partir disso, todo esses eixos fazem parte do cenário da aplicação do inglês como Língua Franca implicando na problematização dos diversos papéis da língua no mundo (Brasil, p. 245, 2018).

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, p. 245, 2018).

## **A UTILIZAÇÃO DAS TICS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

A integração das TICs com o conteúdo de ensino aplicados aos educandos contribui para uma prática educativa de construção não somente tecnológica, mas também de mobilização dos conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que seja repensado as maneiras em que o ensino deve ocorrer, ou seja, buscar uma prática de ensino que seja

criativa, crítica e flexível, considerando uma estrutura aberta a comunicação, a pesquisa por informação a partir de recursos tecnológicos, possam ser trazidas pelos educandos e possibilitem a interação com seus educadores (Pereira et al. p.2, 2016).

Para que a utilização das TICs seja eficaz para a prática do ensino da Língua Inglesa, o educador deve ter a preocupação de utilizar recursos tecnológicos que tenham características pontuais para o engajamento do ensino e a sua aplicação estando em conformidade com o que será trabalhado e desenvolvido, podendo ser no sincronismo da informação, onde os educandos podem estar conectados em tempo real e realizarem trocas de mensagem sejam elas no formato oral, escrito, ou audiovisual (Dias et al, p.112, 2017).

Em um formato de maior interação a partir da mediação, o educador pode aplicar o ensino com maior dinamismo no processo de conteúdo comunicado utilizando a oralidade, mas também a troca a partir da possibilidade de acesso a diversidade cultural ocorrida a partir da interação (Valle, 2012 apud Dias, et al p.112, 2017).

Levando em consideração que um dos pontos centrais tragos pela BNCC (2018), relacionado ao ensino da Língua Inglesa é a dimensão intercultural, utilizar as TICs na prática de ensino se torna um recurso de extrema eficiência para o acesso e compreensão de espaços e lugares ainda não acessados pelos educandos (Brasil, p. 245, 2018), isso por que a interculturalidade é um processo de interação entre diversas partes do mundo, e se torna facilitada a partir do uso dos meios tecnológicos (Soardi, p. 22, 2019).

A promoção de uma aprendizagem interativa a partir do uso das TICs, oportuniza a inserção dos conceitos e das estratégias do ensino de maneira dinâmica, em sincronia com a possibilidade de expor o educando a uma vivência flexibilizada, fazendo com que a interação entre estes possam alcançar o conhecimento, articulando e criando espaços que exponham a comunicação e estimule a produção colaborativa do conhecimento (Almeida, 2007, p.5, apud (Soardi, p. 22, 2019).

As TICs trazem a possibilidade do uso de aplicativos para que o ensino seja promovido de maneira direcionada a aprendizagem da Língua Inglesa, sendo este um recurso, pode acompanhar o educando nos ambientes fora da sala de aula, podendo acelerar o processo de ensino do idioma, uma vez que o acesso a smartphones viabilizam a dinâmica de ensino uma vez que a maior parte dos educandos possuem acesso ao recurso tecnológico, desde 2011 a UNESCO traz esse tema como pauta, nomeado como *Mobile Learning Week*, trazendo a compreensão sobre o acesso a conteúdos, arquivos, jogos e meios de interação para o estudo da língua inglesa a partir do acesso à tecnologia (Soardi, p. 23, 2019).

Utilizar as TICs no processo de ensino e aprendizagem com um recurso que se demonstra presente no cotidiano dos educandos pode ser observado como uma estratégia potencializadora da aprendizagem, da colaboração e da autonomia dos educandos, sendo responsabilidade do educador compreender e buscar recursos que façam parte da proposta de ensino, com o foco no que está sendo lecionado e nas habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos educandos (Soardi, p. 23, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar as TICs com ferramenta no ensino da Língua Inglesa como Língua Franca se mostra como um recurso potencializador na prática da aprendizagem, visto que as tecnologias possibilitam o acesso a diversidade social, cultural e linguística de todo o mundo, gerando conexão e acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de forma abrangente.

Certo que ao se utilizar as TICs no ambiente escolar demanda de um olhar direcionado por parte dos educadores para que se busque compreender os processos do ensino, alinhando assim a tecnologia ao conteúdo que será desenvolvido e lecionado aos educandos.

A Língua Inglesa como Língua Franca engloba de certa maneira os requisitos que são fortificados ao se unificar a tecnologias considerando fatores de estruturação para a prática linguística não como algo rígido e pautado em uma estrutura fechada, mas em um formato de liberdade linguística presente pelo fato da diversidade em que se encontra a presença do inglês no mundo.

As TICs estão presentes em todos os lugares e os falantes da língua inglesa estão espalhados pelo mundo, demonstrando assim a importância que existe em utilizar as tecnologias para um ensino dinâmico, interativo, criativo, ético e acessível aos educandos, fortalecendo a utilização do recurso digital fora de sala de aula, mas estruturado pelos educadores tornando eficaz o desenvolvimento do ensino.

A Língua Inglesa pode ser potencializada também pela diversidade de recursos presentes nas TICs nos acessos audiovisuais, na comunicação realizada entre os sujeitos tornando possível a oralidade, a escuta, a escrita, a observação das maneiras que a cultura de outros países acontece, não sendo restrita somente aos estadunidenses e britânicos, uma vez que o inglês é uma língua presente nos mais variados lugares e acabam convergendo com as mais variadas culturas.

O ensino da Língua Inglesa é multicultural, e o acesso as TICs é global, fazendo com que seja possível criar pontes do que se refere a compreensão linguística presente no mundo, fortalecendo a prática do ensino da língua inglesa como língua franca, direcionando os educandos a buscarem estruturação linguística, repertório, interatividade com a língua e compreensão da sua potência na compreensão do mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em <file:///C:/Users/DELL/Downloads/CHATGPT%20-%20COMPLETO.pdf>. Acesso 17 set. de 2025.

DIAS, R., VOLPATO, A. N. Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas. 2017.

EMBANÁ, D. F. G. Explorando a diversidade linguístico-cultural no ensino médio: um relato de experiência sobre as contribuições das tics no ensino da oralidade em língua inglesa. 2024.

Disponível

em:

<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5975/1/Danilson%20Francisco%20Gomes%20Emban%c3%a1.pdf>. Acesso 18 set. 2025.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. Editora Papirus. 2020.

NOGUEIRA, L. I, A. Formação docente e tecnologias digitais: uma revisão. 2021. Disponível em: Formação docente e tecnologias digitais: (nucleodoconhecimento.com.br). Acesso em: 10 de setembro, 2025.

PEREIRA, T. A., ARECO, K.C.N., TARCIA, R. M. L., SIGULEM, D. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação por Professores da Área da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. Rev. bras. educ. med. 40. 2016 Disponível em: [https://doi.org/10.1590/1981\\_52712015v40n1e01482015](https://doi.org/10.1590/1981_52712015v40n1e01482015). Acesso em 14 de set 2025.

SOARDI, J. A. O ensino de inglês como língua franca aliado às novas tecnologias: trabalhando a cidadania e a fruição. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/OneDrive/Desktop/Artigos/001103880.pdf>. Acesso 20 de set. 2025.



# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

## LITERACY AND LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL



**MARIA CECÍLIA SANTOS CAMPAGNOLI**

Especialista em Desenho e Plástica pela Faculdade Mackenzie, concluído em 1977; Professora de Ensino Fundamental II – Artes – no CEU EMEF Casa Blanca.

### RESUMO

Este artigo aborda os processos interligados da alfabetização e do letramento no Ensino Fundamental I, destacando seus conceitos fundamentais, políticas públicas vigentes, métodos e práticas pedagógicas, além dos desafios e perspectivas para o campo educacional brasileiro. A alfabetização é compreendida como o domínio técnico da leitura e escrita, enquanto o letramento corresponde ao uso social dessas habilidades, caracterizando uma aprendizagem crítica e contextualizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e políticas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada são essenciais para garantir a alfabetização na idade certa. No entanto, persistem dificuldades ligadas às desigualdades socioeconômicas, à diversidade dos alunos e à necessidade de formação continuada dos professores, o que aponta para estratégias pedagógicas diversificadas e o envolvimento da escola e do professor como focos cruciais no desenvolvimento efetivo das competências. Perspectivas futuras apontam para a ampliação do uso de tecnologias, a inovação metodológica e a promoção da equidade, além de ser indispensável investir em alfabetização e letramento de qualidade para a inclusão social e a formação cidadã integral das crianças.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Ensino Fundamental; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

### ABSTRACT

This article addresses the interconnected processes of literacy and literacy education in elementary school, highlighting their fundamental concepts, current public policies, pedagogical methods and practices, as well as the challenges and prospects for the Brazilian educational field. Literacy is understood as the technical mastery of reading and writing, while literacy corresponds to the social

use of these skills, characterizing critical and contextualized learning. The National Common Core Curriculum (BNCC) and policies such as the National Commitment to Literate Children are essential to ensure literacy at the right age. However, difficulties persist due to socioeconomic inequalities, student diversity, and the need for continuing education for teachers, which points to diversified pedagogical strategies and the involvement of schools and teachers as crucial focuses for the effective development of skills. Future prospects point to the expansion of the use of technologies, methodological innovation, and the promotion of equity, in addition to the indispensable investment in quality literacy and literacy for social inclusion and the comprehensive civic education of children.

**Keywords:** Literacy; Literacy; Elementary School; Public Policies; Pedagogical Practices.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento configuram-se como pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização refere-se ao domínio técnico da leitura e escrita, enquanto o letramento envolve o uso social da linguagem escrita, ampliando o significado da aprendizagem para além da decodificação (SOARES, 2004). Nesse contexto, o Ensino Fundamental I assume um papel central na formação do aluno, sendo a etapa em que as bases para o pleno exercício da cidadania e do desenvolvimento intelectual são estabelecidas (BRASIL, 2017).

Os debates contemporâneos na educação têm evidenciado a necessidade de integrar estes dois conceitos no planejamento pedagógico para atender a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes (KLEIMAN, 2006). Além disso, políticas públicas recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância de uma abordagem que articule a alfabetização ao letramento para promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas (BRASIL, 2017).

O presente artigo tem como objetivo discutir as concepções teóricas, práticas pedagógicas e desafios vinculados à alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I, contribuindo para a reflexão acadêmica e a potencial melhoria da qualidade do ensino nesta etapa formativa.

## CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A alfabetização pode ser entendida como o processo pelo qual o indivíduo aprende a codificar e decodificar a língua oral em língua escrita, adquirindo as habilidades técnicas necessárias para a leitura e a escrita. Trata-se da apropriação do sistema alfabético, no qual letras ou grafemas representam sons ou fonemas da língua falada (MORI, 2021). Esse domínio é fundamental para que o indivíduo possa acessar, produzir e interpretar textos, constituindo uma base essencial para outras aprendizagens.

No processo de alfabetização, a criança passa por diversas etapas cognitivas e linguísticas que envolvem a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e suas correspondências sonoras, a formação da hipótese de escrita e a prática sistemática da leitura e escrita (REGO, 2023).

Esse processo não é apenas mecânico, mas implica no entendimento do sistema de escrita como um modo de representação da linguagem e meio de comunicação.

Além disso, a alfabetização deve ser pensada enquanto uma ação educativa articulada a contextos sociais e culturais, respeitando o ritmo e as experiências dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a alfabetização esteja concluída até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que incentiva o envolvimento contínuo com práticas diversificadas de leitura e escrita ao longo dos anos iniciais (SAE DIGITAL, 2023).

Os métodos utilizados para alfabetização podem variar, incluindo abordagens sintéticas, que partem do ensino das unidades menores da linguagem (sons, letras), e analíticas, que começam pela análise de palavras ou frases, permitindo que o estudante construa progressivamente seu conhecimento do sistema alfabético (MORI, 2021).

Assim, a alfabetização configura-se como um processo complexo, multidimensional e fundamental para o desenvolvimento educacional integral, sendo o primeiro passo para a inserção do indivíduo na cultura escrita de sua sociedade.

O letramento, por sua vez, pode ser compreendido como a capacidade e prática social de usar a leitura e a escrita para diversos fins comunicativos, culturais e cognitivos. Diferentemente da alfabetização, que se restringe ao domínio técnico do sistema de escrita, o letramento implica o uso da escrita em contextos reais e variados.

Segundo Soares (2020, p. 27), o letramento envolve “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. Esse conceito amplia a visão de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a importância de desenvolver habilidades que superem o domínio apenas instrumental e incluam compreensão crítica, interpretação e produção de textos com relevância social.

No contexto da educação básica, o letramento assume papel fundamental para a formação cidadã, pois permite que o aluno não apenas decodifique símbolos, mas também intérprete e produza sentidos em diferentes situações, atendendo a demandas do cotidiano e do convívio social (KLEIMAN, 2006). Assim, o processo educativo deve articular alfabetização e letramento como dimensões interdependentes e simultâneas, para que os alunos desenvolvam competências comunicativas amplas e significativas.

A crescente complexidade da sociedade contemporânea, marcada pela diversidade de linguagens e veículos de comunicação, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem o letramento crítico desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo que a escola promova a efetiva participação dos estudantes nas diversas esferas da vida social (SOARES, 2020).

Embora os termos alfabetização e letramento estejam relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, eles assumem significados distintos, mas complementares, no campo da educação. Esses processos são interdependentes: a alfabetização fornece as bases técnicas essenciais para que o letramento ocorra; sem a habilidade de ler e escrever, o uso social da escrita torna-se inviável

(OLIVEIRA, 2023). Entretanto, uma pessoa pode estar alfabetizada e ainda não ser plenamente letrada se não utiliza essas competências em práticas sociais diversificadas.

Para o ensino no Ensino Fundamental I, essa distinção implica em práticas pedagógicas que não apenas desenvolvam as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também promovam o uso crítico e contextualizado dessas competências, por exemplo, por meio da produção de textos reais e leitura de diferentes gêneros textuais que dialoguem com o cotidiano dos alunos (KLEIMAN, 2006).

Assim, a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de forma integrada no processo educacional, garantindo que o aluno não apenas domine a técnica da escrita, mas que também compreenda e utilize a linguagem escrita em suas múltiplas funções sociais.

## **POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, tem papel central na definição das metas e diretrizes para a alfabetização do Ensino Fundamental I no Brasil. Ela estabelece que a alfabetização deve ser concluída até o final do 2º ano, antecipando-se às diretrizes anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que fixava o limite até o 3º ano (BRASIL, 2017).

É um documento que propõe a articulação entre competências e habilidades ao longo dos anos iniciais, enfatizando a apropriação do sistema de escrita alfabética, que inclui a consciência fonológica, o domínio das relações entre grafemas e fonemas, e o desenvolvimento da fluência e compreensão da leitura (BRASIL, 2017). Ele destaca a importância das práticas sociais de leitura e escrita no processo alfabetizador, valorizando o uso de textos reais e a função social da linguagem desde os primeiros anos.

Além disso, a BNCC não impõe um método específico de ensino, preservando a autonomia didática das redes e escolas, mas indica a necessidade de articulação curricular que considera a diversidade dos estudantes e garante a equidade no aprendizado (NOVA ESCOLA, 2021). A antecipação da alfabetização para o 2º ano exige a integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental para a consolidação das aprendizagens.

O Ministério da Educação coordena iniciativas estruturantes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que tem metas claras para elevar o índice de alfabetização até este ano, promovendo o monitoramento contínuo, formação docente e apoio técnico e financeiro para estados e municípios (BRASIL, 2025a).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é outra política pública que atua voltada para grupos específicos, como indígenas, quilombolas e populações rurais, buscando responder às desigualdades sociais e territoriais na aprendizagem da leitura e escrita (BRASIL, 2025b). Essas políticas agregam esforços para que o ensino da leitura e escrita ultrapasse o mero domínio do código e alcance o uso social e crítico da linguagem.

Paralelamente, redes estaduais e municipais implementam suas próprias estratégias

baseadas nas diretrizes federais, ajustando-se às realidades locais e promovendo a formação continuada dos professores, avaliação diagnóstica e reporte de resultados, com foco na melhoria da qualidade da alfabetização.

Um marco fundamental para o avanço da alfabetização no Brasil é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), proporcionando uma diretriz unificada e comprometida com a alfabetização na idade certa. O esforço nacional enfatiza a articulação entre os diversos atores da educação — gestores, professores, famílias e comunidades — para fortalecer práticas pedagógicas eficazes (BRASIL, 2019).

Um dos impactos positivos da PNA tem sido o aumento gradual das taxas de alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme indica levantamento recente do Ministério da Educação, apesar de o país ainda enfrentar desafios relacionados à desigualdade regional e qualidade do ensino (G1, 2025). Ela também reforça a importância da formação continuada dos professores e do investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos.

Entretanto, pesquisas indicam que há lacunas na implementação plena da política, como a necessidade de maior acompanhamento do processo formativo e ajustes nas metodologias, ressaltando a importância de avaliações periódicas e o estímulo à inovação nas práticas escolares para garantir a efetividade da alfabetização (BITTENCOURT, 2023).

## MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os métodos de alfabetização que vem sendo aplicados nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem ser agrupados em duas categorias principais: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Os métodos sintéticos são baseados no ensino progressivo das unidades menores da linguagem, como sons (fonemas), letras e sílabas, para construir palavras e textos. Os mais tradicionais são: o método alfabético, que foca na correspondência entre letras e sons; o método fônico, que enfatiza a consciência fonêmica e a relação sistemática entre fonemas e grafemas; e o método silábico, que trabalha com a decodificação das sílabas como unidades de leitura (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2025).

Por sua vez, os métodos analíticos partem do reconhecimento de palavras, frases ou textos inteiros para que os alunos percebam os elementos gráficos e fonéticos, avançando do todo para as partes. Esses incluem o método global, que valoriza a leitura contextualizada e a compreensão textual, e as estratégias de palavração e sentencição, que estimulam a memorização e reconhecimento global de palavras e sentenças (POSEAD, 2023).

A escolha do método deve considerar o contexto da escola, a diversidade dos alunos e a articulação com o letramento, buscando garantir uma alfabetização eficaz, significativa e contextualizada. Muitas vezes, uma combinação de métodos é adotada para responder às necessidades específicas dos estudantes.

Para o desenvolvimento do letramento, são requeridas práticas pedagógicas que transcendam

o simples aprendizado técnico da leitura e escrita, promovendo o uso social, crítico e contextualizado da linguagem escrita. Estratégias eficazes incluem a leitura e produção de textos variados (cartas, bilhetes, histórias, registros científicos, entre outros), o incentivo à leitura em diferentes contextos e o estímulo à escrita funcional desde os primeiros anos (KLEIMAN, 2006).

A integração de projetos interdisciplinares, o uso de mídias digitais e a valorização das experiências culturais dos alunos são também fundamentais para ampliar o repertório textual e o engajamento dos estudantes. Essas práticas favorecem a transferência das habilidades aprendidas para situações reais, ampliando a compreensão e a interpretação crítica dos textos (BRASIL, 2017).

O professor desempenha um papel central na alfabetização e letramento, sendo responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem, adaptar métodos e estratégias segundo as necessidades dos alunos, e promover um ambiente estimulante para a leitura e escrita. A formação inicial e continuada é fundamental para que o docente domine teorias, metodologias atuais e recursos pedagógicos que possibilitem intervenções eficazes (BRASIL, 2025a).

A escola, enquanto espaço coletivo, deve estruturar uma organização curricular integrada, material didático adequado, e espaços de leitura e escrita que favoreçam a autonomia dos alunos. Além disso, a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, orientando intervenções pedagógicas e valorizando o progresso individual (KLEIMAN, 2006).

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

O processo de alfabetização e letramento enfrenta alguns desafios significativos que se manifestam em diversas etapas da aprendizagem infantil. Um dos mais evidentes é o atraso na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, evidenciado pelo fato de que, em 2024, apenas cerca de 59,2% das crianças foram alfabetizadas na idade correta, conforme indicador nacional divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2025; TVT NEWS, 2025). Essa realidade revela que uma parcela expressiva dos estudantes conclui o 2º ano sem as competências fundamentais para o avanço escolar.

Entre as dificuldades comuns estão também a heterogeneidade do grupo, que inclui crianças com diferentes ritmos, certas dificuldades específicas de aprendizagem, e realidades socioculturais diversas. Problemas como deficiências na linguagem oral, falta de motivação, ambientes escolares desestruturados, e insuficiente formação e apoio aos professores influenciam negativamente o processo (NOVA ESCOLA, 2025).

Adicionalmente, lacunas na oferta de materiais adequados, metodologias inadequadas e falta de acompanhamento sistemático do progresso dos alunos contribuem para o baixo desempenho e atraso na alfabetização e letramento, exigindo políticas públicas eficazes para superação desses obstáculos.

O contexto socioeconômico e cultural, portanto, tem um impacto direto no aprendizado da leitura e escrita. Crianças em situação de vulnerabilidade social, com baixa renda familiar, em áreas



rurais ou periferias urbanas, enfrentam maiores desafios para alcançar a alfabetização na idade certa (FUNDAÇÃO LEMANN, 2025). Estes alunos frequentemente contam com menor estímulo à leitura fora da escola e menor acesso a livros e recursos tecnológicos.

O ambiente familiar também é um fator determinante, pois crianças com famílias alfabetizadas e que promovem práticas de leitura em casa tendem a ter melhores resultados. Por outro lado, a exclusão social, a desigualdade racial e a falta de políticas públicas direcionadas agravam o quadro, levando à perpetuação do ciclo de dificuldades educacionais (TVT NEWS, 2025). Assim, reconhecer e atuar sobre essas influências contextuais é essencial para que as estratégias de alfabetização sejam efetivas e promovam a equidade educacional.

Diante dos desafios, diversas propostas inovadoras têm surgido para melhorar o cenário da alfabetização e letramento no Brasil. O fortalecimento do regime de colaboração entre União, estados e municípios, com apoio técnico e financeiro, tem sido destacado como estratégia eficaz para promover a melhoria contínua do ensino (BRASIL, 2025).

Tecnologias educacionais, plataformas digitais de aprendizagem, e metodologias híbridas têm sido incorporadas para oferecer recursos diversificados e personalizados aos alunos, além da formação continuada dos professores focada nas práticas de alfabetização e uso crítico da linguagem (FUNDAÇÃO LEMANN, 2025).

Outra perspectiva importante é a ampliação das ações de inclusão, com programas específicos para populações indígenas, quilombolas e outras minorias, garantindo o respeito cultural e a adaptação das práticas pedagógicas (BRASIL, 2025).

O futuro da alfabetização no Brasil passa pela integração entre inovação, equidade e formação docente, priorizando que todas as crianças desenvolvam competências sólidas para a vida e para o exercício pleno da cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental I configuram-se como processos complexos e interdependentes que transcendem a simples aprendizagem técnica da leitura e da escrita. Eles são fenômenos socioculturais que refletem as condições históricas, econômicas e políticas na qual as crianças estão inseridas. A alfabetização, tradicionalmente entendida como o domínio mecânico das habilidades de decodificação textual, só alcança seu verdadeiro propósito quando vista em estreita relação com o letramento, isto é, com a capacidade crítica e social de usar a escrita em contextos reais e significativos.

No contexto contemporâneo, marcado pela aceleração tecnológica e pela multiplicidade de linguagens, o letramento deve ser ampliado para além do texto linear, incorporando os novos modos de comunicação digital e multimodalidades. Isso implica que a prática pedagógica deve se reinventar constantemente, oferecendo aos alunos oportunidades para explorar, criar e interagir criticamente em ambientes híbridos e diversificados. Assim, a alfabetização deixa de ser uma meta estática para se converter em um processo permanente de construção de sentido e identidade.



Ainda, é imperativo considerar as desigualdades socioeconômicas e culturais que permeiam o acesso aos direitos educacionais. O ensino deve ser sensível às diversidades e promover uma inclusão efetiva, que reconheça as linguagens e saberes regionais como parte integrante do processo de aprendizagem. Políticas públicas eficazes e formação continuada de professores são condições indispensáveis para que essas transformações ganhem corpo e promovam mudanças reais.

Por fim, novos estudos podem se debruçar sobre a inter-relação entre letramento crítico e participação cidadã, investigando como a formação em alfabetização pode contribuir para o engajamento social e a construção de comunidades mais justas e democráticas. A ampliação das pesquisas para a interface entre educação, tecnologia e cultura local será decisiva para repensar práticas, metodologias e políticas que dialoguem efetivamente com as reais demandas do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, R.L. A política nacional de alfabetização e a base nacional comum curricular (BNCC). *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 23, n. 68, 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado: ampliação e atendimento a grupos vulneráveis. Brasília, DF: MEC, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de lei para esforço nacional permanente de alfabetização. Brasília, DF: Senado, 2025c.

FUNDAÇÃO LEMANN. Brasil registra avanços na alfabetização com colaboração entre estados e municípios. 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/brasil-registra-avancos-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 20 set. 2025.

G1. Alfabetização no Brasil avança, mas não cumpre a meta de 2024. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/11/alfabetizacao-no-brasil-avanca-mas-nao-cumpre-a-meta-de-2024.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2025.

KLEIMAN, Angela. Alfabetização e letramento: pares inseparáveis. *Língua Portuguesa*, v. 42, p. 19-35, 2006.

MORI, Célia Regina de Araujo. Alfabetização: conceitos, metodologias e perspectivas segundo a BNCC. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/alfabetizacao-processos-e-metodos/>. Acesso em: 09 set. 2025.

NOVA ESCOLA. O que a BNCC propõe para a alfabetização? Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/40/o-que-a-bncc-propoe-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 10 set. 2025.

NOVA ESCOLA. Gargalos da alfabetização: o que impede as crianças de aprender a ler e escrever. 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22223/gargalos-da-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Gesiane Marques Ribeiro de. Alfabetização e letramento: processos fundamentais para a aprendizagem. Fasul Educacional, 2023.

POSEAD – Programa de Pós-Graduação em Educação a Distância. Alfabetização: como é o processo, principais práticas, dados e desafios. 2023. Disponível em: <https://posead.institutosingularidades.edu.br/blog/alfabetizacao-como-e-o-processo-principais-praticas-dados-e-desafios/>. Acesso em: 07 set. 2025.

REGO, Silvana Claudia dos Santos. Fundamentos da alfabetização e letramento. Viçosa: CEAD, 2023.

SAE DIGITAL. Base Nacional Comum Curricular e alfabetização. 2023. Disponível em: <https://www.fasuleducacional.edu.br/tcc/306ae4732201c1ef996d6beb4c0bbece64e7a3c1a677f.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

SARAIVA EDUCAÇÃO. Alfabetização: principais métodos para aplicação. 2025. Disponível em: <https://conteudo.saraivaeducacao.com.br/educacao/alfabetizacao/>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TVT NEWS. Dia da Alfabetização expõe desafios, apesar de avanços no Brasil. 2025. Disponível em: <https://tvtnews.com.br/dia-da-alfabetizacao-desafios-e-avancos/>. Acesso em: 06 set. 2025.

# **DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM LEARNING DISORDERS**



## **MARIA HELENA DA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIFIEO (1999); Graduação em Letras ( português/Inglês) pela FALC (2019); Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Adventista (2010); Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Brasil (2010); Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela Faculdade Unidas de Tatuí (2019) Pós-Graduação em Arte e Cultura Afrobrasileira pela FGP (2024); Pós-Graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

## **RESUMO**

Os distúrbios de aprendizagem representam um dos maiores desafios enfrentados por educadores, psicólogos e familiares no processo de escolarização. Esses transtornos não estão relacionados à inteligência do indivíduo, mas sim a dificuldades específicas em áreas como leitura, escrita, cálculo e atenção, que interferem de forma significativa no rendimento acadêmico. A identificação precoce é fundamental para minimizar os impactos e possibilitar a criação de estratégias pedagógicas e psicopedagógicas eficazes. Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise teórica sobre os principais distúrbios de aprendizagem, suas manifestações e implicações no ambiente escolar, discutindo também as intervenções possíveis no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem se fundamenta em contribuições de autores clássicos e contemporâneos da psicologia e da educação, além de documentos oficiais que norteiam as práticas inclusivas. Assim, busca-se oferecer subsídios para a reflexão crítica acerca do papel da escola e dos profissionais envolvidos na promoção de um ensino mais equitativo e acessível.

**Palavras-chave:** Distúrbios de aprendizagem; Educação; Inclusão; Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

Learning disabilities represent one of the greatest challenges faced by educators, psychologists, and family members during the schooling process. These disorders are not related to an individual's intelligence, but rather to specific difficulties in areas such as reading, writing, arithmetic, and attention, which significantly impact academic performance. Early identification is essential to minimize their impact and enable the creation of effective pedagogical and psychopedagogical strategies. This article aims to present a theoretical analysis of the main learning disabilities, their manifestations, and implications in the school environment, also discussing possible interventions in the teaching-learning process. The approach is based on contributions from classic and contemporary authors in psychology and education, as well as official documents that guide inclusive practices. Thus, it seeks to provide support for critical reflection on the role of schools and professionals involved in promoting more equitable and accessible education.

**Keywords:** Learning disabilities; Education; Inclusion; Pedagogical intervention.

## INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é complexo e envolve múltiplos fatores biológicos, psicológicos, sociais e pedagógicos. Embora a maioria das crianças consiga desenvolver habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e atenção dentro dos padrões esperados, uma parcela significativa apresenta dificuldades persistentes que vão além de questões pedagógicas. Tais dificuldades, quando não associadas a déficits intelectuais ou a condições externas, configuram os chamados distúrbios de aprendizagem.

Segundo Rotta (2006), os distúrbios de aprendizagem correspondem a alterações específicas que afetam a aquisição e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas, como a leitura (dislexia), a escrita (disgrafia), a matemática (discalculia), além de problemas de atenção e concentração (TDAH). Diferentemente de um simples atraso escolar, essas condições exigem diagnóstico cuidadoso e intervenções direcionadas, considerando as particularidades de cada indivíduo.

A escola, nesse contexto, desempenha papel central, pois é o espaço no qual a maioria dos sinais e dificuldades se manifesta. Para Vygotsky (1991), o processo educativo deve levar em conta as diferenças individuais, criando condições para que todos os estudantes possam se desenvolver dentro de suas potencialidades. Nessa perspectiva, a atuação conjunta entre professores,

psicopedagogos e família torna-se imprescindível para favorecer a aprendizagem e reduzir os impactos emocionais e sociais decorrentes desses transtornos.

Diante disso, este artigo busca apresentar um panorama dos principais distúrbios de aprendizagem, refletindo sobre suas causas, manifestações, impactos no desempenho escolar e possibilidades de intervenção. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos da psicologia e da educação, contribuindo para a compreensão desse fenômeno e para o fortalecimento das práticas inclusivas na escola contemporânea.

## **CONCEITO DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

A aprendizagem é um processo dinâmico que envolve a interação de fatores cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Quando esse processo sofre interferências persistentes e específicas, que não estão relacionadas à ausência de oportunidades educacionais ou a déficits intelectuais, podemos considerar a presença de um distúrbio de aprendizagem.

De acordo com Rotta (2006), os distúrbios de aprendizagem constituem alterações no desenvolvimento de habilidades básicas, tais como leitura, escrita, raciocínio matemático e atenção, afetando de maneira significativa o desempenho escolar. Esses distúrbios diferenciam-se de simples dificuldades de aprendizagem, pois não decorrem apenas de fatores pedagógicos ou socioculturais, mas sim de condições neurológicas e cognitivas que comprometem áreas específicas do funcionamento cerebral.

Bossa (2002) explica que os distúrbios de aprendizagem não estão associados à falta de inteligência, uma vez que muitas crianças diagnosticadas apresentam níveis intelectuais dentro ou acima da média. O que ocorre é uma discrepância entre o potencial cognitivo e o desempenho acadêmico, revelando limitações em determinadas funções, como memória de trabalho, atenção ou percepção visual e auditiva.

Para Ajuriaguerra (1988), é essencial diferenciar dificuldades escolares transitórias, que podem estar ligadas ao contexto familiar ou metodológico, de distúrbios específicos que persistem mesmo após mudanças no ambiente pedagógico. Essa diferenciação é fundamental para que não haja diagnósticos equivocados e, conseqüentemente, intervenções inadequadas.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento da aprendizagem deve considerar as singularidades de cada sujeito, entendendo que limitações cognitivas não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas como pontos de partida para práticas educativas diferenciadas. Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente que valorize a diversidade e crie estratégias que potencializam as capacidades individuais, ao invés de reforçar as dificuldades.

Assim, o conceito de distúrbios de aprendizagem deve ser compreendido de forma ampla, considerando fatores neurológicos, psicológicos e sociais, bem como suas implicações no processo educativo. Reconhecer essas condições é um passo essencial para promover a inclusão escolar e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada estudante.

## PRINCIPAIS TIPOS DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os distúrbios de aprendizagem podem se manifestar de diferentes formas, afetando habilidades específicas relacionadas à leitura, à escrita, ao raciocínio matemático ou à atenção. Entre os mais estudados estão a **dislexia**, a **disgrafia**, a **discalculia** e o **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. A seguir, apresentam-se suas principais características.

### Dislexia

A dislexia é caracterizada como um distúrbio específico de leitura, de origem neurobiológica, que dificulta a associação entre letras e sons, prejudicando a decodificação das palavras. De acordo com o *DSM-5* (APA, 2014), a dislexia manifesta-se principalmente por dificuldades persistentes em precisão, velocidade e compreensão leitora.

Segundo Capovilla (2010), crianças com dislexia apresentam inteligência dentro da média, mas revelam dificuldades significativas em habilidades fonológicas, memória de curto prazo e automatização da leitura. É comum que troquem letras, invertam sílabas ou apresentem leitura lenta e cansativa.

A identificação precoce é fundamental, pois quanto antes ocorrer a intervenção pedagógica e psicopedagógica, maiores são as chances de minimizar seus impactos no processo escolar.

### Disgrafia

A disgrafia é definida como uma alteração específica da escrita, que não se deve a problemas motores ou intelectuais, mas a dificuldades na organização espacial, na coordenação motora fina e na construção de símbolos gráficos (ROTTA, 2006).

Bossa (2002) destaca que alunos com disgrafia podem apresentar letras malformadas, ilegíveis, espaçamento irregular e dificuldade em alinhar palavras e frases. Isso compromete não apenas a estética da escrita, mas também a fluidez do pensamento, uma vez que o estudante gasta tempo e esforço excessivos na produção textual.

O apoio do professor e de profissionais especializados é essencial, oferecendo atividades de motricidade fina, coordenação viso-motora e estratégias que facilitem o registro escrito.

### Discalculia



A discalculia é o distúrbio específico da aprendizagem da matemática. Segundo Rotta (2006), caracteriza-se pela dificuldade persistente em compreender conceitos numéricos, sequências, operações e raciocínio lógico.

De acordo com Fonseca (1995), crianças com discalculia podem apresentar problemas na contagem, na compreensão de símbolos matemáticos, na realização de operações simples e no entendimento de relações espaciais e temporais.

A intervenção deve ser feita por meio de recursos visuais, jogos pedagógicos e estratégias que favoreçam a construção concreta do conhecimento matemático, tornando-o mais acessível e significativo.

### **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**

Embora não seja considerado exclusivamente um distúrbio de aprendizagem, o **TDAH** impacta diretamente o desempenho escolar. Segundo o *DSM-5* (APA, 2014), o transtorno é caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que afetam diferentes contextos da vida do indivíduo.

Conforme Barkley (2002), crianças com TDAH apresentam dificuldades em manter o foco em atividades escolares, organizar tarefas e controlar impulsos. Esse quadro pode comprometer significativamente a aquisição de conhecimentos, uma vez que a atenção é elemento essencial para o processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, é necessário um acompanhamento conjunto entre família, professores, psicólogos e, em alguns casos, psiquiatras, para o desenvolvimento de estratégias de manejo adequadas.

### **CAUSAS E FATORES ASSOCIADOS AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

A compreensão das causas dos distúrbios de aprendizagem é complexa e multifatorial, envolvendo aspectos neurológicos, genéticos, psicológicos e socioculturais. Diferentemente de uma dificuldade escolar passageira, esses distúrbios estão relacionados a condições que afetam diretamente o processamento das informações no cérebro, exigindo acompanhamento especializado.

Pesquisas apontam que os distúrbios de aprendizagem possuem uma forte base neurobiológica. Estudos em neurociência demonstram alterações em áreas cerebrais responsáveis pela linguagem, pela memória e pelo raciocínio lógico. De acordo com Rotta (2006), a dislexia, por exemplo, está frequentemente associada a dificuldades no processamento fonológico, com disfunções em áreas do hemisfério esquerdo do cérebro.

Além disso, fatores genéticos desempenham papel relevante. Shaywitz (2006) afirma que há evidências de predisposição hereditária, sendo comum observar a ocorrência de distúrbios de aprendizagem em mais de um membro da mesma família. Essa predisposição não determina, mas aumenta a probabilidade de manifestação do transtorno.

Aspectos emocionais também influenciam significativamente o processo de aprendizagem. De acordo com Bossa (2002), crianças com distúrbios não diagnosticados podem desenvolver baixa autoestima, insegurança e sentimentos de incapacidade, o que agrava ainda mais as dificuldades escolares.

Vygotsky (1991) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre na interação social e cultural, e quando o aluno não encontra suporte adequado para suas necessidades, tende a se sentir excluído, o que pode gerar quadros de ansiedade ou desmotivação. Assim, os fatores emocionais não são a causa primária dos distúrbios, mas podem potencializar seus efeitos.

Embora os distúrbios de aprendizagem tenham origem predominantemente neurobiológica, os fatores socioculturais não podem ser ignorados. Rotta (2006) destaca que condições de vulnerabilidade social, acesso limitado a recursos educacionais e falta de estímulo no ambiente familiar podem contribuir para o agravamento das dificuldades.

Segundo Fonseca (1995), um ambiente rico em estímulos favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e acadêmicas, enquanto a ausência de experiências diversificadas pode limitar o potencial da criança, dificultando a identificação entre dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem.

A prática pedagógica desempenha papel central no desenvolvimento ou na superação das dificuldades. Para Ajuriaguerra (1988), o método de ensino inadequado pode reforçar limitações já existentes, tornando a aprendizagem ainda mais difícil para alunos com distúrbios.

Por isso, a escola precisa adotar práticas inclusivas e diferenciadas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo metodologias ativas que favoreçam a participação do estudante. Conforme defende Freire (1996), ensinar exige reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo, o que inclui respeitar suas singularidades.

## **IMPACTOS DO DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO ESCOLAR**

Os distúrbios de aprendizagem produzem repercussões que vão além do rendimento acadêmico, atingindo aspectos emocionais, sociais e relacionais da vida escolar. Quando não

identificados precocemente, podem gerar consequências significativas para o desenvolvimento do estudante, interferindo em sua trajetória educacional e em sua integração social.

O rendimento escolar é o primeiro indicador perceptível dos distúrbios de aprendizagem. Crianças com dislexia, por exemplo, apresentam dificuldades em acompanhar o ritmo da leitura e da escrita da turma, o que compromete o aprendizado em todas as disciplinas que dependem dessas habilidades (SHAYWITZ, 2006).

Segundo Rotta (2006), essa defasagem pode gerar um ciclo de insucessos, em que o aluno acumula lacunas de conhecimento ao longo dos anos escolares, reforçando sua dificuldade e ampliando a distância em relação ao grupo. Esse processo, se não for adequadamente acompanhado, tende a resultar em evasão ou repetência.

As dificuldades constantes, quando não compreendidas pelo ambiente escolar e familiar, podem afetar a autoestima e a motivação do aluno. Bossa (2002) enfatiza que a repetição de fracassos gera sentimentos de incapacidade e desvalorização, levando muitos estudantes a desenvolverem quadros de ansiedade ou depressão.

Vygotsky (1991) lembra que o processo de aprendizagem está intimamente ligado ao desenvolvimento da personalidade. Assim, quando o aluno não encontra apoio, tende a internalizar a percepção de que não é capaz de aprender, o que prejudica seu desenvolvimento global.

As dificuldades acadêmicas também afetam a socialização. Crianças com distúrbios de aprendizagem podem ser alvo de estigmas e preconceitos por parte de colegas e até de professores. Segundo Ajuriaguerra (1988), a estigmatização é um dos fatores que mais comprometem a integração escolar, pois reduz a participação do estudante em atividades coletivas.

Além disso, a falta de compreensão sobre o transtorno leva muitas vezes à atribuição de rótulos negativos, como “preguiçoso” ou “desatento”, reforçando ainda mais o isolamento social do aluno (FONSECA, 1995).

Outro aspecto relevante é a relação entre escola e família. O desconhecimento dos pais sobre os distúrbios de aprendizagem pode gerar cobranças excessivas e punições inadequadas. Já no âmbito escolar, a falta de preparo dos professores em lidar com essas situações pode dificultar o estabelecimento de estratégias adequadas de intervenção.

Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de diálogo e respeito mútuo, e isso inclui o reconhecimento das limitações e potencialidades de cada estudante. A ausência dessa compreensão pode resultar em conflitos entre escola, família e aluno, agravando o quadro de dificuldades.

## **ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA**

A identificação e o acompanhamento dos distúrbios de aprendizagem exigem ações integradas entre escola, família e profissionais especializados. A intervenção deve considerar as necessidades específicas de cada estudante, buscando minimizar as dificuldades e potencializar suas capacidades.

No ambiente escolar, é fundamental que os professores adotem metodologias diferenciadas, capazes de atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991), a mediação pedagógica é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo o professor o agente que possibilita ao aluno alcançar níveis mais elevados de aprendizado.

Recursos como jogos pedagógicos, atividades lúdicas, materiais visuais e tecnológicos podem favorecer a aprendizagem significativa. Para Fonseca (1995), o ensino deve ser adaptado de modo a possibilitar experiências práticas, que facilitem a compreensão dos conteúdos abstratos. Além disso, avaliações diferenciadas, respeitando as particularidades dos estudantes, são indispensáveis para uma prática pedagógica inclusiva.

A psicopedagogia atua como campo interdisciplinar que busca compreender o processo de aprendizagem e propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Bossa (2002) destaca que o papel do psicopedagogo é investigar as causas das dificuldades, considerando tanto aspectos cognitivos quanto emocionais, e propor intervenções personalizadas.

Entre as práticas psicopedagógicas, destacam-se: atividades de estimulação cognitiva, jogos de linguagem e raciocínio lógico, programas de leitura e escrita, bem como o trabalho com memória e atenção. Essas estratégias não apenas auxiliam na superação das dificuldades, mas também contribuem para o fortalecimento da autoestima do estudante.

A intervenção não deve se restringir ao ambiente clínico ou escolar. A participação da família é essencial para garantir um processo de aprendizagem contínuo e coerente. Conforme Rotta (2006), o apoio familiar oferece segurança emocional ao aluno, aumentando sua motivação e engajamento nas atividades.

Além disso, é imprescindível que a escola promova formações continuadas para professores, a fim de capacitá-los no manejo das diferentes necessidades educacionais. Como defende Freire (1996), a prática docente deve estar em constante reflexão, para que se mantenha crítica, ética e comprometida com a inclusão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os distúrbios de aprendizagem representam um desafio significativo para o sistema educacional, pois exigem que a escola vá além da padronização dos processos de ensino e reconheça a singularidade de cada estudante. Como foi apresentado ao longo deste trabalho, esses distúrbios não estão relacionados à falta de inteligência, mas sim a dificuldades específicas em funções cognitivas, que afetam a leitura, a escrita, o raciocínio matemático e a atenção.

Ao compreender as causas, manifestações e impactos desses distúrbios, torna-se evidente a necessidade de diagnósticos precoces e intervenções adequadas. O papel do professor, do psicopedagogo e da família é central para que o estudante não apenas supere suas dificuldades acadêmicas, mas também desenvolva autoconfiança, motivação e autonomia no processo de aprendizagem.

A escola, como espaço de socialização e construção de saberes, deve assumir uma postura inclusiva e comprometida com a diversidade, valorizando as potencialidades de cada aluno e oferecendo oportunidades de aprendizagem diferenciadas. A educação, nesse sentido, precisa estar fundamentada em práticas dialógicas, acolhedoras e éticas, que não excluam, mas que incluam e respeitem as diferenças.

Assim, os distúrbios de aprendizagem devem ser entendidos não como limitações intransponíveis, mas como condições que, com o devido suporte, podem ser trabalhadas para que cada sujeito alcance o máximo de seu potencial. A inclusão escolar, sustentada por ações pedagógicas e psicopedagógicas, é o caminho para uma educação mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CAPOVILLA, F. C. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Memnon, 2010.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROTTA, N. T. **Transtornos da aprendizagem:** *abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia:** *um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldade da leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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



# JOGOS PSICOMOTORES COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR



## PSYCHOMOTOR GAMES AS TEACHING-LEARNING STRATEGIES IN THE SCHOOL CONTEXT

**MARIA IVANIL DA SILVA NUNES FEIJÓ**

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Arujá (2018); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2018); Professora de Educação Infantil I no CEU CEMEI São Miguel, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a utilização dos jogos psicomotores como estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A partir de uma abordagem teórico-prática, analisamos o papel da psicomotricidade no desenvolvimento global da criança, destacando sua contribuição para aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. São apresentados os fundamentos da psicomotricidade, as classificações dos jogos psicomotores, sua importância no brincar e no movimento corporal, além de propostas de atividades práticas aplicáveis no ambiente escolar. O estudo evidencia que os jogos psicomotores favorecem uma aprendizagem significativa, ativa e inclusiva, estimulando a atenção, a memória, a criatividade, a cooperação e o desempenho acadêmico. Conclui-se que a integração do corpo em movimento ao currículo escolar é fundamental para uma educação mais completa, humanizada e coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade; Jogos; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil;

### ABSTRACT

This article aims to analyze the use of psychomotor games as pedagogical strategies in the teaching-learning process in schools. Using a theoretical and practical approach, we analyze the role of psychomotor skills in children's overall development, highlighting their contribution to motor, cognitive, affective, and social aspects. The fundamentals of psychomotor skills, the classifications of psychomotor games, their importance in play and body movement, and proposals for practical activities applicable in the school environment are presented. The study shows that psychomotor games promote meaningful, active, and inclusive learning, stimulating attention, memory, creativity, cooperation, and academic performance. It is concluded that integrating the body in movement into the school curriculum is fundamental for a more complete, humanized education that is consistent with the needs of child development.

**Keywords:** Psychomotor Skills; Games; Learning; Child Development;

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica, exige abordagens que considerem a criança em sua totalidade (corpo, mente, emoção e socialização). Nesse contexto, os jogos psicomotores emergem como ferramentas pedagógicas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento global dos alunos por meio do movimento, da ludicidade e da interação.

A psicomotricidade, enquanto campo interdisciplinar, integra aspectos motores, cognitivos e afetivos, compreendendo o sujeito em sua corporeidade e nas relações que estabelece consigo, com o outro e com o meio. Assim, os jogos psicomotores não se limitam a atividades físicas, mas são experiências que articulam movimento e pensamento, favorecendo habilidades essenciais para a aprendizagem formal, como atenção, coordenação motora, lateralidade, noção espacial e temporal, entre outras.

O uso de jogos psicomotores em sala de aula amplia o repertório de estratégias pedagógicas do professor, tornando as práticas mais dinâmicas, atrativas e efetivas. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da autoestima e da cooperação entre os alunos. Segundo Le Boulch (1987), a ação motora é uma forma privilegiada de expressão da criança e um caminho fundamental para a construção do conhecimento.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel dos jogos psicomotores como estratégias no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar. A partir de uma revisão bibliográfica e de reflexões práticas, busca-se demonstrar como o corpo em movimento pode ser um aliado na mediação da aprendizagem significativa.

## FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

A psicomotricidade é uma ciência que estuda o ser humano por meio da integração entre o movimento corporal, as emoções e os processos cognitivos. No contexto educacional, ela se apresenta como uma abordagem fundamental para compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, permitindo ao educador atuar de maneira mais eficaz na formação integral da criança.

Segundo Vayer (1989), a psicomotricidade refere-se à “ciência da expressão corporal e da comunicação através do movimento”. Já Le Boulch (1987) defende que o movimento não deve ser entendido apenas como uma função biológica, mas como uma forma de linguagem e construção de conhecimento. Nesse sentido, a psicomotricidade se distancia de práticas exclusivamente mecânicas ou esportivas e aproxima-se de uma visão humanista, que reconhece o corpo como mediador essencial da aprendizagem.

No ambiente escolar, os fundamentos psicomotores contribuem para o desenvolvimento de competências como:

- Esquema corporal: percepção e representação mental do próprio corpo, fundamental para a noção de lateralidade e organização espacial;
- Tonicidade: controle da tensão muscular, que influencia no desempenho de atividades que exigem força, equilíbrio e postura;
- Equilíbrio: capacidade de manter o corpo estável, essencial para diversas ações motoras e cognitivas;
- Coordenação motora global e fina: articulação de movimentos amplos e precisos, base para ações como correr, saltar, desenhar e escrever;
- Noção de tempo e espaço: compreensão das relações espaciais e temporais que estruturam a percepção e o raciocínio lógico.

Além desses aspectos, a psicomotricidade se ancora em três dimensões fundamentais: motora, cognitiva e afetiva. Para Fonseca (1995), “o ato motor é, simultaneamente, uma ação neurológica, uma manifestação emocional e uma expressão do psiquismo”, sendo impossível dissociar o movimento da dimensão subjetiva e simbólica do ser.

Dessa forma, o papel da escola vai além da transmissão de conteúdos formais. É necessário criar experiências significativas que permitam à criança expressar-se, movimentar-se, explorar e construir saberes a partir do corpo. A psicomotricidade torna-se, portanto, um instrumento pedagógico valioso para promover aprendizagens mais efetivas, respeitando os ritmos e as singularidades de cada aluno.

Com base nesses fundamentos, é possível compreender que o trabalho com jogos psicomotores na escola representa uma estratégia coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil, integrando corpo, emoção e pensamento de forma lúdica e pedagógica.

## **JOGOS PSICOMOTORES: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO**

Os jogos psicomotores representam uma importante ferramenta de intervenção pedagógica, pois aliam o movimento ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio deles, o educador consegue potencializar aprendizagens significativas ao mesmo tempo em que respeita os ritmos naturais da infância, valorizando a corporeidade como forma de expressão e construção do conhecimento.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), o jogo é uma atividade essencial na infância, sendo uma linguagem própria da criança e um meio de compreender o mundo à sua volta. Já para Le Boulch (1987), o jogo psicomotor é aquele que envolve a utilização intencional do movimento corporal, permitindo à criança organizar seu corpo no espaço e no tempo, ao mesmo tempo em que interage com os outros e com o meio.

De forma geral, os jogos psicomotores são atividades lúdicas que estimulam aspectos motores (como equilíbrio, coordenação e força), perceptivos (visão, audição, tato, etc.), cognitivos (atenção, memória, raciocínio) e afetivo-sociais (cooperação, respeito às regras, expressão emocional). Esses jogos podem ser utilizados de maneira estruturada ou livre, dependendo dos objetivos pedagógicos.

Os jogos psicomotores podem ser classificados de diferentes maneiras, conforme seus objetivos e tipos de movimento envolvidos. A seguir, destacam-se algumas categorias amplamente utilizadas em práticas educacionais:

**Jogos de locomoção:** envolvem deslocamentos pelo espaço, como correr, pular, rastejar ou marchar. Estimulam a lateralidade, a orientação espacial e a coordenação global.

- **Jogos de manipulação:** utilizam objetos como bolas, cordas, bambolês, entre outros. Desenvolvem a coordenação motora fina, o controle de força e o raciocínio motor.

- **Jogos de equilíbrio:** envolvem a manutenção do corpo em diferentes posturas, sobre bases estáveis ou instáveis. Trabalham o eixo corporal, a postura e o controle motor.

- **Jogos de expressão corporal:** promovem a livre expressão por meio de gestos, danças, mímicas e dramatizações. Favorecem a criatividade, a autoconfiança e a comunicação não verbais.

- **Jogos simbólicos e de faz-de-conta:** ajudam na construção de identidade, no desenvolvimento da linguagem e na resolução simbólica de conflitos internos.

- **Jogos de regras:** incluem jogos com instruções claras e objetivos definidos, que estimulam a atenção, o autocontrole, o respeito ao outro e a socialização.

Essa diversidade de jogos permite ao professor selecionar atividades de acordo com os objetivos pedagógicos, as faixas etárias e as necessidades específicas dos alunos. Além disso, a aplicação desses jogos pode ser adaptada para diferentes espaços escolares: sala de aula, quadra, pátio ou até ambientes externos.

Em síntese, os jogos psicomotores não são apenas brincadeiras, mas verdadeiros instrumentos de aprendizagem. Eles envolvem o corpo em ação, promovem o prazer de aprender e favorecem a construção de habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

O ato de brincar está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento infantil. Longe de ser uma simples atividade recreativa, o brincar é uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela explora, comunica, experimenta e aprende. Quando o movimento se alia ao brincar de forma intencional e pedagógica, como ocorre nos jogos psicomotores, os processos de ensino-aprendizagem ganham em qualidade, significado e eficácia.

Segundo Vygotsky (1991), o brincar é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento simbólico. O autor destaca que, durante o jogo, a criança atua além do seu comportamento habitual, antecipando e ensaiando comportamentos que ainda não domina completamente. Nesse contexto, os jogos psicomotores favorecem a aprendizagem justamente porque permitem esse avanço no desenvolvimento por meio da ação corporal.

Wallon (2007) também enfatiza a centralidade do corpo na aprendizagem infantil, argumentando que a emoção e o movimento são os primeiros modos de comunicação da criança com o mundo. Para ele, a construção do conhecimento ocorre a partir da relação entre ação, emoção e cognição, dimensões que se manifestam simultaneamente no brincar psicomotor.

Além disso, Piaget (1998) observa que, nas fases iniciais do desenvolvimento, a aprendizagem está fortemente vinculada à atividade motora. Através do jogo, a criança experimenta noções de espaço, tempo, causalidade e permanência dos objetos, conceitos que se tornarão fundamentais para a aprendizagem formal nas etapas posteriores.

No ambiente escolar, o brincar associado ao movimento se torna um importante mediador da aprendizagem. Os jogos psicomotores possibilitam que o aluno aprenda de forma lúdica, ativa e prazerosa, respeitando seu ritmo e sua individualidade. Essas atividades favorecem o engajamento, despertam o interesse, fortalecem vínculos afetivos e contribuem para a construção de um ambiente

educativo acolhedor e cooperativo.

Além de promover o desenvolvimento motor, os jogos psicomotores auxiliam diretamente em habilidades escolares específicas, como a escrita, a leitura e a resolução de problemas matemáticos. Por exemplo, atividades que trabalham lateralidade e coordenação viso-motora contribuem significativamente para a organização espacial na folha de papel e para a direção da escrita, aspectos fundamentais na alfabetização.

Dessa forma, é possível afirmar que o brincar, quando associado ao movimento intencional e estruturado, se torna uma poderosa estratégia pedagógica. Os jogos psicomotores não apenas desenvolvem o corpo e o raciocínio, mas também despertam a criatividade, a imaginação, a autonomia e a autoestima, elementos essenciais para uma aprendizagem integral e significativa.

### **JOGOS PSICOMOTORES E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA**

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve o crescimento físico, o amadurecimento neurológico, as competências cognitivas, a formação emocional e a socialização. Os jogos psicomotores, ao estimularem o corpo em movimento em situações lúdicas e intencionais, atuam diretamente em todas essas dimensões, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

Do ponto de vista motor, os jogos psicomotores são fundamentais para o aprimoramento da coordenação motora grossa (como correr, saltar, equilibrar-se) e fina (como manipular objetos, desenhar, escrever). Segundo Fonseca (1995), a organização motora adequada é base para o desempenho escolar, especialmente nas tarefas que exigem atenção, planejamento, ritmo e controle postural.

No aspecto cognitivo, os jogos psicomotores favorecem a construção de noções espaciais e temporais, fundamentais para a compreensão de conceitos matemáticos e linguísticos. Ao interagir com o espaço e os objetos, a criança desenvolve habilidades de orientação, percepção, antecipação e memória. Essas competências são essenciais para aprendizagens mais complexas, como a leitura e a escrita.

No campo afetivo e emocional, os jogos permitem que a criança expresse sentimentos, elabore emoções e desenvolva a autoconfiança. Vayer (1989) afirma que o movimento está intimamente ligado à afetividade, e que a expressão corporal é um dos primeiros canais de comunicação do ser humano. Durante o jogo, a criança aprende a lidar com frustrações, a superar limites e a conquistar novos desafios, construindo uma imagem positiva de si mesma.

A socialização também é amplamente beneficiada pelos jogos psicomotores. Ao brincar em grupo, a criança aprende a respeitar regras, compartilhar, esperar sua vez, colaborar e resolver

conflitos, habilidades fundamentais para a convivência social. Le Boulch (1987) destaca que o jogo coletivo estimula a cooperação e a empatia, elementos essenciais para a formação de sujeitos éticos e solidários.

Importante destacar ainda que os jogos psicomotores promovem a integração entre cérebro e corpo, permitindo que o aluno atue de maneira mais organizada e harmônica em situações escolares e da vida cotidiana. Essa integração é especialmente importante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fases em que o corpo é o principal instrumento de aprendizagem e expressão.

Por isso, ao incluir os jogos psicomotores no cotidiano escolar, o educador amplia as possibilidades de ensino e favorece o desenvolvimento equilibrado de seus alunos. Trata-se de uma estratégia que vai além do conteúdo acadêmico, atuando nas bases do desenvolvimento humano e preparando a criança para aprender, conviver e crescer de maneira saudável e integrada.

## **JOGOS PSICOMOTORES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO APRENDIZAGEM**

A utilização dos jogos psicomotores como estratégia pedagógica representa uma abordagem ativa, dinâmica e integradora no processo de ensino-aprendizagem. Ao articular movimento, ludicidade e objetivos educacionais, o professor potencializa a aprendizagem de forma significativa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

A escola contemporânea precisa ir além da simples transmissão de conteúdo. É necessário oferecer experiências pedagógicas que envolvam o aluno de forma integral, promovendo a aprendizagem por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. Nesse sentido, os jogos psicomotores oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e motoras em ambientes escolares diversificados.

Segundo Le Boulch (1987), o movimento é uma das primeiras formas de conhecimento que o ser humano utiliza para interagir com o mundo. Portanto, ao integrar o corpo em atividades pedagógicas, o professor está favorecendo a construção de conceitos de maneira concreta e vivenciada. Os jogos psicomotores, por sua vez, transformam o aprendizado em algo prazeroso e participativo, em que o aluno aprende fazendo, movimentando-se e interagindo com seus colegas e com o espaço.

Além disso, os jogos psicomotores contribuem para o desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas ao desempenho escolar, tais como:

- Atenção e concentração: jogos com regras claras exigem foco e controle da impulsividade;



- Memória e raciocínio lógico: atividades que exigem repetição de sequências e resolução de problemas motores fortalecem a cognição;
- Coordenação motora fina: essencial para o desenvolvimento da escrita e do desenho;
- Noção de lateralidade e orientação espacial: fundamentais para a leitura e organização na folha de papel;
- Trabalho em equipe e cooperação: importantes para o convívio escolar e social.

Para que os jogos psicomotores funcionem como uma estratégia pedagógica eficaz, é fundamental que sejam intencionalmente planejados. O professor deve ter clareza sobre os objetivos da atividade, considerando o conteúdo a ser trabalhado, a faixa etária da turma, o nível de desenvolvimento dos alunos e os recursos disponíveis. A mediação docente é essencial para garantir que os jogos não sejam apenas momentos recreativos, mas sim oportunidades reais de aprendizagem.

Além disso, é importante que haja flexibilidade e adaptação, de modo que os jogos atendam às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. A psicomotricidade, nesse contexto, torna-se uma linguagem inclusiva, que permite diferentes formas de expressão e participação no processo educativo.

Dessa forma, os jogos psicomotores se consolidam como práticas pedagógicas ricas e transformadoras, que contribuem para o desenvolvimento integral do educando e promovem um ensino mais humanizado, participativo e significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos jogos psicomotores no ambiente escolar revela-se uma estratégia pedagógica rica, inclusiva e transformadora. Por meio do movimento, da ludicidade e da interação, essas atividades promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada e significativa.

Como demonstrado ao longo deste artigo, a psicomotricidade permite compreender o aluno para além do aspecto intelectual, reconhecendo-o como sujeito de corpo inteiro, que aprende e se expressa também por meio da ação corporal. Os jogos psicomotores, nesse contexto, tornam-se instrumentos valiosos para fortalecer vínculos, estimular a criatividade, desenvolver habilidades escolares e promover uma aprendizagem mais ativa, prazerosa e eficaz.

O corpo em movimento, longe de ser apenas uma ferramenta para a educação física, é um mediador essencial da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Assim, ao planejar e aplicar jogos psicomotores com intencionalidade pedagógica, o educador contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, seguros, colaborativos e preparados para os desafios da vida escolar e social.

Além disso, o trabalho psicomotor na escola favorece a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, ampliando as possibilidades de participação e sucesso no processo educativo. Para isso, é fundamental que haja formação docente adequada, sensibilidade para a escuta e compromisso com práticas que respeitem a diversidade e os ritmos individuais.

Diante disso, reforça-se a importância de que os jogos psicomotores sejam incorporados de forma sistemática ao currículo escolar, não como atividades pontuais, mas como parte essencial de uma pedagogia que valoriza o ser humano em sua totalidade. Que o corpo, o brincar e o movimento sejam, cada vez mais, reconhecidos como aliados indispensáveis da aprendizagem significativa e do desenvolvimento pleno.

## REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e reeducação do desenvolvimento**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

VAYER, P. **Psicomotricidade: o desenvolvimento psicomotor da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ABORDAGENS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM



## CHALLENGES AND STRATEGIES FOR INNOVATIVE APPROACHES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

**MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ**

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, 2014; Graduanda em Artes Visuais pela faculdade Centro Universitário Cidade Verde; Pós-graduanda em Ludopedagogia cursando pela universidade Faconnect.

### RESUMO

Os métodos que incentivam a participação ativa dos estudantes funcionam como grandes transformadores dentro da sala de aula, tornando-o em um espaço muito mais dinâmico e lúdico, onde o estudante assume central papel na sua própria jornada de aprendizagem, desenvolvendo assim, sua autonomia, criatividade e pensamento crítico. No entanto, essa mudança exige também dos professores não apenas novas práticas, mas também uma resignificação do ensino, o que pode gerar alguns conflitos como a resistência ao novo, o desafio de estar sempre atualizado e aberto a mudanças ao uso de tecnologias educacionais. Este artigo busca compreender essas dificuldades de modo geral e apresentar estratégias para vencer as mesmas, com base em uma análise bibliográfica fundamentada em autores renomados da educação. Apesar dos desafios, as metodologias ativas representam um caminho bastante inspirador para tornar o aprendizado ainda mais significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Métodos; Dinâmico; Autonomia; Tecnologias; Estratégias.

### ABSTRACT

Methods that encourage active student participation act as major transformers within the classroom, making it a much more dynamic and playful space, where students take on a central role in their own learning journey, thus developing their autonomy, creativity, and critical thinking. However, this change also requires teachers not only to adopt new practices, but also to rethink teaching, which can generate some conflicts, such as resistance to the new, the challenge of always being up to date and open to changes in the use of educational technologies. This article seeks to understand these difficulties in general and present strategies to overcome them, based on a bibliographic analysis grounded in

renowned authors in the field of education. Despite the challenges, active methodologies represent a very inspiring way to make learning even more meaningful and aligned with the demands of contemporary society.

**Keywords:** Methods; Dynamic; Autonomy; Technologies; Strategies.

## INTRODUÇÃO

A área da educação está sempre evoluindo, acompanhando todas as mudanças da sociedade e as novas formas de interação dos discentes com os conhecimentos é possível também observar o avanço das novas tecnologias e a ampliação do acesso à informação e a busca por se formar cidadãos mais críticos e preparados para lidar com as mudanças e demandas do mundo de hoje, isso exige alguns novos formatos de ensino e aprendizagem.

Dentro desse contexto, novas formas de ensino ganham espaço como uma alternativa que vem sendo uma ferramenta bastante inovadora, que não apenas estimula a autonomia dos estudantes, mas também incentiva na criatividade, no pensamento crítico e na colaboração entre eles. Mais do que apenas “absorver os conteúdos”, os alunos passam a construir os seus próprios conhecimentos, experimentando, discutindo e aplicando os conceitos de maneira mais prática e significativa.

Porém, adotar essas estratégias no dia a dia, como os novos métodos, demanda uma mudança/ reforma das práticas pedagógicas e do papel do educador, onde passa de “única fonte de conhecimento” e passa a atuar como “mediador da aprendizagem”. Essas mudanças podem gerar algumas inseguranças e resistência, especialmente entre aqueles que passaram anos e anos utilizando os métodos tradicionais, pois aprenderam assim e não buscaram por especializações e conhecimentos mais recentes. É por essa questão em específico que a adoção das dessas abordagens inovadoras exige também formação contínua dos docentes, para adaptação ao uso de novas tecnologias e, por muitas vezes, superação de barreiras institucionais, como a falta de infraestrutura e o apoio que é bem limitado nas instituições de ensino.

Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes ao adotar em suas práticas as metodologias ativas, considerando os aspectos como resistência as mudanças ou até mesmo o receio do “novo e desconhecido”, foca também na necessidade de uma formação contínua para melhor adaptação tecnológica e rompimento de métodos tradicionalistas. A pesquisa é baseada em uma revisão bibliográfica que busca trazer contribuições relevantes para a compreensão desse novo cenário, oferecendo reflexões sobre as possibilidades e limitações dessa abordagem no contexto educacional atual.

Para guiar essa discussão, o artigo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, foi apresentado o que são as metodologias ativas e quais são os seus benefícios, destacando as principais estratégias utilizadas na atualidade. Em seguida, são discutidos os desafios que dificultam na sua prática do dia a dia, e, por fim, são apontadas algumas estratégias para superação dessas

dificuldades. Nas considerações finais, foram sintetizadas as principais reflexões sobre o tema e reforçado a grande importância de transformar a educação em um processo muito mais dinâmico, inclusivo e conectado com as demandas que a sociedade atual solicita.

## **ABORDAGENS INOVADORAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

As abordagens que envolvem métodos ativos e atuais são algumas das abordagens pedagógicas que promovem a atuação participativa dos alunos na construção do conhecimento, mudando os do papel de apenas “receptores passivos” para os “próprios protagonistas” de sua própria jornada de aprendizagem e conhecimentos.

Ao contrário do modelo tradicional, que foca na transmissão expositiva de informações que são ofertadas apenas pelo professor, as metodologias ativas vêm ofertando o envolvimento dos estudantes em experiências nas práticas que estimulam na construção do saber de maneira mais colaborativa e reflexiva, fazendo mais sentido para os educandos.

O autor Moran (2018), ressalta que por através dessas práticas atuais, os alunos são incentivados a desenvolver competências que são mais essenciais como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e o trabalho em equipe, são essas habilidades que se tornam cada vez mais relevantes na sociedade que está em constante transformação como se encontra atualmente.

Dentre os métodos mais conhecidas, a sala de aula invertida é a grande destacada, onde a aprendizagem através dela é baseada em projetos (ABP) e na gamificação. Cada uma, utiliza abordagens distintas, mas todas têm em comum o foco no engajamento e no protagonismo do próprio aluno, que deixa de ser um apenas um ouvinte ou aquele que só reproduz e se tornar um agente mais ativo no seu meio acadêmico.

Os autores Bacich e Moran (2018, p. 71) afirmam que:

O aprendizado se torna significativamente mais profundo quando o aluno interage com o conteúdo de forma prática, real e significativo, o que facilita não apenas a retenção das informações, mas também a aplicação dessas situações cotidianas, ampliando a utilidade do conhecimento adquirido.

No entanto, a realização desses métodos não está totalmente livre de alguns desafios. Muitos professores se deparam com dificuldades ao tentar incorporar essas novas práticas em sua rotina e no planejamento pedagógico, o que pode impactar na eficácia da sua proposta final. Entre os obstáculos mais comuns, salienta -se também a resistência a essas mudanças. A mudança para um modelo mais sonoro e participativo pode gerar diversas inseguranças nos educadores que estão acostumados a aplicação da abordagem tradicional.

O pesquisador Freire (p. 88, 1996) argumenta que:

Uma mudança de paradigma na educação exige não apenas uma reformulação nas práticas pedagógicas, mas também uma mudança na própria mentalidade dos educadores, que precisam estar interessados em explorar novas formas de ensinar e aprender.

Um outro desafio bastante significativo é o da formação contínua dos docentes. A aplicação eficaz das metodologias ativas vem exigindo que os professores possuam alguns conhecimentos técnicos e pedagógicos para transformar essas abordagens em práticas de ensino se transformando mais efetivas. Contudo, uma formação contínua, vem se tornando cada vez mais fundamental para a capacitação dos educadores, nem sempre está ao alcance de todos da área.

Os autores Bacich e Moran (2018) afirmam que: “A falta de qualificação contínua pode comprometer os resultados positivos das metodologias ativas, limitando sua realização de maneira ampla e eficaz.” Desse modo, é importante que os profissionais da área da educação se apropriem de novos conhecimentos e abordagens, pois a educação está sempre sendo modificada/ alterada, pois os estudos e pesquisas buscam aperfeiçoar essa prática que é tão significativa na vida de todos.

Muitas dessas metodologias dependem também do uso de tecnologias educacionais, ou seja, algumas ferramentas digitais, plataformas interativas e recursos audiovisuais são frequentemente integrados nessas abordagens, ampliando assim as possibilidades no ensino-aprendizagem. No entanto, a falta de conhecimento de alguns professores com essas novas tecnologias pode dificultar bastante a sua construção.

O autor Kenski (2012) enfatiza que: “A integração das tecnologias na educação não se limita apenas à utilização de recursos digitais, mas envolve uma mudança cultural dentro das instituições, que deve promover uma adaptação ao novo contexto digital”. Esse contexto digital no qual citado, é voltado para a atualidade que acompanha a sociedade, mas que muitas vezes não acompanha os profissionais da educação.

Dessa forma, a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas são um dos fatores muito determinante para que o sucesso da realização das metodologias ativas aconteça de forma realmente transformadora. Algumas instituições ainda se deparam com a falta de equipamentos adequados, conexões de internet instáveis e até mesmo a escassez de recursos materiais, onde se cria uma barreira bastante significativa para incentivar e inspirar os educadores.

O autor Valente (2015) destaca que: “Para que a inovação educacional se concretize, é necessário que as escolas invistam na melhoria de suas infraestruturas, garantindo que os recursos necessários estejam ao alcance de todos os professores e alunos.” Desse modo, se a instituição possui estrutura e prega a formação contínua dos professores, instigando-os e os incentivando em suas práticas, melhor o resultado para os alunos matriculados.

E são diante desses desafios apresentados, que foi possível identificar alguns caminhos que podem ajudar a superar essas dificuldades na adoção das metodologias ativas. De início, a capacitação contínua dos educadores é um dos pontos que se torna cada vez mais essencial. Investir



em cursos de formação que proporcionem o domínio dessas novas práticas pedagógicas é totalmente fundamental para o sucesso na prática das abordagens.

A oferta de apoio institucional nas instituições também se torna algo importantíssimo, tanto em termos de suporte técnico quanto também estrutural. As escolas precisam fornecer os recursos necessários para que os professores possam aplicar essas metodologias com mais eficácia no seu dia a dia. E uma outra estratégia importante é a introdução gradual das metodologias ativas, para os educadores que nunca foram abordados com essa nova ferramenta.

A alteração para esse novo modelo de ensino pode ser feita de maneira progressiva e com cautela, permitindo que os educadores se adaptem de forma cada vez mais gradual e sem formar grandes rupturas. Isso pode reduzir a resistência nas mudanças e tornar o processo ainda mais leve e fluido. Sendo assim, a criação de redes de trocas de experiências entre os professores pode ser usada como uma ferramenta bastante poderosa.

Ao compartilhar as vivências, os desafios e as soluções com colegas de profissão, é possível criar uma comunidade de aprendizagem que favoreça a troca de boas práticas e a resolução de problemas de forma mais colaborativa, por isso a importância das formações e encontros acadêmicos, para que ocorra essa partilha.

A realização das metodologias ativas, é vista e perceptível como algo positivo, portanto, depende de uma combinação de alguns fatores já citados, isso deve ser voltado para os principais beneficiados nessa jornada, que são os próprios alunos. Com a superação desses desafios, as metodologias ativas vêm transformando e podem, de fato, transformar com mais foco na educação, promovendo um aprendizado que realmente faz sentido e que envolvente e adaptada às necessidades da sociedade atual.

A implementação das metodologias ativas na educação demonstra que seu sucesso depende de múltiplos fatores, incluindo a postura do docente, a infraestrutura disponível e o engajamento dos alunos. Essas práticas diferem do modelo tradicional ao colocarem os estudantes como protagonistas da própria aprendizagem, estimulando a construção crítica do conhecimento.

Moran (2018, p. 45) destaca que:

O ensino que se baseia em práticas ativas transforma a experiência educativa, pois incentiva o aluno a interagir com o conteúdo de forma crítica, a resolver problemas reais e a trabalhar colaborativamente. Essa construção do conhecimento não apenas aprofunda a aprendizagem, como também desenvolve competências essenciais para a vida contemporânea, onde a capacidade de pensar, criar e colaborar se torna indispensável.

Neste trecho, Moran enfatiza que a aprendizagem ativa vai além da simples transmissão de informações, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais essenciais. A ideia central é que, quando o estudante participa de forma efetiva, ele se apropria do conhecimento de maneira mais significativa e duradoura, tornando-se capaz de aplicar o que aprendeu em contextos diversos.



A adoção dessas metodologias, entretanto, exige mudanças profundas na mentalidade docente. Freire (1996, p. 21) afirma:

Não se pode pensar em transformação educacional sem considerar que o educador deve também transformar-se. A prática docente exige não apenas a adoção de novos métodos, mas a mudança de mentalidade, de postura e de compromisso com a educação como processo de emancipação e autonomia, para que o ensino se torne realmente significativo e participativo.

Freire, ao abordar a necessidade de transformação do professor, reforça que a inovação pedagógica não depende apenas das técnicas utilizadas, mas também da abertura do educador para novas formas de ensinar e aprender. É a disposição do docente em se reinventar que possibilita que o aluno realmente assuma um papel ativo na construção do conhecimento.

Outro ponto crítico está relacionado à qualificação contínua dos professores. Bacich e Moran (2018, p. 72) afirmam:

A ausência de formação continuada compromete a profundidade e a eficácia do aprendizado, pois professores sem preparo adequado tendem a aplicar as metodologias de maneira superficial, limitando a construção real do conhecimento. É necessário investir em cursos, oficinas e encontros que proporcionem domínio técnico e pedagógico, favorecendo a adaptação e a criatividade na prática educativa.

Os autores explicam que a formação permanente é determinante para que os docentes apliquem metodologias ativas de forma eficaz. Sem essa preparação, os professores podem reproduzir práticas superficiais, prejudicando a aprendizagem dos alunos e comprometendo o protagonismo estudantil.

A integração das tecnologias também é um fator decisivo para o sucesso dessas metodologias. Kenski (2012, p. 33) observa:

A integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem vai muito além do uso de computadores, tablets ou softwares. Trata-se de uma mudança cultural nas instituições, que exige reflexão sobre o papel do professor, sobre as formas de interação e sobre o modo como os alunos constroem e compartilham o conhecimento em um ambiente digital. A tecnologia, quando bem utilizada, potencializa metodologias ativas, mas demanda preparo, infraestrutura e atitude inovadora.

Kenski evidencia que a tecnologia não é apenas um recurso, mas um agente transformador da prática pedagógica, exigindo adaptação cultural das instituições e preparo dos docentes. O autor mostra que o uso adequado das ferramentas digitais potencializa a participação ativa dos alunos e enriquece o aprendizado.

A infraestrutura escolar também é fundamental. Valente (2015, p. 59) afirma:

A inovação educacional não se realiza de forma isolada. Para que práticas pedagógicas modernas e efetivas sejam incorporadas, é necessário que as escolas ofereçam condições físicas e materiais adequadas, como laboratórios, salas multimídia e acesso confiável à internet. Sem esse suporte, mesmo professores bem-preparados enfrentam dificuldades para implementar metodologias que promovam aprendizagem significativa.

Valente destaca que, independentemente da competência docente, a ausência de recursos adequados limita a eficácia das metodologias ativas. A infraestrutura escolar garante que o ensino se torne realmente transformador e que os alunos possam usufruir de experiências de aprendizagem enriquecedoras.

Dessa forma, ao combinar formação continuada, apoio institucional, recursos adequados e uma postura aberta dos professores, é possível implementar metodologias ativas de maneira eficaz, promovendo um aprendizado profundo e significativo. Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também prepara os alunos para a vida contemporânea, tornando-os protagonistas de sua própria educação.

É importante ressaltar que as metodologias ativas não representam apenas uma mudança de técnica, mas uma transformação de todo o ambiente de aprendizagem.

Segundo Moran (2018, p. 52-53):

Quando o aluno é colocado no centro do processo educativo, ele passa a interagir diretamente com os conteúdos, participando de forma crítica e reflexiva. Essa postura estimula não apenas a retenção de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas, trabalhar em equipe e tomar decisões fundamentadas em contextos reais.

Moran enfatiza que o aprendizado ativo favorece a apropriação do conhecimento, permitindo que o estudante se torne protagonista, assumindo responsabilidade por seu desenvolvimento. A participação prática e reflexiva fortalece competências essenciais para o mundo contemporâneo, no qual a capacidade de pensar criticamente e colaborar é cada vez mais exigida.

Freire (1996, p. 87-88) também destaca a dimensão humana dessa transformação:

Educar é um ato de amor, e exige coragem para romper com práticas tradicionais que reduzem o aluno a mero receptor de informações. A mudança de paradigma não se limita à técnica; ela implica uma transformação da consciência do educador, que deve estar disposto a aprender, a dialogar e a experimentar novas formas de ensinar e aprender.

Freire, ao abordar a dimensão ética e humana da educação, mostra que a adoção de metodologias ativas requer compromisso e abertura dos docentes para que a aprendizagem seja significativa. A postura do professor é determinante, pois influencia diretamente o engajamento e a autonomia do aluno.

Outro ponto que merece destaque é a formação contínua dos docentes. Bacich e Moran (2018, p. 74-75) afirmam:

A educação moderna exige que os professores participem de processos contínuos de formação, adquirindo competências pedagógicas e tecnológicas para implementar metodologias inovadoras de forma eficaz. Sem essa preparação, a aplicação das metodologias ativas tende a ser superficial, limitando o aprendizado e o protagonismo do aluno.

Os autores ressaltam que a formação permanente é indispensável para superar obstáculos, como a resistência a mudanças e a dificuldade em utilizar recursos tecnológicos. Professores bem-preparados conseguem aplicar estratégias diferenciadas que atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo e dinâmico.

A integração da tecnologia, por sua vez, também é destacada por Kenski (2012, p. 34-35):

O uso de tecnologias na educação não se resume à operação de dispositivos digitais. Ele implica uma mudança cultural nas escolas, onde professores e alunos devem aprender a interagir, a criar e a compartilhar conhecimento de forma inovadora. A tecnologia potencializa metodologias ativas, mas somente quando docentes compreendem seu papel pedagógico e têm condições de utilizá-la de forma crítica e planejada.

Kenski evidencia que a tecnologia é um facilitador da aprendizagem ativa, mas seu impacto depende do preparo dos educadores e da cultura escolar. Assim, o sucesso das metodologias ativas está intrinsicamente ligado ao equilíbrio entre competência docente, recursos disponíveis e estratégias pedagógicas adequadas.

Valente (2015, p. 60-61) complementa essa visão ao enfatizar a importância da infraestrutura:

A inovação pedagógica requer investimento em equipamentos, laboratórios, salas multimídia e acesso confiável à internet. Sem suporte material e técnico, mesmo os professores mais capacitados enfrentam dificuldades para implementar metodologias que promovam aprendizagem significativa, tornando os processos educativos menos eficazes.

Valente mostra que infraestrutura e recursos materiais são condições essenciais para a efetividade das metodologias ativas. Quando esses elementos estão presentes, o professor consegue aplicar estratégias inovadoras e o aluno se beneficia de um aprendizado mais profundo e contextualizado.

Portanto, ao combinar formação contínua, apoio institucional, infraestrutura adequada e uso planejado de tecnologias, as metodologias ativas transformam o ambiente escolar. Elas promovem um aprendizado mais significativo, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais nos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI e tornando-os verdadeiros protagonistas de sua própria educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas marcam um avanço muito significativo na trajetória, quando os educadores promovem uma aprendizagem que seja mais participativa, personalizada e significativa para os estudantes. Eles buscam transformar essa jornada de ensino, incentivando a participação ativa do estudante, sua autonomia e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. No entanto, a sua realização efetiva, ainda enfrenta diversos desafios que são bastante notórios, tanto do ponto de vista dos educadores como das próprias instituições de ensino.

Para garantir o pleno sucesso dessas inovações é essencial investir em capacitação contínua dos educadores, oferecendo um apoio institucional adequado e permitindo que seja possível uma adaptação mais gradual aos novos modelos pedagógicos. Embora esses desafios possam parecer imensos, eles devem ser encarados como oportunidades bastante valiosas para transformação e inovação no ambiente educacional e superá-los é, na verdade, um passo que vai de encontro ao desenvolvimento de um ambiente que favorece o aprendizado muito mais lúdico/ dinâmico e que favorece o integral dos alunos os preparando de maneira onde seja mais eficiente para lidar com os desafios da sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. **A sala de aula inovadora**. São Paulo: Papirus, 2018.

VALENTE, J. A. **Tecnologias e inovações na educação**. Campinas: Unicamp, 2015.

# **UM OLHAR SOB A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

## **A LOOK AT THE DIFFICULTY OF LEARNING IN LITERACY**



**MARIA SUELI LUCENA DE MELO**

Graduação em Pedagogia pela UNIRARAS (2013); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, com ênfase na leitura e na escrita, habilidades fundamentais da linguagem verbal. A partir de uma revisão teórica, discutem-se conceitos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, ressaltando fatores biológicos, psicológicos e sociais que interferem no desempenho escolar das crianças. O estudo evidencia que a aprendizagem é um processo contínuo, cumulativo e individual, marcado pela interação entre sujeito e meio, o que implica considerar ritmos, estilos e experiências diferenciadas. Nesse contexto, a dificuldade de aprendizagem não deve ser confundida com incapacidade, mas compreendida como um desafio que exige estratégias pedagógicas adaptadas e flexíveis. O planejamento docente, quando pautado na diversidade e na reflexão constante, é apontado como um caminho para promover inclusão e reduzir barreiras de aprendizagem. Destaca-se a importância da cooperação entre escola, família e profissionais de apoio, favorecendo intervenções que valorizem as potencialidades do aluno e possibilitem o desenvolvimento integral. Conclui-se que a superação das dificuldades na alfabetização requer um olhar atento e sensível do educador, associado a práticas inovadoras que assegurem o direito de aprender e garanta o sucesso escolar.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Dificuldade de aprendizagem; Estratégias pedagógicas; Inclusão.

## ABSTRACT

This article aims to analyze learning difficulties in the literacy process, with an emphasis on reading and writing, fundamental verbal language skills. Based on a theoretical review, the concepts of learning and learning difficulties are discussed, highlighting biological, psychological, and social factors that influence children's academic performance. The study highlights that learning is a continuous, cumulative, and individual process, marked by the interaction between subject and environment, which implies considering different rhythms, styles, and experiences. In this context, learning difficulties should not be confused with disabilities, but rather understood as a challenge that requires adapted and flexible pedagogical strategies. Teacher planning, when based on diversity and constant reflection, is seen as a path to promoting inclusion and reducing learning barriers. The study highlights the importance of cooperation between school, family, and support professionals, fostering interventions that value students' potential and enable their comprehensive development. It is concluded that overcoming literacy challenges requires a careful and sensitive approach from educators, coupled with innovative practices that ensure the right to learn and guarantee academic success.

**Keywords:** Literacy; Learning difficulties; Pedagogical strategies; Inclusion.

## INTRODUÇÃO

A linguagem verbal envolve quatro competências fundamentais: falar, ouvir, ler e escrever. Entre elas, a leitura e a escrita costumam se mostrar mais desafiadoras, exigindo processos cognitivos e pedagógicos complexos. Não é incomum que estudantes concluam o ensino fundamental ainda apresentando dificuldades significativas nessas áreas, o que revela a necessidade de compreender de maneira mais aprofundada os obstáculos presentes no processo de alfabetização.

O presente artigo tem como objetivo analisar as dificuldades que permeiam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como dimensões centrais da linguagem verbal. Essas dificuldades não podem ser vistas de forma isolada, uma vez que resultam tanto de fatores históricos, como a persistência do analfabetismo e das desigualdades sociais, quanto de demandas atuais, marcadas pela ampliação do conceito de alfabetização e pelas expectativas sociais em torno do desempenho escolar.

Parte da literatura discute que a alfabetização escolar foi influenciada por diferentes metodologias, incluindo o construtivismo e a perspectiva do letramento, enquanto outros estudiosos defendem abordagens de base fônica. No entanto, mais do que optar por um método, torna-se fundamental compreender que os problemas de aprendizagem são multifatoriais e precisam ser analisados no conjunto que envolve escola, educadores, família e a própria criança.

Como destacam Leal e Nogueira (2011), o debate em torno da dificuldade de aprendizagem ganhou relevância por estar diretamente ligado às possibilidades de sucesso ou insucesso ao longo da vida escolar e pessoal do indivíduo. Nesse sentido, cabe ao professor não apenas oferecer materiais e atividades diversificadas, mas orientar os estudantes no uso desses recursos, assegurando que a experiência contribua efetivamente para seu desenvolvimento.

Ao iniciar o processo de leitura, muitas crianças tendem a reconhecer palavras como imagens ou padrões visuais, sem compreender sua composição alfabética. Por isso, é essencial que o ensino contemple desde cedo a consciência fonológica, a decodificação e a soletração, favorecendo a compreensão de que cada palavra é formada por combinações específicas de letras e sons.

A reflexão sobre leitura e escrita não se limita ao espaço escolar, mas deve ser compreendida como prática social, atravessada pela linguagem, pela história e pela interação humana. Assim, mais do que decodificação de sinais gráficos, o ato de ler e escrever constitui um processo de produção de sentidos. Espera-se que este trabalho contribua para identificar com maior precisão as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e aponte possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem

## **UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização é um processo de natureza histórico-social que vai além do simples domínio da leitura e da escrita em sua dimensão técnica. Ela articula a apropriação da língua escrita às práticas culturais que lhe dão sentido, de modo que alfabetizar não se resume a decodificar símbolos gráficos, mas a possibilitar a inserção do sujeito em práticas comunicativas e culturais (FRAGO, 1993).

Nesse sentido, entende-se que o contato da criança com o mundo letrado antecede sua entrada na escola. A vida cotidiana, em suas múltiplas situações, já oferece experiências significativas de aprendizagem. Vygotsky (1989) destaca que todo aprendizado escolar tem uma história anterior: muito antes de estudar matemática, por exemplo, a criança já lida com noções de quantidade e operações elementares em seu ambiente familiar e social.

Dessa forma, a alfabetização deve ser compreendida de modo integrado, contemplando



aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Requer, portanto, que os educadores alfabetizadores estejam preparados para compreender as diferentes vivências e repertórios dos alunos. É fundamental que o processo de ensino considere essas experiências prévias, possibilitando que a criança atribua sentidos à linguagem escrita e se reconheça como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, a escrita, vivenciada pelas crianças em situações cotidianas, revela sua função social: comunicar, registrar, organizar informações, entreter. A escola, portanto, deve ir além do ensino mecânico do código escrito e criar oportunidades para uma escrita viva, criativa e significativa, explorando ideias, emoções e experiências (KRAMER, 2000).

Historicamente, a alfabetização escolar esteve fortemente associada a metodologias em forma de cartilhas, que pressupunham homogeneidade entre os alunos, desconsiderando os diferentes níveis de contato com a linguagem escrita. No entanto, sabe-se que cada criança traz práticas de leitura e escrita que se originam do convívio familiar e social, e que o letramento emerge dessa participação em contextos significativos de uso da escrita. Atividades cotidianas como ler um bilhete, consultar um jornal ou escrever uma lista de compras contribuem para que a criança reconheça a diversidade de formas e funções do texto escrito.

Nesse percurso, a leitura deve ser compreendida como uma prática cultural, atravessada pelo contexto social e histórico em que ocorre. Orlandi (1988) chama a atenção para o fato de que a leitura não se esgota no espaço escolar, mas se concretiza na relação entre leitor, texto e mundo. Assim, cabe ao professor criar condições para que a criança construa sentidos próprios, indo além de uma interpretação única e determinada pelo discurso pedagógico.

Compreender a alfabetização nessa perspectiva implica superar uma visão restrita, que reduz a leitura e a escrita a meros instrumentos de escolarização, para concebê-las como práticas sociais que possibilitam ao sujeito participar ativamente da cultura letrada.

## **O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

O papel do professor na alfabetização tem se transformado ao longo da história, deixando de ser visto como simples transmissor de conteúdo para ser reconhecido como mediador do conhecimento e também como sujeito em constante formação. Ensinar e aprender configuram processos dinâmicos, fundamentais para o desenvolvimento humano e para a inserção do indivíduo na vida social.

Nesse cenário, o professor alfabetizador assume responsabilidades que vão além do domínio técnico da Língua Portuguesa. É necessário compreender que a aprendizagem envolve múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Assim, cabe ao educador criar ambientes

acolhedores, oferecer orientação constante e estimular a participação ativa das crianças no processo de construção do conhecimento.

As mudanças sociais também impactam diretamente a escola e o trabalho docente. Transformações na estrutura familiar, na inserção da mulher no mercado de trabalho e na influência crescente da mídia e da tecnologia alteraram a dinâmica das relações entre pais e filhos. Muitas vezes, essas questões repercutem no cotidiano escolar, e o professor é desafiado a lidar com alunos que chegam à sala de aula com diferentes níveis de apoio familiar e diferentes repertórios culturais.

Embora não possa substituir o papel da família, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança ao oferecer segurança, afeto, respeito e oportunidades de aprendizagem significativas. Como observa Kramer (2000), a sala de aula é composta por alunos com diferentes níveis de domínio linguístico, influenciados por sua origem social, geográfica e cultural. Reconhecer essa diversidade é essencial para um trabalho pedagógico inclusivo.

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa estar em constante formação, buscando compreender as dificuldades específicas dos alunos, recorrendo a diagnósticos quando necessário e utilizando estratégias diversificadas. Para isso, é fundamental dominar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também metodologias adequadas e conhecimentos sobre os processos de aprendizagem.

Assim, o professor deixa de ser mero transmissor de saberes e passa a ser um mediador que favorece a construção do conhecimento, respeitando as singularidades dos alunos e promovendo a alfabetização como um processo vivo, social e significativo.

## **UM OLHAR SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo contínuo, cumulativo e pessoal, no qual o indivíduo adquire e desenvolve habilidades, competências e atitudes ao longo da vida. Ela envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, não podendo ser reduzida a um único modelo ou fragmentada em partes isoladas. Cada sujeito apresenta um ritmo próprio, determinado por fatores genéticos, biológicos, psicológicos e também pelo contexto social em que está inserido.

De forma geral, cada nova aprendizagem se constrói a partir das anteriores, numa dinâmica de reorganização que permite estabelecer relações, criar valores e atribuir significados. Trata-se, portanto, de um processo integrativo que mobiliza não apenas aspectos racionais, mas também afetivos e motivacionais.

A aprendizagem ocorre tanto em situações espontâneas, pela convivência social e observação do cotidiano, quanto em contextos formais de escolarização. Na primeira forma, chamada

aprendizagem casual, a criança adquire conhecimentos e atitudes de maneira natural, por meio de interações com pessoas, objetos e meios de comunicação. Já a aprendizagem organizada, típica da escola, requer intencionalidade pedagógica, condições adequadas e envolvimento ativo do aluno.

A experiência escolar, portanto, deve considerar as necessidades básicas da criança, seu bem-estar físico e emocional e sua curiosidade natural. Ambientes de ensino que valorizam a segurança afetiva, a diversidade de experiências e a escuta ativa do aluno tendem a favorecer aprendizagens mais significativas e duradouras.

## **CONCEITO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

As dificuldades de aprendizagem correspondem a barreiras que interferem no progresso escolar da criança, comprometendo áreas como leitura, escrita ou raciocínio lógico-matemático. É importante distingui-las de deficiências intelectuais ou sensoriais, uma vez que não decorrem de incapacidade global, mas de fatores específicos que afetam o desempenho acadêmico (GUERRA, 2001).

Smith e Strick (2001) destacam que tais dificuldades muitas vezes têm origem em questões neurológicas, afetando a forma como o cérebro processa, armazena e comunica informações. Ainda que no passado fossem vistas como raras, atualmente estima-se que atinjam uma parcela significativa dos estudantes, o que exige atenção especial da escola e dos profissionais de educação.

Segundo Topczewski (2000), os distúrbios de aprendizagem se caracterizam como processos que impedem ou limitam a evolução adequada da criança nas atividades escolares. Em consequência, esses alunos podem apresentar defasagem em relação ao grupo, especialmente no desenvolvimento da leitura, da escrita ou da matemática.

Para Pinto e Menezes (2013), a dificuldade de aprendizagem pode aprisionar o sujeito em um sintoma, impedindo-o de atribuir significado ao que aprende. Nesse sentido, compreender o sintoma como uma forma de pedido de ajuda abre espaço para que a intervenção educativa promova autonomia e fortalecimento da identidade do aluno.

Mussem (1997) acrescenta que a aprendizagem é favorecida pela motivação e pelo reforço positivo, mas também pode ocorrer por identificação, como no caso da criança que assume comportamentos, valores e crenças de seus pais. Isso demonstra que o aprendizado resulta da interação entre fatores individuais e sociais.

Entretanto, como aponta Corrêa (2001), muitos professores ainda atribuem o fracasso escolar unicamente ao aluno ou à sua família, desconsiderando a corresponsabilidade da escola e a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas. Essa visão tende a reforçar a exclusão, em vez de buscar soluções conjuntas que envolvam professores, estudantes e famílias.

Assim, compreender as dificuldades de aprendizagem requer analisar tanto os aspectos internos do sujeito — como maturação neurológica e fatores emocionais — quanto às condições externas, relacionadas ao ambiente escolar, às metodologias de ensino e ao apoio familiar. Reconhecer as diferenças individuais entre os alunos é fundamental para criar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de todos, evitando que alguns permaneçam em desvantagem ao longo da vida escolar.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Segundo Cypel (2003), a escola tende a estar mais habituada a lidar com estudantes considerados “normais” em termos de rendimento e comportamento, de modo que a presença de alunos com hiperatividade ou baixo desempenho pode gerar conflitos e frustrações no ambiente escolar.

O'Brien (2000) ressalta que crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente são rotuladas como preguiçosas ou incapazes, quando, na realidade, enfrentam obstáculos internos e externos que dificultam seu processo. Esse cenário gera sentimento de frustração tanto nelas quanto em seus professores. Contudo, quando encontram ambientes e atividades adequadas, essas crianças podem demonstrar concentração e dedicação superior ao esperado, revelando habilidades e potenciais antes invisíveis.

Bueno (2009) acrescenta que muitas propostas pedagógicas voltadas a crianças com necessidades específicas raramente chegam ao conhecimento dos professores de sala de aula. Nesse sentido, é necessário promover uma maior integração entre os estudos acadêmicos, a prática docente e o apoio de especialistas.

Entre as estratégias que podem favorecer a inclusão desses alunos destacam-se:

- posicioná-los próximos ao professor e a colegas que possam auxiliá-los;
- incentivar e valorizar constantemente suas conquistas;
- oferecer tarefas graduadas, do simples ao complexo;
- propor atividades em pequenos grupos, que favoreçam interações sociais e aprendizagens colaborativas;

- flexibilizar o tempo para realização das tarefas, considerando a necessidade de pausas e o ritmo de cada criança.

Piaget (1999) já alertava que a pressão precoce pela alfabetização pode comprometer etapas importantes do desenvolvimento infantil, como a formação do esquema corporal e a coordenação motora. Dessa forma, é essencial que a escola respeite o ritmo natural de cada criança e ofereça condições adequadas para o desenvolvimento integral.

A Declaração de Salamanca (1994) reforça esse princípio ao destacar que todas as crianças têm características, interesses e necessidades próprias e, portanto, devem ter acesso às escolas regulares, as quais precisam estar preparadas para garantir uma pedagogia centrada na criança.

O trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem exige, portanto, não apenas metodologias diferenciadas, mas também um olhar sem preconceitos e um projeto pedagógico consistente, que garanta convivência, trocas e desenvolvimento social. A cooperação entre escola, família e profissionais da saúde é fundamental, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes e apoio adequado no ambiente familiar.

Assim, os professores não precisam ser especialistas em todas as dificuldades, mas sim desenvolver sensibilidade para identificar as potencialidades de cada criança, adaptando suas práticas e construindo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que as dificuldades de aprendizagem na alfabetização constituem um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido apenas ao desempenho individual do aluno. Trata-se de um processo que envolve múltiplos fatores (cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos) e que exige uma ação conjunta entre escola, família e sociedade.

Constatou-se que a aprendizagem é contínua, integradora e individual, sendo necessário que o professor reconheça os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, planejando estratégias diversificadas que favoreçam a construção de conhecimento de maneira significativa. Quando o educador adota uma postura reflexiva e investigativa, consegue identificar as potencialidades dos alunos e criar condições mais justas de participação e desenvolvimento.

As dificuldades de aprendizagem, portanto, não devem ser vistas como limitações definitivas, mas como desafios que demandam adaptação metodológica, apoio especializado quando necessário e, sobretudo, sensibilidade pedagógica. Cabe à escola assumir o compromisso de ser um espaço

inclusivo, capaz de acolher a diversidade e promover práticas que assegurem a todos os estudantes o direito de aprender.

Assim, este estudo reforça a necessidade de formação continuada dos professores, da elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a inclusão e da valorização das parcerias entre docentes, famílias e profissionais de apoio. A superação das dificuldades na alfabetização passa, necessariamente, pela construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CORRÊA, J. N. **Fracasso escolar: representações sociais de professores**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CYPEL, Samuel. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais de saúde**. São Paulo: Lemos, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de resposta**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 45-58, 2004.

GUERRA, L. B. **Dificuldades de aprendizagem: uma visão psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; NOGUEIRA, Ana Lúcia. **Dificuldades de aprendizagem: perspectivas teóricas e práticas de intervenção**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011.

MUSSEM, D. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997.

O'BRIEN, Shirley J. **Entendendo as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

PINTO, Luciana; MENEZES, Enéas. **Dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicanalítica**. São Paulo: Paulus, 2013.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOPCZEWSKI, A. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Manole, 2000.

# O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL

## THE PROTAGONISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH ORAL LANGUAGE



**MARIANA GABRIELLE ARRUDA CASCAPERA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI – Centro Universitário Único (2019); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF CEU Meninos.

### RESUMO

O artigo intitulado O protagonismo na educação infantil por meio da linguagem oral tem como objetivo analisar de que forma o protagonismo infantil é favorecido por meio da linguagem oral em crianças de 4 a 5 anos e 11 meses na Educação Infantil. Fundamentado nos estudos de Piaget, Vygotsky e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o trabalho considera a criança como sujeito histórico, social e ativo na construção de saberes, valorizando sua autonomia e participação nas práticas escolares. A pesquisa parte da hipótese de que o reconhecimento da criança como sujeito protagonista contribui para o desenvolvimento de sua linguagem oral e, conseqüentemente, para sua inserção no mundo letrado. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem teórico-bibliográfica e pesquisa de campo por meio de entrevistas e observações. O estudo destaca a importância das práticas educativas que priorizam dinâmicas de oralidade, jogos fonológicos, narrativas e situações comunicativas, favorecendo a construção da consciência fonológica e da linguagem escrita. A pesquisa justifica-se pela necessidade de fundamentar práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a expressão e o protagonismo das crianças nas relações sociais e no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Protagonismo infantil; Linguagem oral; Educação Infantil; Consciência fonológica; Autonomia; Alfabetização.

### ABSTRACT

The article, entitled "Protagonism in Early Childhood Education through Oral Language," aims to analyze how oral language fosters child protagonism in children aged 4 to 5 years and 11 months in



Early Childhood Education. Based on the studies of Piaget and Vygotsky, and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the work considers children as historical, social, and active subjects in the construction of knowledge, valuing their autonomy and participation in school practices. The research is based on the hypothesis that recognizing children as protagonists contributes to the development of their oral language and, consequently, to their integration into the literate world. The methodology adopted is qualitative, with a theoretical-bibliographical approach and field research through interviews and observations. The study highlights the importance of educational practices that prioritize oral dynamics, phonological games, narratives, and communicative situations, fostering the development of phonological awareness and written language. The research is justified by the need to establish pedagogical practices that value listening, expression, and the role of children in social relationships and the literacy process.

**Keywords:** Child leadership; Oral language; Early childhood education; Phonological awareness; Autonomy; Literacy.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca identificar a importância do protagonismo na educação infantil com crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade, por meio do trabalho com a percepção oral das palavras e da consciência fonológica. O tema ganha relevância especialmente a partir das discussões promovidas nas aulas de Alfabetização e Letramento, nas quais pesquisadores de diversas partes do mundo compartilham avanços científicos sobre a alfabetização infantil, destacando a consciência fonológica como um dos principais fatores no processo. Entende-se aqui consciência fonológica como a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades distintas de seu significado, permitindo que a criança perceba aliterações, rimas e conte sílabas das palavras (ADAMS et al., 2003, p. 34).

A pesquisa se propõe a responder à seguinte questão: de que maneira a linguagem oral auxilia no protagonismo infantil e nas possibilidades de participação das crianças de quatro a cinco anos e onze meses no mundo letrado? Para tanto, parte-se da compreensão de que a criança, ao ser reconhecida como ator social e integrante do mundo adulto: capaz de negociar, compartilhar e criar culturas, também deve ser compreendida como sujeito protagonista na produção e socialização de seus saberes. Com base nas contribuições de Piaget e Vygotsky, reforça-se a concepção da criança como um ser singular, que deve ser acolhido e compreendido pelo adulto em suas múltiplas dimensões.

Parte-se da hipótese de que o trabalho com dinâmicas de oralidade, como a expressão de narrativas, situações comunicativas e argumentativas, além da participação em jogos fonológicos, podem favorecer significativamente o protagonismo infantil, conduzindo a criança a estabelecer relações entre linguagem oral e linguagem escrita. Essa trajetória contribui para que o estudante se torne mais autônomo e participativo nas práticas sociais. Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar o protagonismo infantil por meio da linguagem oral, com vistas à aquisição da autonomia e ao favorecimento da participação das crianças em práticas sociais. Especificamente, busca-se: analisar as condições para o protagonismo infantil no contexto da educação infantil; identificar o papel do outro na socialização e no desenvolvimento da linguagem oral; e compreender a relação entre linguagem oral e aquisição da linguagem escrita por meio de práticas pedagógicas pautadas em dinâmicas de oralidade.

Este trabalho se justifica por sua intenção de fundamentar práticas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral, reconhecendo a criança como um ser social que, cada vez mais, participa de práticas comunicativas que exigem competências linguísticas e expressão. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, com base em estudos teóricos e investigação de campo, incluindo entrevistas e observações em contextos escolares com crianças da faixa etária em questão. Conforme destaca Minayo (2001), a metodologia representa o caminho do pensamento e da prática na abordagem da realidade, ocupando lugar central na articulação entre teoria e prática. Com isso, pretende-se coletar, analisar e interpretar os dados à luz das teorias da área, organizando-os de forma sistemática para buscar respostas às questões propostas pela pesquisa.

O trabalho está estruturado em três seções. Na primeira, discute-se a constituição do protagonismo infantil nas práticas escolares da educação infantil; na segunda, aborda-se a importância do outro na aquisição da linguagem para participação nas práticas sociais; e na terceira, analisa-se o planejamento de atividades comunicativas, como narrativas, interações orais e jogos fonológicos, que favoreçam a alfabetização das crianças pequenas.

## **O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção diz respeito como se constitui o protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil, analisando o termo da palavra protagonismo e autonomia e a concepção de criança segundo o DCNEI.

Existem diversas interpretações para o termo 'protagonismo'. A origem etimológica da sentença, conforme Ferreira (2004) remete à palavra *protagonistés* que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Os conceitos como identidade, autonomia, participação, cidadania e responsabilidade social também são utilizados para interpretar a palavra.

O protagonismo das crianças se torna evidente quando é superado a concepção da incapacidade e incompletude da participação infantil, compreendendo a criança como um ser autônomo e capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes (PIRES; BRANCO, 2007).

Para o autor citado, a criança torna-se protagonista quando é vista como participante da sociedade que está inserida, sendo capaz de interagir e demonstrar sua opinião.

Durante o desenvolvimento infantil, constrói-se a moralidade e a autonomia. Segundo Piaget (1932 *apud* Piloto, 2018, p.3), a criança passa por três estágios existentes até a conclusão de um ser autônomo, são eles: anomia, heteronomia e autonomia.

Para o autor, o termo anomia vem do grego "nomos" que significa "regras", com o prefixo "a", refere-se à ausência de regras, características de bebês e de crianças bem pequenas, que por serem totalmente dependentes de um adulto, não interiorizaram nenhuma regra.

Heteronomia vem do prefixo “hetero” que significa “vários”, assimilado ao termo “várias regras”. Neste estágio a criança já distingue o certo e o errado, mas sempre é governada por alguém mais velho.

Por fim, a autonomia, que vem do grego composto de “própria” e “regras”. Neste estágio, a criança tem consciência das regras e a capacidade de organizar decisões de modo consciente.

Pode-se concluir, então que, para que a criança seja autônoma é preciso que tenha liberdade de escolha participando ativamente nas decisões que devem ser tomadas. O educador tem a função de criar vínculos seguros para seus alunos, propiciando questionamentos onde a criança possa ser atuante e crítica, podendo intercambiar seu ponto de vista com outras crianças, isto é, sendo protagonista.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é reconhecida como o centro do planejamento curricular e compreendida com sujeito histórico de direitos, que se desenvolve através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, construindo sua identidade pessoal e coletiva, e sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, questiona, experimenta, imagina, fantasia, deseja, aprende, narra e observa (BRASIL, 2013).

Entende-se que nos últimos anos, novos estudos e conhecimentos têm reforçado a concepção de criança, dispondo o foco em suas necessidades, escutando e observando o que querem, pensam e o que consideram coisas importantes.

De acordo com o documento das DCNEI vinculado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as crianças aprendem convivendo, brincando, participando, explorando, expressando-se/comunicando e conhecendo-se, esses seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos na Educação Infantil.

Para que esses direitos sejam alcançados com excelência, a equipe pedagógica deve refletir sobre a organização curricular, integrando a parte comum com a diversificada, ou seja, que apresente os conhecimentos locais e regionais, mas também aqueles que são específicos para determinado momento do ciclo da vida.

O trabalho do professor junto às crianças reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais, na seleção de experiências de aprendizagem, quanto o protagonismo de cada criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos (OLIVEIRA, 2015, p.81).

Ou seja, cada criança deve ser vista como uma pessoa reintegrada, capaz de compartilhar e criar culturas, na qual seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos são integrados e flexíveis a mudanças. No entanto, é necessária a participação do outro para que ela note a ordem e a

mudança, adquirindo gradativamente, a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e a sua cidadania.

Cabe ao professor criar oportunidades, a partir de sua observação, para que as crianças, no processo de elaborar sentidos pessoais, se apropriem de elementos significativos de sua cultura como elaborações dinâmicas e provisórias (OLIVEIRA, 2015, p.84).

A escola é um dos espaços mais importantes para a criação das culturas infantis, que necessita criar intervenções pedagógicas que respeitem a criança como um sujeito ativo e que reflète na construção de singularidades e no desenvolvimento da oralidade.

O currículo na Educação Infantil é norteado por eixos que fortalecem as interações, considerando as relações um fator que envolve a aprendizagem em diferentes aspectos. Quando o docente permite que a criança expresse seus pensamentos, sentimentos e indagações este possibilita que ela seja protagonista de suas relações e trocas com os demais sujeitos. As brincadeiras também devem ser priorizadas nesta faixa etária, é através do lúdico que a criança elabora hipóteses, constrói diferentes pontos de vista, socializa e suscita o processo imaginativo.

## **O PAPEL DO OUTRO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PARA USO NAS PRÁTICAS SOCIAIS**

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, esta seção desenvolve a importância do papel do outro para a aquisição da linguagem, apresentando os aspectos formativos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, por meio da consciência fonológica na educação infantil.

Para Jobim e Souza (2016), a linguagem é um sistema de símbolos culturais internalizados, para que seja desenvolvida passa por períodos até que a criança chegue na utilização de frases e múltiplas palavras.

Segundo a autora citada, há diversos tipos de linguagem: corporal, falada, escrita, gráfica. As crianças utilizam a fim de comunicar-se a linguagem corporal (fazendo mímicas e gestos) e a linguagem falada (produzindo arrulho, que é um som gutural produzido pelos bebês, que sai da garganta e se assemelha ao arrulho dos pombos, balbucios e ecolalia). É através da linguagem que a criança tem acesso a seus valores, regras e crenças. Aprender a falar vai além dos sons e palavras, a fala está diretamente relacionada ao pensamento, sentimentos e desejos.

Segundo Vygotsky (1991), todo contato que a criança estabelece com a linguagem supõe uma relação com o outro, por meio da zona de desenvolvimento proximal:

A “zona de desenvolvimento proximal” é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob

a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

É através da zona de desenvolvimento proximal que o potencial da criança implica com a colaboração entre os participantes em interação social, cada um exercendo uma contribuição no processo de aprendizagem.

A conexão da criança e a linguagem presumem da relação com o outro, é a interpretação do adulto que constitui significação à fala e sustenta a produção de discurso e progresso da criança, o que reflete na construção de singularidades e no desenvolvimento da oralidade.

Portanto, aprender a falar, segundo o RCNEI, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, desejos e sensações.

A conversa com as crianças deve ser planejada e constar na ação diária do professor para que possam desenvolver tipos diferenciados de linguagem: corporal, nato verbal e verbal, sendo que na linguagem oral ou verbal esta consiga aprender a linguagem narrativa, descritiva, argumentativa, informativa; sempre articuladas com os diferentes gêneros que circulam na sua realidade e contexto. (RABELLO; PASSOS, 2010).

Este processo dinâmico, geralmente entre a ação pedagógica e os alunos, permite que a produção de textos orais seja realizada, através da expressão de seus sentimentos, pensamentos e de suas características próprias.

As narrativas infantis que alteram a canonicidade das histórias tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis, relevantes e dignos de serem contados, ensejando a intertextualidade, a criação de textos que integram elementos de várias histórias infantis, o que pressupõe a mediação do adulto, que disponibiliza o acesso ao mundo da cultura adulta (SANTOS e BRASÍLIO, 2007).

Muitas brincadeiras trazem pequenas narrativas, que auxiliam no desenvolvimento da oralidade e do sequenciamento de fatos. Ao ler histórias como os “Contos de Fada”, brincar de “Faz de conta” ou até mesmo as cantigas de roda que possibilita a criança desenvolver a memória e comunicar-se entre si, seja para representação do faz de conta ou para a interação social.

## **A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA POR MEIO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

De acordo com Emília Ferreiro (2013), não há uma idade definida para o início da alfabetização. Entretanto, deve existir estímulos para a leitura desde a educação infantil presentes tanto na vida escolar, como no ambiente social, que faz parte do processo de letramento.

Por ser um processo, a vivência no mundo letrado escolar deve ser ponderada de forma lúdica e consciente, de maneira que desperte a curiosidade e o desejo de ingressar neste universo.

Com o auxílio da cultura escrita desde a educação infantil, a criança ao ingressar no ensino fundamental, já traz consigo uma bagagem facilitadora do processo. Por isso, pode-se observar a discrepância entre aquelas que tiveram este contato inicial e as que não, através dos níveis de dificuldade na linguagem oral e escrita.

Conhecer que as letras são representações sonoras encaminha a criança para uma consciência fonológica da escrita e isso faz com que ela altere sua hipótese da escrita.

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas das unidades constituintes da fala e sua organização na formação das palavras (MORAIS, 1996).

É a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e que permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. Nas quais Bigochinski e Eckstein (2016) diversificam em três níveis:

- Nível 1 – Consciência silábica: Habilidade de reconhecimento e manipulação de constituição de palavra por sílaba.
- Nível 2 – Rimass e aliterações: Habilidade de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas, semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações).
- Nível 3 – Consciência fonêmica: Habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas as menores unidades sonoras da língua. Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança.

Diversas pesquisas têm relatado que a instrução direta da consciência fonológica, combinada à instrução da correspondência grafofonêmica, acelera a aquisição da leitura relacionando-se com o sucesso na aquisição da linguagem escrita (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997 *apud* ADAMS et al. 2006, p.111).

O processo de letramento está associado à construção do discurso oral e escrito, deve-se promover às crianças experiências significativas de aprendizagem para que ela amplie sua capacidade de expressar-se e também conheça o mundo letrado por meio de diferentes materiais, tendo um intercâmbio social.

Adams, et al, suplementa que é necessário o conhecimento acerca da estrutura da língua para desenvolver com êxito a consciência fonológica em todos os alunos, principalmente a fonologia.

A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons e fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético (ADAMS, et al, p. 21, 2015)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) a criança aprende a ler e escrever quando constrói um conhecimento de natureza conceitual: entender que a escrita tem uma representação e uma forma gráfica da linguagem. Ou seja, a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É previamente, um processo no qual as crianças são protagonistas e compreendem a forma que a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas.

## PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES E PRÁTICAS COMUNICATIVAS

Nesta seção apresentamos o planejamento de atividades e práticas comunicativas que podem ocorrer por meio de dinâmicas de oralidade, com expressão de narrativas, situações comunicativas e argumentativas, além da participação dos jogos fonológicos que favoreçam no processo de alfabetização das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

A criança deve desenvolver suas capacidades comunicativas de modo significativo. É mediante ao diálogo que a comunicação acontece, cabe ao adulto ouvi-las e deixá-las argumentar, fazer parte do processo de escolhas e sentir-se importante ao participar das diversas práticas sociais.

*A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio do trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2013, p. 117).*

*A introdução da leitura e da escrita deve ser apresentada já na educação infantil, sendo ponderada de forma lúdica e consciente nas práticas diárias. A sala de aula deve ser um ambiente letrado, onde a criança pode auxiliar na confecção de cartazes de rotina, ajudante do dia, regras e combinados. Bem como, incentivadas a ter interesse em manusear livros, revistas, jornais e poder criar e contar novas histórias.* A leitura de histórias feitas pelos professores em voz alta também auxilia neste processo, fazendo com que a criança consiga notar diferença na linguagem coloquial e a linguagem mais formal dos textos escritos, captando as pausas e entonação, logo reproduzindo a maneira dos adultos ao ler.

O RCNEI (1998) emprega que deste modo às crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções.

Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de um modo mais fácil e significativo a ser protagonista de seu próprio aprendizado, realizando interferências e explicações durante o processo de estudo, e o professor segundo Teberosky (2013) deve ser um bom escriba e leitor.



Ciente que o professor é um leitor em potencial, pondera-se que ao atuar como escriba faz com que a criança dite o texto memorizado por ela, para que ele possa escrever, aproveitando uma dupla capacidade da criança: ditar, produzindo para que outros transcrevam, e memorizar, sendo capazes de reter na memória diversos dados.

No entanto, a atividade de ditar não é fácil, porque implica uma série de coordenações e controles. Por exemplo, como a criança não pode controlar o quanto do texto ditado já foi escrito pelo adulto e, como enquanto dita vai reconstruindo progressivamente o texto, deve ser capaz de coordenar o que o professor já escreveu com o que ainda resta ditar para obter um discurso coerente. (TEBEROSKY, 2013 p. 123)

Este ato faz com que a criança aprenda muitas coisas sobre a relação de escrita e leitura, também faz com que ela reconheça as diferenças da linguagem oral e escrita, o que comporta um longo processo de construção.

O professor pode gerenciar a sala de aula e facilitar o entendimento do aluno fazendo a leitura em voz alta e permitindo que a criança participe deste “mundo imaginário” olhando as imagens, interagindo e incorporando traços linguísticos dos discursos escritos.

## **ATIVIDADES E BRINCADEIRAS QUE DESENVOLVEM AS PRÁTICAS DE ORALIDADE**

As atividades cotidianas são situadas como propostas de maneira sistemática. Cabe ao professor contextualizar tais atividades, transformando-as em significativas e organizando-as de maneira que representem um desafio crescente ao aluno, colaborando para a formação da autonomia.

Portanto, as propostas devem ser planejadas de modo dinâmico de produção e variação do cotidiano, emotivamente intensas e facilmente desfrutáveis, tendo referências afetivas entre as crianças com os colegas de sala e com os docentes.

Elas devem propiciar que as crianças pensem em possíveis soluções para os desafios propostos por meio das situações de aprendizagem. Tais situações que, são organizadas e realizadas por meio de diferentes propostas coerentes para cada criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

A linguagem oral está sempre presente nos jogos e brincadeiras, sendo um papel fundamental na educação. Visto que as crianças precisam comunicar-se entre elas, interagindo socialmente e, muitas vezes, representando o faz de conta e o professor por sua vez, deve ditar a apresentação do jogo e suas regras (quando existente).

Abaixo, será descrito no quadro 1, a possível apreciação de diversos gêneros de texto não verbais de diferentes culturas: fotografias, desenhos, pinturas, esculturas, melodias, mímicas, danças, além de sinais da natureza e textos multimodais: literatura imagética, para favorecer o desenvolvimento de estratégias de leitura.

## **QUADRO 1 – ATIVIDADES E PRÁTICAS COMUNICATIVAS**

| <b>NOME DA ATIVIDADE</b> | <b>TEMPO</b>                      | <b>ESPAÇO</b>                                    | <b>MATERIAL</b>                                                                                                              | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                              |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saquinho de novidades    | 30 a 40 minutos                   | Sala de atividades                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos ou objetos da família;</li> <li>• Sacola e gravador.</li> </ul>               | Contar de forma cada vez mais organizada as próprias experiências e despertar o interesse em ouvir os amigos. |
| Essa é a minha história  | De acordo com o número de alunos. | Biblioteca ou sala de leitura                    | Material não estruturado, livros, fantoches e fantasias.                                                                     | Desenvolver a criatividade, o respeito pela fala do outro e o discurso narrativo.                             |
| Todos são cientistas     | 10 a 15 minutos por grupo.        | Sala ou pátio                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros, revistas, internet, etc.</li> <li>• Cartolina, figuras, canetas.</li> </ul> | Pesquisar sobre determinado tema, interagir com a turma e descobrir coisas novas.                             |
| Sessão de Teatro         | 30 a 40 minutos                   | Sala de atividades ou espaço específico (palco). | Fantasias, fantoches, maquiagem e adereços.                                                                                  | Desenvolver a expressão corporal, desinibir linguagem não verbal e interagir com os colegas.                  |
| Meu diário               | 10 a 15 minutos                   | Sala de artes.                                   | Caderno (diário), revista, cola, tesoura e fotos.                                                                            | Falar e ouvir, elaborar relatos e construir um diário.                                                        |
| Cantando histórias       | 20 a 40 minutos                   | Sala de música                                   | Objetos que propiciem som e ritmo.                                                                                           | Desenvolver a musicalização, a percepção da rima, a coerência e a coesão na estrutura da linguagem oral.      |

Por meio desta proposta, é possível criar uma pauta de observação, analisando se o aluno participa das situações de conversa, se expressa com clareza e coerência, faz comentários pertinentes aos assuntos discutidos, apresenta trocas ou omissões na fala, apresenta interesse em escutar colegas/professores e sente-se à vontade e seguro para dar ideias e opiniões.

O aluno ao participar destas práticas de oralidade, assim como nas rodas de conversa (onde relatam situações cotidianas, perguntas e respostas), desenvolve sua competência de fala e escuta, ampliando seu vocabulário e sua consciência fonológica.

### **O USO DE JOGOS FONOLÓGICOS E SEU BENEFÍCIO À ALFABETIZAÇÃO.**

Segundo Bruner (1983) *apud* Santos e Brasília (2007, p. 433), o jogo exibe característica de diálogo, que se desenrola com papéis, turnos de pegar, iniciar e responder. É por meio da correspondência entre figuras e o som da palavra representada que as brincadeiras podem auxiliar o processo da consciência fonológica.

A participação da linguagem oral no planejamento de aula, sendo elevada e observada atentamente, exprime o desenvolvimento da competência de fala e escuta, ampliando o vocabulário, compreendendo as falas em coerência com contextos diferentes, manifestando sentimentos oralmente e participando de práticas de oralidade em diferentes situações de interação social.

Os jogos dirigidos são de mera importância para as crianças, elas sentem que estão brincando, quando na verdade, estão aprendendo. É necessário seguir uma sequência de acordo com o grau de dificuldade e progresso dos alunos, tendo muita cautela com a forma de apresentação das atividades, nenhuma criança deverá sentir-se impaciente ou fracassada.

De acordo com Adams, et al, (2016) existem diversos tipos de jogos que auxiliam neste processo:

Jogos de escuta – instiga a criança a ouvir com atenção os sons, de modo seletivo. Inicialmente, identificando e organizando os sons do cotidiano e após dominá-lo, avançar para atividades que necessita a atenção na fala.

Um jogo já conhecido por muitas crianças, é um grande exemplo para esta atividade, o “gato, mia”, na qual uma criança será vendada e outra deverá ser o “gato”, miando em qualquer parte da sala. O aluno vendado deverá indicar de que parte da sala está vindo o som. Seu objetivo é estimular a disposição das crianças para escutar de forma sensível e atenta.

Jogos com rimas – encaminha a criança a atentar-se a estrutura sonora das palavras, promovendo a consciência de que a fala tem além de significado e mensagem, uma forma.

Tem-se o exemplo do jogo do intruso, sua proposta pode ser uma ficha com imagens que rimam, palavras com a mesma letra inicial e etc. Onde o aplicador confecciona as tabelas com figuras sortidas e uma figura não está de acordo com a proposta, que será o intruso. O objetivo é que a criança identifique qual é o intruso em sua ficha, associando as palavras.

Jogos de consciência das palavras e frases – potencializa a criança a entender que frases são uma sequência de palavras, ambas de tamanhos variados.

Após explicar brevemente o que é uma frase, o professor pode mostrar algumas figuras a fim de que os alunos criem diversas frases com elas, introduzindo na criança a noção deste conceito.

Jogos de consciência silábica – desenvolve a capacidade de dividir as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as.

Por exemplo, a trilha silábica, uma trilha de números que induz o aluno a associar a palavra à imagem e contar quantas sílabas possui. Músicas conhecidas pelas crianças também pode ser uma atividade silábica, na qual cada palma representa uma sílaba.

Jogos de fonemas iniciais e finais – introduz a forma que os fones soam em palavras completas e de modo isolado.

O educador poderá escolher um nome ou objeto, em segredo, com um campo semântico definido e reproduzir apenas seu fonema inicial ou final, estimulando a adivinhar todas as possibilidades e introduzir a questão que todos os fonemas aparecem em diversas palavras.

Jogos de consequência fonêmica – a criança é capaz de analisar as palavras em uma sequência de fonemas isolados, separando-os e sintetizando-os.

Para trabalhar palavras básicas, o uso de blocos coloridos e cartões com palavras ou figuras se tornam indispensáveis. O aluno deverá sortear uma ficha com figuras que ficam viradas para baixo, ao identificar a imagem escolhida, deve reproduzir seu nome separando por fonemas, e representando com blocos, uma cor para cada fonema diferente.

A atividade sendo reconhecida de modo lúdico na educação infantil proporciona melhoras no aprofundamento dos conteúdos trabalhados nas aulas e permite que os alunos lidem com as relações sociais de competição e cooperação envolvidas em situações de jogos e brincadeiras.

Nestas situações informais, os alunos se sentem mais à vontade para esclarecer suas dúvidas e explicitar seus conhecimentos. A intencionalidade didática deve ser feita pelo professor, a partir da observação, identificando e analisando como cada aluno lida com o trabalho em equipe e as frustrações.

Esses jogos fonológicos tornam-se um projeto de investigação, que auxilia o docente a planejar junto com as crianças momentos significativos, que levam em consideração o contexto social na qual estão inseridas e possibilitam aquisições reais e diversificadas, onde possam realizar experimentações, construir conhecimentos, buscar respostas e avaliar aprendizagens.

Ao vivenciar as práticas com resoluções de problemas, possibilita-se o esclarecimento do impasse entre a criança ser protagonista e capaz de solucionar suas dificuldades, ativando seu conhecimento prévio e permitindo novos desafios, aprofundando o interesse e o entendimento das crianças.

Deve-se permitir o diálogo permanente, o levantamento de hipóteses, a busca de suas confirmações ou negações, a possibilidade de ampliar e aprofundar o interesse e o entendimento das crianças.

As atividades que envolvem a linguagem oral não só auxiliam no protagonismo infantil como concede a liberdade da criança ser educada brincando e conhecendo, desenvolvendo a capacidade de observar e interagir com o mundo. O que dá ênfase no currículo construído através da interação, buscando uma práxis pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o protagonismo infantil na educação infantil pode ser favorecido por meio de práticas que valorizem a linguagem oral, especialmente quando articuladas ao trabalho com a consciência fonológica. A escuta, a expressão e a participação das crianças em situações significativas de comunicação permitem que elas assumam um papel ativo no processo de aprendizagem e desenvolvam autonomia nas interações sociais e escolares.

As crianças pequenas, entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, demonstram grande capacidade de expressão e construção de sentidos sobre o mundo que as cerca. Quando o ambiente escolar reconhece essa potencialidade e organiza práticas que promovam a escuta ativa, o diálogo, a troca de experiências e a ludicidade por meio de jogos fonológicos, narrativas e situações comunicativas, amplia-se a participação das crianças como sujeitos do próprio processo educativo.

A valorização da oralidade se mostra fundamental não apenas como preparação para a alfabetização, mas como um direito da infância à escuta, à fala e à participação. Dessa forma, reconhecer a linguagem como elemento estruturante da interação e da aprendizagem contribui para uma educação mais significativa, centrada na criança e em suas múltiplas formas de se comunicar e aprender.

Promover o protagonismo infantil não é apenas uma diretriz pedagógica, mas uma prática que reafirma a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, opinar, agir e transformar os espaços que ocupa. Ao planejar e desenvolver experiências educativas que priorizem a linguagem oral, a escola contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes de seu papel no convívio social.

## REFERÊNCIA

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ADAMS, M.J. et al. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Brasília, 2003.
- BATISTA, Valéria (orient.). **A construção da autonomia**. São Paulo: [s.n.], 2018. 1 CD-ROM.
- BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M.P. **A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita**. Ensaios Pedagógicos, 2016.
- BRANCO, A. U., PIRES, S.F.S. **Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais**. Paidéia, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3v.: il. 1998.
- Câmara dos Deputados. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos**. Brasília, 2003.
- CARVALHO, L. M. M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
- FERREIRO, E. **A dúvida sobre a idade certa para alfabetizar**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4122/emilia-ferreiro-a-duvida-sobre-a-idade-certa-para-alfabetizar>> Acesso em: 08 de agosto de 2025.
- JOBIM E SOUZA, S. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Caderno 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Brasileira. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 61-93.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. **Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate**. São Paulo: Revista Veras, v. 5, n. 2, p. 78-87, 2015.
- RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso 08 agosto 2025.
- SANTOS, M.L.R.D., BRASÍLIO, D.R. **Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil**. São Paulo, 2007.
- TEBEROSKY & COLOMER. **Aprender a ler e escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 20003.
- VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed. 1991.

# MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS EFEITOS NOS BIOMAS BRASILEIROS



## CLIMATE CHANGE AND ITS EFFECTS ON BRAZILIAN BIOMES

**MARIANA LOPES LIMA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015) Especialista em Educação especial ênfase em deficiência auditiva pela Faculdade Brás Cubas (2019) Professora Educação Infantil no CEU CEI Walter de Andrade.

### RESUMO

As mudanças climáticas representam um dos maiores desafios globais da atualidade, com implicações diretas sobre os biomas brasileiros. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das alterações climáticas nos principais biomas do Brasil, considerando suas especificidades ecológicas e sociopolíticas. A pesquisa está fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, além de relatórios técnicos atualizados. Os resultados apontam para alterações significativas na temperatura, regime de chuvas e eventos extremos, afetando diretamente a biodiversidade, os serviços ecossistêmicos e as populações tradicionais. Além disso, discutem-se as políticas públicas voltadas à mitigação e adaptação climática. Conclui-se que a integração entre conhecimento científico, gestão ambiental e participação social é fundamental para a conservação dos biomas frente à emergência climática.

**Palavras-Chave:** Mudanças Climáticas; Biomas Brasileiros; Impactos Ambientais; Políticas Públicas; Conservação Ambiental.

### ABSTRACT

Climate change represents one of the greatest global challenges today, with direct implications for Brazilian biomes. This article aims to analyze the impacts of climate change on Brazil's main biomes, considering their ecological and sociopolitical specificities. The research is based on a literature review of classic and contemporary authors, as well as updated technical reports. The results point to significant changes in temperature, rainfall patterns, and extreme events, directly affecting biodiversity, ecosystem services, and traditional populations. Additionally, public policies aimed at climate mitigation and adaptation are discussed. It is concluded that the integration of scientific knowledge, environmental management, and social participation is fundamental for the conservation of biomes in the face of the climate emergency.



ecosystem services, and traditional populations. Furthermore, public policies aimed at climate mitigation and adaptation are discussed. It is concluded that the integration of scientific knowledge, environmental management, and social participation is fundamental for the conservation of biomes in the face of the climate emergency.

**Keywords:** Climate Change; Brazilian Biomes; Environmental Impacts; Public Policies; Environmental Conservation.

## INTRODUÇÃO

O aquecimento global e as mudanças climáticas vêm adquirindo relevância crescente nas discussões acadêmicas, políticas e sociais, especialmente em função dos impactos observados nos últimos anos em escala global e regional. Tais mudanças não se limitam a alterações meteorológicas pontuais, mas configuram um fenômeno sistêmico, de longa duração, com efeitos cumulativos sobre os ecossistemas, a biodiversidade e as dinâmicas socioeconômicas. No Brasil, um dos países com maior diversidade biológica do planeta, os efeitos dessas mudanças têm se manifestado de forma desigual sobre seus diferentes biomas, comprometendo a integridade ecológica, os modos de vida tradicionais e a estabilidade ambiental (NOBRE, 2014; LEAL; SILVA, 2021).

As transformações climáticas em curso são marcadas pelo aumento das temperaturas médias, pela alteração nos padrões de precipitação e pela intensificação de eventos extremos, como secas prolongadas, enchentes, ondas de calor e incêndios florestais. Esses fenômenos, provocados principalmente pela emissão de gases de efeito estufa oriundos de atividades antrópicas como o desmatamento, a queima de combustíveis fósseis e o uso insustentável dos recursos naturais —, têm afetado diretamente os biomas brasileiros. Estima-se, por exemplo, que o aumento da temperatura e a alteração nos regimes hidrológicos contribuem para a perda de biodiversidade, a degradação do solo e a vulnerabilidade das populações humanas (RIBEIRO; ARAÚJO, 2023).

Considerando a pluralidade dos biomas brasileiros Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pantanal e Pampa, é essencial compreender como os fenômenos climáticos têm afetado cada um desses sistemas de forma específica. A Amazônia, por exemplo, sofre com a redução da umidade e o risco de savanização; o Cerrado, com incêndios recorrentes e perda de cobertura vegetal; o Pantanal, com variações no regime de cheias; e a Caatinga, com desertificação crescente. Além disso, esses impactos comprometem os serviços ecossistêmicos fundamentais, como a regulação climática, o ciclo da água e a provisão de alimentos e recursos naturais.

Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos das mudanças climáticas nos biomas brasileiros, destacando as principais vulnerabilidades e estratégias de adaptação. Para tanto, será realizada uma revisão da literatura científica e documental, com foco nas evidências empíricas, projeções climáticas e políticas públicas. A relevância deste estudo reside na necessidade urgente

de ações integradas que promovam a sustentabilidade dos ecossistemas e a resiliência das comunidades frente à emergência climática. Com base nesse diagnóstico, pretende-se contribuir para a formulação de estratégias de gestão ambiental que considerem a especificidade de cada bioma e a complexidade dos desafios climáticos contemporâneos.

## **CONCEITO E CAUSAS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS**

As mudanças climáticas referem-se a alterações duradouras nos padrões climáticos globais ou regionais, compreendendo variações nas temperaturas médias, nos índices pluviométricos e na frequência e intensidade de eventos extremos. Embora as mudanças climáticas façam parte da dinâmica natural da Terra ao longo de milênios, o atual processo de aquecimento global distingue-se pela sua aceleração e magnitude, atribuída principalmente às atividades humanas desde a Revolução Industrial (IPCC, 2021).

A principal causa antrópica das mudanças climáticas é o aumento na concentração de gases de efeito estufa (GEE) na atmosfera, entre os quais se destacam o dióxido de carbono ( $\text{CO}_2$ ), o metano ( $\text{CH}_4$ ), o óxido nitroso ( $\text{N}_2\text{O}$ ) e os gases industriais. Tais gases intensificam o efeito estufa natural, provocando o acúmulo de calor na superfície terrestre. A queima de combustíveis fósseis, a agropecuária intensiva, o desmatamento e a industrialização são os principais vetores desse desequilíbrio atmosférico (LE TREUT et al., 2007).

O desmatamento de florestas tropicais, como a Amazônia, reduz a capacidade de sequestro de carbono e interfere no ciclo hidrológico, acentuando o aquecimento regional. As mudanças no uso do solo e a expansão urbana desordenada também contribuem para a perda de cobertura vegetal, a impermeabilização do solo e o aumento da emissão de GEE (SILVA; COSTA, 2019).

Em termos científicos, o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) tem alertado que, para limitar o aumento da temperatura média global a  $1,5^\circ\text{C}$ , será necessário reduzir drasticamente as emissões globais até meados do século XXI. Caso contrário, as consequências sobre os sistemas naturais e humanos poderão ser irreversíveis, especialmente em países mega diversos como o Brasil, cujos biomas são altamente sensíveis às alterações climáticas (IPCC, 2021).

Compreender as causas e os mecanismos que impulsionam as mudanças climáticas é essencial para formular políticas eficazes de mitigação e adaptação, especialmente em contextos socioambientais complexos como os biomas brasileiros.

## **BIOMAS BRASILEIROS: CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA**

O Brasil abriga seis biomas continentais Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pantanal e Pampa e um bioma marinho-costeiro. Cada um deles possui características ecológicas singulares, abrigando uma diversidade excepcional de espécies, ecossistemas e funções ambientais. A classificação desses biomas está relacionada a critérios geoclimáticos, hidrológicos, fito fisionômicos e edáficos, refletindo a complexidade e a amplitude dos sistemas naturais brasileiros (IBGE, 2019).

A Amazônia é o maior bioma brasileiro e a maior floresta tropical do mundo, com alta pluviosidade, biodiversidade ímpar e papel fundamental na regulação climática global. O Cerrado, considerado a savana mais biodiversa do planeta, desempenha funções estratégicas na recarga dos aquíferos e no abastecimento hídrico das bacias hidrográficas. A Mata Atlântica, embora severamente fragmentada, ainda conserva elevada diversidade biológica e alto grau de endemismo, sendo vital para o equilíbrio ecológico das regiões costeiras (MYERS et al., 2000).

A Caatinga é o único bioma exclusivamente brasileiro, adaptado às condições semiáridas do Nordeste, com flora e fauna resistentes à escassez hídrica. O Pantanal, reconhecido como a maior planície alagável do mundo, apresenta notável riqueza faunística e dinâmica ecológica marcada pela alternância entre períodos de cheia e seca. Por fim, o Pampa, predominante no sul do país, possui vegetação campestre e representa importante corredor ecológico para espécies migratórias (MMA, 2022).

A importância ecológica dos biomas brasileiros transcende suas fronteiras físicas. Eles fornecem serviços ecossistêmicos essenciais, como regulação do clima, conservação da água, controle de erosão, polinização, estoque de carbono e suporte à biodiversidade. Além disso, são territórios ocupados por diversas populações tradicionais, indígenas, quilombolas e agricultores familiares, cujos modos de vida estão intrinsecamente ligados ao equilíbrio dos ecossistemas (DIEGUES, 2000).

Compreender as características e a importância dos biomas brasileiros é essencial para o delineamento de políticas públicas e estratégias de conservação eficazes, especialmente diante do avanço das mudanças climáticas. A interdependência entre sociedade e natureza, mediada por práticas sustentáveis de uso da terra, reforça a urgência de ações integradas para proteger esses patrimônios ecológicos e culturais.

## **IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NOS BIOMAS BRASILEIROS**

A Amazônia é altamente vulnerável às mudanças climáticas em razão de sua dependência da umidade atmosférica e da integridade do ciclo hidrológico. O aumento da temperatura média, aliado à redução da precipitação e à maior incidência de secas extremas, tem contribuído para o processo de savanização da floresta, reduzindo sua capacidade de absorver carbono e ameaçando espécies

endêmicas. A interação entre desmatamento e aquecimento regional agrava esse cenário, comprometendo também a segurança hídrica de outras regiões do Brasil (NOBRE et al., 2016).

O Cerrado tem sido impactado por longos períodos de estiagem, aumento de incêndios florestais e alterações na fenologia das espécies vegetais. A savana brasileira, que abriga nascentes de grandes bacias hidrográficas, enfrenta a perda acelerada de biodiversidade e a degradação dos solos, com sérias implicações para a segurança alimentar e a disponibilidade de água. Estudos apontam que o bioma poderá perder até um terço de sua vegetação nativa se as emissões de GEE continuarem elevadas (SILVA; LEAL, 2020).

Na Caatinga, os efeitos das mudanças climáticas são acentuados pela baixa resiliência hídrica do semiárido. Projeções indicam redução de até 40% na média de precipitação até 2100, intensificando processos de desertificação. A escassez de água compromete a agricultura de subsistência, a pecuária e os modos de vida tradicionais, aumentando a vulnerabilidade social das populações locais (MOURA; ALVES, 2021).

Mata Atlântica apesar de estar situada em áreas de clima mais úmido, a Mata Atlântica sofre com o aumento das temperaturas e o deslocamento de zonas climáticas, o que altera os habitats e pressiona as espécies. A fragmentação do bioma agrava os impactos, dificultando o deslocamento das espécies e a adaptação aos novos padrões climáticos. A perda de conectividade ecológica compromete a resiliência do ecossistema (RIBEIRO et al., 2009).

O Pantanal tem vivenciado eventos extremos de seca e queimadas intensas, afetando profundamente a fauna e a flora locais. A alteração no regime hidrológico compromete o ciclo das cheias, essencial à dinâmica ecológica do bioma. A redução da área alagada impacta espécies aquáticas e aves migratórias, além de atividades econômicas como a pesca e o turismo ecológico (ALHO; SILVA, 2012).

O Pampa, por sua vez, tem sofrido com a intensificação de eventos extremos, como chuvas torrenciais e secas prolongadas. Tais eventos afetam negativamente os campos nativos, promovendo a perda de biodiversidade e a erosão do solo. A substituição da vegetação nativa por monoculturas amplia a vulnerabilidade do bioma, diminuindo sua capacidade de adaptação (BOLDRINI, 2009).

Em síntese, os impactos das mudanças climáticas nos biomas brasileiros são diversos e profundos, afetando a biodiversidade, os serviços ecossistêmicos e as comunidades humanas. A compreensão desses efeitos é fundamental para a construção de estratégias de mitigação e adaptação que considerem as especificidades de cada bioma.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO**

A formulação de políticas públicas ambientais no Brasil tem passado por transformações significativas desde a década de 1990, quando o país assumiu compromissos internacionais no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC). A partir de então, o país implementou instrumentos legais e institucionais voltados à mitigação das emissões de gases de efeito estufa (GEE) e à adaptação aos impactos climáticos.

Um dos principais marcos foi o lançamento do Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), instituído pelo Decreto n.º 6.263/2007, que estabeleceu diretrizes para a redução das emissões, fortalecimento da governança climática, fomento à pesquisa e promoção de práticas sustentáveis nos diversos setores econômicos (BRASIL, 2007). O plano tem sido atualizado com a incorporação de metas mais ambiciosas e maior ênfase na adaptação dos biomas. Em 2024, o Brasil voltou a integrar formalmente compromissos multilaterais com foco em financiamento climático e restauração ecológica.

No setor agropecuário, o Plano ABC+ (Agricultura de Baixo Carbono), lançado em 2020, destaca-se como estratégia de mitigação, promovendo técnicas como a recuperação de pastagens degradadas, integração lavoura-pecuária-floresta e plantio direto. Essas práticas contribuem para a redução das emissões e para o aumento da resiliência climática no campo (MAPA, 2021). De acordo com o MAPA, a meta é mitigar 1,1 bilhão de toneladas de CO<sub>2</sub> equivalente até 2030, integrando inovação tecnológica e capacitação técnica.

Outra iniciativa relevante é o Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima (PNA), que busca integrar a adaptação às políticas públicas setoriais e territoriais, com foco em áreas vulneráveis e populações mais expostas aos riscos climáticos. O plano propõe medidas específicas para os biomas brasileiros, considerando suas características ecológicas, socioeconômicas e culturais (MMA, 2016). Entre as ações previstas, destacam-se o monitoramento climático, a restauração de vegetação nativa e o fortalecimento da governança local.

Em 2025, o governo federal lançou o Plano Nacional de Adaptação e Resiliência Climática (PEARC), que amplia os objetivos anteriores com diretrizes voltadas ao fortalecimento da resiliência de ecossistemas e comunidades locais, priorizando a restauração ecológica e o manejo sustentável dos recursos naturais (BRASIL, 2025). O plano inclui metas regionais específicas para os seis biomas, além de estratégias integradas para a promoção de corredores ecológicos e pagamento por serviços ambientais.

Apesar dos avanços, a efetividade das políticas públicas depende da articulação intersetorial, da fiscalização ambiental, da transparência nos dados e da participação social. A integração entre ciência, gestão pública e saberes tradicionais é fundamental para o enfrentamento das mudanças climáticas de forma equitativa e eficaz. A descentralização da gestão ambiental, o fortalecimento dos conselhos gestores e o apoio às iniciativas locais são estratégias cruciais para garantir a conservação

dos biomas e a justiça climática. Além disso, é essencial ampliar os investimentos em ciência e tecnologia, promover a educação ambiental crítica e fomentar a cooperação internacional, especialmente em temas como financiamento climático, transferência de tecnologias e proteção dos ecossistemas estratégicos.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSERVAÇÃO CLIMÁTICA NOS BIOMAS**

Apesar dos avanços institucionais e das iniciativas em curso, os biomas brasileiros enfrentam uma série de desafios para sua conservação diante das mudanças climáticas. O primeiro deles reside na fragmentação das políticas ambientais e na descontinuidade administrativa, que comprometem a efetividade das ações. A ausência de monitoramento sistemático e de dados integrados sobre clima, biodiversidade e uso do solo dificulta a formulação de diagnósticos precisos e a implementação de medidas adaptativas eficazes (REZENDE et al., 2020).

Outro desafio importante é o déficit de financiamento para ações ambientais estruturantes. Programas de restauração ecológica, incentivo à agroecologia e ampliação das unidades de conservação requerem recursos estáveis, apoio técnico e engajamento comunitário. No entanto, o orçamento ambiental tem sofrido cortes sucessivos, o que limita a capacidade de resposta dos órgãos públicos e a continuidade de projetos locais com resultados positivos (SILVA et al., 2021).

A articulação entre ciência e políticas públicas também precisa ser fortalecida. A produção científica brasileira na área climática é robusta, mas nem sempre é incorporada aos processos decisórios. É fundamental criar mecanismos institucionais de diálogo entre pesquisadores, gestores e sociedade civil, que permitam a coprodução de soluções adaptadas às realidades regionais. Além disso, a valorização dos conhecimentos tradicionais, em especial os saberes indígenas e quilombolas, é essencial para estratégias territorializadas de adaptação (DIEGUES, 2000).

Do ponto de vista da governança, a descentralização da gestão ambiental deve ser acompanhada de capacitação técnica e fortalecimento dos conselhos gestores, consórcios intermunicipais e comitês de bacia hidrográfica. Esses espaços são estratégicos para a coordenação de ações em escala local e regional, promovendo o protagonismo das comunidades e a corresponsabilização pela conservação dos biomas.

A educação ambiental crítica constitui um eixo transversal fundamental. É preciso fomentar processos educativos que articulem ciência, ética e cidadania, capacitando crianças, jovens e adultos para compreender os efeitos das mudanças climáticas e atuar na defesa dos territórios. A formação de educadores ambientais, o fortalecimento de projetos escolares e a inclusão da temática climática nos currículos são ações prioritárias.

Por fim, a cooperação internacional desempenha papel relevante na consolidação de políticas climáticas eficazes. O acesso a fundos climáticos, a transferência de tecnologias limpas e o intercâmbio de boas práticas são fundamentais para ampliar a capacidade adaptativa do Brasil. Nesse contexto, o país tem o potencial de assumir um papel de liderança, combinando sua biodiversidade, conhecimento técnico-científico e tradição de participação social para impulsionar uma transição ecológica justa e solidária.

Para compreender a profundidade das barreiras atitudinais, é necessário analisar o conceito de capacitismo uma forma de discriminação que considera a deficiência como sinônimo de incapacidade e inferioridade. Esse preconceito, muitas vezes naturalizado no ambiente escolar, reforça estigmas e legitima práticas excludentes que dificultam a inclusão plena dos estudantes com deficiência.

Segundo Diniz (2012), o capacitismo opera por meio de discursos e atitudes que desqualificam os sujeitos com deficiência, negando-lhes o reconhecimento como cidadãos plenos de direitos. No contexto educacional, manifesta-se em práticas como a infantilização do estudante, a superproteção, a exclusão de atividades escolares e a negação de sua autonomia.

Desconstruir o capacitismo exige uma mudança de paradigma, substituindo a lógica da deficiência como déficit por uma perspectiva de direitos humanos e justiça social. Como propõe Almeida e Silva (2020), é preciso adotar uma pedagogia anticapacitista, que reconheça a deficiência como parte da diversidade humana e promova relações baseadas no respeito, na equidade e na valorização das singularidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências apresentadas ao longo deste artigo reforçam que as mudanças climáticas representam um fenômeno global com impactos locais e regionais profundamente diferenciados. No contexto brasileiro, os biomas expressam essa diversidade de impactos de forma complexa, sendo afetados em sua biodiversidade, nos ciclos ecológicos e na sustentabilidade dos modos de vida que deles dependem. A Amazônia, o Cerrado, a Caatinga, a Mata Atlântica, o Pantanal e o Pampa enfrentam ameaças específicas que requerem respostas integradas e territorialmente sensíveis.

Verificou-se que o aumento da temperatura média, a intensificação de eventos extremos e as alterações no regime de chuvas vêm provocando degradação de ecossistemas, comprometimento de serviços ambientais e elevação da vulnerabilidade de comunidades tradicionais e populações urbanas. Tais processos agravam desigualdades sociais, intensificam conflitos por recursos naturais e ameaçam a segurança alimentar e hídrica.

Diante desse cenário, a atuação do Estado por meio de políticas públicas eficazes, como o Plano Nacional sobre Mudança do Clima, o Plano ABC+ e o PEARC, é fundamental, mas não



suficiente. A eficácia dessas políticas depende da continuidade administrativa, do fortalecimento da fiscalização, da valorização da ciência e da incorporação de saberes tradicionais e práticas comunitárias no processo decisório. A transversalidade das ações climáticas exige articulação intersetorial, participação ativa da sociedade civil e descentralização da gestão ambiental.

A mitigação dos impactos das mudanças climáticas sobre os biomas brasileiros passa necessariamente pela preservação da biodiversidade, restauração de ecossistemas, transição para uma economia de baixo carbono e promoção da justiça climática. Investir na educação ambiental, na pesquisa científica aplicada e na governança participativa é condição para garantir a resiliência socioambiental do país frente às transformações do clima global. Portanto, é urgente consolidar uma política climática robusta, orientada por princípios de equidade, sustentabilidade e solidariedade entre gerações, capaz de proteger os biomas e assegurar o bem-estar dos presentes e futuras gerações.

## REFERÊNCIAS

- ALHO, C. J. R.; SILVA, J. S. V. Effects of severe floods and droughts on wildlife of the Pantanal wetland (Brazil)—A review. *Wetlands Ecology and Management*, v. 20, n. 1, p. 1–12, 2012.
- BOLDRINI, I. I. A flora dos Campos do Sul do Brasil: diversidade e estratégias de conservação. In: PILLAR, V. D. et al. (org.). *Campos Sulinos: conservação e uso sustentável da biodiversidade*. Brasília: MMA, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 6.263, de 21 de novembro de 2007. Institui o Plano Nacional sobre Mudança do Clima. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. *Plano ABC+: 2020–2030*. Brasília: MAPA, 2021.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. *Plano Nacional de Adaptação e Resiliência Climática*. Brasília: MMA, 2025.
- DIEGUES, A. C. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. São Paulo: NUPAUB/USP, 2000.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mapa de Biomas do Brasil*. Brasília: IBGE, 2019.
- IPCC. Intergovernmental Panel on Climate Change. *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- LE TREUT, H. et al. Historical overview of climate change science. In: SOLOMON, S. et al. (org.). *Climate Change 2007: The Physical Science Basis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

- LEAL, C. M.; SILVA, R. M. Biomas brasileiros e mudanças climáticas: uma análise integrada. *Revista Brasileira de Geografia Física*, v. 14, n. 5, p. 2012–2030, 2021.
- MMA. Ministério do Meio Ambiente. Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima. Brasília: MMA, 2016.
- MOURA, M. S. B.; ALVES, S. M. Vulnerabilidade da Caatinga às mudanças climáticas. In: ALMEIDA, C. A. et al. (org.). *Semiárido brasileiro e mudanças climáticas*. Campina Grande: Embrapa, 2021.
- MYERS, N. et al. Biodiversity hotspots for conservation priorities. *Nature*, v. 403, p. 853–858, 2000.
- NOBRE, C. A. et al. The risk of Amazon dieback. *Environmental Science & Policy*, v. 44, p. 49–60, 2016.
- NOBRE, I. A. Mudanças climáticas e os desafios para os biomas brasileiros. *Revista Estudos Avançados*, v. 28, n. 82, p. 115–130, 2014.
- REZENDE, C. L. et al. From hotspot to hopespot: An opportunity for the Brazilian Atlantic Forest. *Perspectives in Ecology and Conservation*, v. 18, n. 3, p. 140–146, 2020.
- RIBEIRO, M. C. et al. The Brazilian Atlantic Forest: how much is left, and how is the remaining forest distributed? Implications for conservation. *Biological Conservation*, v. 142, p. 1141–1153, 2009.
- RIBEIRO, M. A.; ARAÚJO, M. B. Mudanças climáticas no Brasil: evidências e projeções. *Revista Clima & Sociedade*, v. 15, n. 1, p. 45–67, 2023.
- SILVA, A. M.; COSTA, F. N. O papel do uso do solo nas emissões de gases de efeito estufa no Brasil. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 76, n. 1, p. 23–40, 2019.
- SILVA, L. C. et al. Financiamento ambiental no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental*, v. 10, n. 2, p. 114–133, 2021.

# A FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA ATUALIDADE NO ÂMBITO DA AFETIVIDADE



## THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS TODAY IN THE FIELD OF AFFECTIVITY

**MARINALVA SANTOS RIBEIRO**

Licenciatura plena em pedagogia pela faculdade Sumaré SP (2013).

### RESUMO

Este artigo explora a identidade dos educadores, que enfrentam crises frequentes devido às rápidas transformações sociais que afetam o campo da educação. Por meio de uma análise da relação entre sociedade e escola, discute-se como essas mudanças influenciam o papel dos professores na contemporaneidade. Em seguida, o texto aborda os motivos que têm gerado a crise de identidade entre os educadores, que se encontram em dificuldades para compreender sua função dentro do atual contexto social. O artigo sugere que os educadores reflitam sobre suas experiências a fim de ressignificar a profissão, considerando sua verdadeira contribuição na formação dos alunos. O intuito é promover uma reflexão acerca do papel e das atribuições do educador na sociedade atual. Ao final, destaca-se que a responsabilidade principal pela construção da identidade docente recai sobre o próprio educador, que deve buscar seu lugar no contexto social. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica.

**Palavras-chave:** Contemporâneo; Educação; Contexto; Social.

### ABSTRACT

This article explores the identity of educators, who face frequent crises due to the rapid social transformations affecting the field of education. Through an analysis of the relationship between society and school, it discusses how these changes influence the role of teachers in contemporary times. The text then addresses the reasons that have generated the identity crisis among educators, who find it difficult to understand their role within the current social context. The article suggests that educators reflect on their experiences in order to redefine the profession, considering its true contribution to student development. The aim is to promote reflection on the role and responsibilities of educators in today's society. Finally, it emphasizes that the primary responsibility for constructing teacher identity falls on the educator themselves, who must find their place in the social context. The methodology used was a literature review.

**Keywords:** Contemporary; Education; Context; Social.

## INTRODUÇÃO

Este artigo examina de que forma as transformações sociais têm influenciado a identidade dos professores, considerando maneiras de reconfigurar essa identidade em um contexto em que muitos educadores percebem sua profissão como desvalorizada.

A abordagem deste tema surge a partir das inquietações de diversos docentes sobre seu papel no cenário educacional contemporâneo. Com o avanço tecnológico proporcionando acesso rápido à informação aos alunos, muitos educadores sentem-se inseguros quanto à sua relevância para atender às demandas dos estudantes.

O foco da pesquisa é entender os fatores que têm contribuído para essa crise de identidade entre os educadores, analisando as possibilidades de enfrentar os desafios e fomentar a formação de uma nova identidade profissional.

Os elementos motivadores que deram origem ao estudo visam entender os fatores que têm influenciado a atuação dos professores, resultando na crise de identidade do educador. Entre os objetivos específicos, destacam-se a análise do papel e da função da escola atualmente; a identificação de aspectos que têm contribuído para a crise de identidade docente; e a promoção da ideia de que as experiências vivenciadas pelos professores são fundamentais para a reconstrução de sua identidade.

Assim, a abordagem adotada para esta pesquisa consiste em uma metodologia de revisão da literatura que examina trabalhos que abordam aspectos refletindo conceitos e ideias associados ao papel atual da escola diante das exigências sociais que lhe atribuem certas responsabilidades. A

análise também abrange a crise enfrentada pelos educadores modernos ao buscarem entender essas necessidades sociais e como satisfazer as demandas dos alunos, além de apresentar elementos que viabilizam a reconstrução de uma identidade que favoreça a elaboração de práticas pedagógicas de qualidade.

## DESENVOLVIMENTO

A sociedade e sua organização passaram por várias mudanças e rápidas transformações recentemente, impactando o papel atualmente desempenhado pela escola e, por extensão, a função do educador. O debate gira em torno da ideia de que o educador assume uma postura tecnicista, onde sua atuação profissional está vinculada ao conhecimento científico.

Segundo Coutinho et al. (2019), a manutenção dessa perspectiva está relacionada à formação inicial dos educadores, que reforça a interiorização dessa função em sua prática profissional.

A essência da educação reside na transmissão e continuidade das experiências humanas, englobando o que entendemos como cultura. Essa prática envolve significados de comunicação, tornando-se uma obrigação preservar, modificar e disseminar a herança cultural que representa a sociedade contemporânea. Dessa forma, é fundamental reavaliar a carreira docente para atender a essa dimensão educacional.

A sequência tradicional da educação formal, quando analisada em sua perspectiva histórica e em suas manifestações na sociedade contemporânea, impactou a essência da carreira docente, gerando interações complexas. Dessa maneira, conceitos como tempo e espaço podem ser alterados pelo avanço tecnológico, afetando a noção de um conhecimento pré-estabelecido.

A essência da ética e da estética humanas, que se manifestam na função educacional, torna-se suscetível a modificações e variações, revelando-se menos naturais do que se supunha.

Assim, podemos considerar que a natureza da profissão de docente reflete uma crise que necessita ser analisada em suas origens, levando em conta o contexto sociocultural que os educadores vivenciam.

Prosseguindo com a análise sobre o papel da escola atualmente, Hagemeyer (2004) destaca que a sociedade na qual a educação deve ser aplicada possui diretrizes bem definidas sobre a relevância das ciências e tecnologias. Essas áreas se destacam em relação à própria natureza, buscando o controle e a melhoria das condições humanas por meio da aplicação desses saberes. No entanto, essa perspectiva tem provocado efeitos negativos nas interações humanas, resultando em um distanciamento entre indivíduos que fazem parte do mesmo grupo.

De acordo com Hagemeyer (2004), ao referir-se a Nóvoa (1995), o sistema educacional tem se alterado significativamente na busca por atender às demandas da sociedade contemporânea. Isso resultou em conflitos sobre os modelos pedagógicos existentes e a diversidade humana em relação a valores realmente fundamentais para a formação dos indivíduos. Essas questões colocam os educadores em uma situação desafiadora ao tentarem compreender seu papel diante das rápidas e contínuas transformações sociais.

A interação entre professores e alunos se tornou problemática. Ao examinarmos a dinâmica social dentro de uma sala de aula, encontramos conflitos que parecem estar além de controle.

Nesse contexto, uma quebra do contrato social, que, em sua essência, é uma troca mútua, onde o professor oferece conhecimento em troca do interesse do aluno. Este último busca evitar experiências desagradáveis e angustiantes. Diante disso, a instituição acaba por dispensar o docente. Essa realidade, embora não surpreendente, revela uma complexidade entre uma ordem ilusória e completa desordem, abrindo espaço para uma variedade de situações.

As percepções iniciais e os acontecimentos observados parecem apontar para uma deterioração de um estado que se tornou anômalo e possivelmente instável. Contudo, na ausência de evidências comparativas e temporais mais robustas, é difícil sustentar essas afirmações. O comportamento de muitos alunos que desafiam normas básicas levanta indagações, mas não proporciona conclusões definitivas.

Nesse sentido, Park (2008) enfatiza também a relevância das interações entre educadores e alunos, evidenciando a importância de visões que reconheçam os alunos como detentores de saberes individuais e agentes sociais ativos. Com base nessa ideia, os alunos, em suas interações dialógicas,

No ambiente educacional, ao interagir com o professor e os colegas, o aluno desenvolve um senso de pertencimento ao grupo, dando início a um processo de conscientização sobre seus direitos e responsabilidades, além de fortalecer o respeito mútuo.

Um aspecto significativo destacado por Hagemeyer (2004) é que a educação é um domínio exclusivamente humano. Antes da formalização do ensino, é possível notar ao longo da história a presença de uma educação informal, na qual aqueles que possuíam certos saberes os transmitiam aos mais jovens, que tinham menos vivências e experiências sociais. Com base na importância atribuída a esses ensinamentos, a escola se configura como o espaço dedicado à educação, assumindo a função de conectar esses conhecimentos à sociedade em que os estudantes estão integrados.

Assim, a escola sempre desempenhou uma função crucial na formação dos indivíduos e, atualmente, enfrenta um descompasso com a realidade social ao seu redor por não conseguir acompanhar a rapidez das mudanças que ocorrem na sociedade.



Nesse sentido, Hagemeyer (2004) observa que os educadores têm um papel vital na conexão entre a escola e a sociedade, o que ocorre por meio de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos. Se o educador não tiver plenamente claro sua função e seu papel na formação cidadã dos estudantes, o período escolar não atenderá a essas necessidades, e os alunos não conseguirão extrair o máximo dos conhecimentos que seriam relevantes para as diferentes situações-problema que enfrentarem.

Atualmente, os educadores, conforme apontado por Coutinho et al (2019), enfrentam uma variedade de exigências distintas. Ao analisar as necessidades sociais, o educador se depara com um cenário onde as interações com os alunos são fundamentais para entender seus interesses e necessidades. Essa compreensão serve como base para a implementação de abordagens pedagógicas que promovam aprendizagens mais relevantes e significativas.

Dando prosseguimento, Coutinho et al (2019) apresentam que, no ambiente escolar, a instituição tem apresentado exigências nas quais a colaboração dos educadores é essencial para definir direções pedagógicas e políticas. Eles se envolvem de forma ativa na elaboração de projetos que atendem às necessidades da comunidade, da escola e dos alunos aprendizes, como elemento fundamental na identificação de abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desses aprendizes.



Fonte: <https://catracalivre.com.br/educacao/pedagogia-afetiva/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

No que diz respeito aos aspectos relacionados aos educadores, é necessário que o professor se mantenha em constante atualização para acompanhar as transformações sociais que influenciam sua prática pedagógica, tornando-se, assim, seu próprio motivador em situações que exigem isso.

Conforme apontado por Coutinho e colaboradores (2019), existem vários aspectos que preocupam os professores nos dias de hoje, destacando que:



O aumento das exigências relacionadas às responsabilidades, a transformação do papel do docente que deixa de ser a única referência de saber, a dificuldade em delimitar as funções da escola e da educação formal, as reformas políticas que redefinem constantemente os papéis e deveres desses profissionais, as mudanças nas aspirações sociais e na função da escola, além de sentimento de culpa, baixa autoestima e desvalorização da profissão, afetam a segurança e autoconfiança do professor em relação aos conteúdos que se alteram frequentemente.



Fonte: <https://revistaeducacao.com.br/2015/03/06/o-vinculo-do-afeto/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

A dinâmica da relação entre professor e aluno também se transforma, enquanto a profissão sofre depreciação econômica e social. Esses são alguns dos desafios enfrentados diariamente pelos educadores atuais.

Ademais, o principal desafio que se apresenta é guiar as novas gerações rumo a um futuro que valorize as virtudes em vez dos vícios e do comportamento moralmente prejudicial, assim como a criminalidade e a violência, buscando uma realidade mais promissora.

Esses elementos que influenciam a análise do professor acerca de sua função no contexto educacional promovem uma visão do educador.

O educador contemporâneo não deve ser apenas um transmissor de saberes desenvolvidos por outros, mas sim um profissional que fundamenta sua prática pedagógica com base nos significados que atribui a ela. Essa pessoa, devido a uma vasta gama de experiências significativas, consegue organizar e direcionar sua atuação, escolher conteúdos específicos, priorizar determinadas atividades e melhorar a habilidade de interpretar diferentes linguagens, explorar diversas motivações humanas e expandir suas experiências. É alguém que, principalmente, promove a valorização das diferenças, gera oportunidades para o crescimento do conhecimento, enriquece a convivência e a sensibilidade no processo formativo do aluno, configurando-se como um exemplo de competências e de uma cultura de excelência em meio a uma pluralidade de imagens e representações.

Conforme apontam Coutinho et al (2019), os professores têm enfrentado desafios significativos ao tentar entender essas novas exigências, seus desafios enfrentados e a importância deles atualmente. Entretanto, os escritores alertam os educadores a revisitar suas vivências, já que essas experiências servirão como base para ponderar sobre as transformações imprescindíveis e os aspectos que devem ser preservados, permitindo assim uma reconfiguração de sua perspectiva acerca do ensino na sociedade contemporânea.

Diariamente, o docente enfrenta um confronto entre o antigo e o recente, o que já é consolidado e o que ainda não encontrou reconhecimento, decidindo sobre as transformações necessárias (ALONSO, 1999, p. 16), evidenciando a importância e as demandas da transformação. Diante da aceitação de diversas formas de existir na sociedade pós-moderna, onde até a própria desintegração do ser humano é uma realidade, os professores se sentem desorientados.

Ademais, a importância de reconsiderar a essência do trabalho pedagógico, aquilo que é característico da função de ensinar e que está subjacente às ideias de construção, mediação cultural, otimismo e emancipação do ser humano, independentemente de suas diferenças, sendo essa a sua dimensão essencial na reavaliação de novas abordagens diante da mudança. (HAGEMEYER, 2004, p. 83)

Os educadores têm vivenciado, ao longo de sua carreira, uma perda de identidade e desprofissionalização em sua função educacional. Esses fatores provocam um sentimento de desconforto e desmotivação entre os docentes, o que abre um espaço significativo para a reconsideração do papel do educador, permitindo a reconstrução de sua identidade profissional, de modo que se sintam parte de um grupo que satisfaz as demandas sociais e suas respectivas responsabilidades.

E, os professores enfrentam desafios significativos, tornando a docência uma carreira repleta de obstáculos. A atividade docente está intimamente ligada à educação formal, e os conflitos que surgem entre esta e a sociedade afetam diretamente o papel dos educadores.

Assim, a dificuldade em estabelecer uma identidade profissional, aliada à desvalorização de sua atuação, gera reflexões contínuas. Isso se dá porque esses educadores precisam reformular sua identidade, a fim de realizarem um trabalho de formação que seja coeso, coerente e de qualidade, proporcionando aos alunos prazer, motivação e satisfação em seu aprendizado..

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente deve considerar dois aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à formação do educador, abrangendo seus conhecimentos e habilidades, assim como a capacidade de transmiti-los, visto que são profissionais qualificados e com formação adequada para a prática pedagógica.

O segundo aspecto relaciona as vivências profissionais dos educadores com sua atuação e compreensão a respeito de sua função e trabalho em ambientes educacionais e sociais. Integrar esses dois aspectos proporciona a cada educador uma perspectiva sobre sua carreira, além de favorecer o desenvolvimento da identidade que almejam.

A atividade de ensinar possui duas características que a destacam em relação às outras profissões. A primeira é a especificidade acadêmica, relacionada aos conhecimentos e à habilidade prática, que envolve a transmissão e o ensino de saberes e técnicas.

A segunda é a especificidade pedagógica/humanista, que abrange a missão de formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sociedade. E, é viável categorizar a profissão de educador definida como uma atividade multifacetada, marcada pela imprevisibilidade e pela falta de clareza nas atribuições.

E, quando um educador vivencia e assimila diferentes conhecimentos sobre pedagogia, ele está aprimorando suas habilidades científicas e técnicas de ensino. Isso permite que ele domine as práticas de ensino e formação, que são essenciais para a sua profissão.

Além disso, esses elementos fazem parte da formação da sua identidade, ajudando-o a reconhecer a importância de seu trabalho, e que a busca contínua por formação capacita o educador a mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, permitindo a resolução de problemas e a tomada de decisões relevantes às necessidades humanas.

Essa perspectiva vai além da visão tradicional que vê o educador apenas como um transmissor de conhecimento. A noção de competência não se limita ao fato de o educador possuir informações,

mas refere-se também à sua habilidade de integrar esse conhecimento no ambiente escolar, promovendo aprendizagens significativas para os alunos.

Assim, o desempenho de um educador, quando pautado pelo compromisso e por critérios qualitativos, revela sua habilidade em reunir conhecimentos para oferecer um ensino de excelência. As vivências do professor são essenciais para essa oferta de ensino qualificado, pois, a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica, ele ajusta a maneira como apresenta os conteúdos, facilitando a construção do saber por parte de seus alunos. Dessa forma, ele passa a refletir e reavaliar seu papel no contexto educacional, ajustando-se às demandas sociais e formando uma identidade valorizada em sua carreira docente..

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, C. E. de. **As relações afetivas na educação infantil**. Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem contribuições de Henri Wallon**. São Paulo, 2004.

ARAUJO, A. L. de; OLIVEIRA, L. C. de; CAMARGO, R. M. de L. **Afetividade: Os benefícios da utilização da afetividade como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília, junho de 2015.

COUTINHO, J. B. et al. **Ser Professor Na Contemporaneidade: Desafios Da Profissão**. Disponível em: <[https:// www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_1373923960.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2025.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Dilemas e Desafios Da Função Docente Na Sociedade Atual: Os Sentidos Da Mudança**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

MOREIRA, B. B.; JUNIOR, R. C. S. **A importância da afetividade na aprendizagem**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro 4 (1): 199- 213, 2017.

NERY, M. da P. **Vínculo e afetividade caminho das relações humanas**. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, C. de. **Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PARK, K. H. **O Papel Do Professor Na Sociedade Contemporânea**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 38, p.103-117, 2008.

SALTINI, Cláudio J. P.; CAVENAGHI, D. B. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança do Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, R. F. da. **As emoções e sentimentos na relação professor aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Assis, 2017.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância.** Porto: Estampa, 1995.

# PSICOPEDAGOGIA E A INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



## PSYCHOPEDAGOGY AND INTERVENTION IN LEARNING DIFFICULTIES

**MARISA DO CARMO DA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC–UniABC (2006); especialista em Docência do Ensino superior pela Faculdade Fabrange (2021); Direito Educacional Fabrange (2025); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Maria Aparecida Vilasboas, Professor de Educação Básica I – na EE Prof.<sup>a</sup> Emiko Fujimoto

### RESUMO

A psicopedagogia institucional preocupa-se em compreender como ocorre o processo de aprendizagem e auxiliar nas possíveis intervenções a serem tomadas durante o processo do ensinar e aprender. Observa e diagnostica as queixas apresentadas pela instituição de ensino propõe condições favoráveis para que os problemas sejam solucionados. Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a importância da participação do psicopedagogo em parceria com o corpo docente em busca de atender as dificuldades de aprendizagem principalmente durante o processo de. Entende-se que o processo de aprendizagem é algo abrangente que envolve fatores afetivos, cognitivos, motores, sociais, políticos, familiares, econômicos, entre outros. Em síntese, o desenvolvimento do aluno está relacionado a diversos fatores que podem ser intra e extras escolares. Portanto, neste artigo pretende-se abordar algumas perspectivas de análise sobre as possíveis causas das dificuldades na aprendizagem e a importância das intervenções psicopedagógicas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Psicopedagogia; Intervenções.

### ABSTRACT

Institutional psychopedagogy is concerned with understanding how the learning process occurs and assisting with possible interventions during the teaching and learning process. It observes and diagnoses complaints presented by the educational institution and proposes favorable conditions for solving problems. This article aims to reflect on the importance of the psychopedagogue's participation in partnership with the faculty in addressing learning difficulties, especially during the learning process. The learning process is understood as a comprehensive process that involves affective, cognitive, motor, social, political, familial, and economic factors, among others. In short, student development is related to several factors that can be both intra- and extra-curricular. Therefore, this article aims to address some analytical perspectives on the possible causes of learning difficulties and the importance of psychopedagogical interventions.

**Keywords:** Learning; Psychopedagogy; Interventions.

## INTRODUÇÃO

O termo psicopedagogia envolve as áreas da psicanálise, pedagogia e a psicologia que buscam juntas trabalhar para solucionar problemas que vão surgindo no contexto escolar.

A psicopedagogia surge no Brasil aproximadamente nos anos 70, com grande influência vinda da Argentina, a partir da necessidade do atendimento de crianças com dificuldades na aprendizagem.

A partir de 1985, passou a compreender a aprendizagem como um processo, que envolve mais questões sociais do que questões biológicas do aluno. Nos anos 90 os cursos de psicopedagogia tornaram-se mais procurados e ainda possuíam várias nomenclaturas antes de se firmar o termo psicopedagogia.

Atualmente no Brasil os cursos de psicopedagogia são oferecidos em Universidades públicas e particulares como pós-graduação lato sensu e geralmente são procurados por profissionais da área da educação e saúde.

Na área da educação a psicopedagogia tem sua atuação mais frequente como forma de prevenção ao fracasso escolar e casos de alunos que apresentam comportamentos distintos dos demais colegas necessitando de um olhar diferenciado para que seu aprendizado aconteça de fato.

Para Scoz (2002) a realidade educacional brasileira ainda não conseguiu uma política clara e segura de intervenção que possa tornar a escola capaz de ensinar e contribuir com a superação de problemas de aprendizagem.

Então, percebe-se a importância do psicopedagogo para auxiliar em questões da não aprendizagem em sala de aula, pois uma das preocupações da Psicopedagogia é o atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem, ou seja, que são consideradas inaptas dentro dos conteúdos esperados para sua faixa etária.



Em uma instituição escolar, o psicopedagogo poderá iniciar suas intervenções partindo de um diagnóstico institucional para identificar os problemas que estão interferindo no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário que questões socioeconômicas, sociais, familiares, emocionais, afetivas, cognitivas, orgânicas e a relação professor/ aluno sejam levadas em consideração para que o aluno possa apresentar um bom desenvolvimento em seu aprendizado escolar.

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à fatores simples que podem ocorrer no cotidiano do aluno dificultando sua aprendizagem sem que o professor da sala regular perceba este fator. Problemas como colegas da turma, familiares, emocionais, a relação professor e aluno, estratégias utilizadas em sala podem ser fatores que dificultam o aprendizado de determinado aluno.

Por tanto, ao analisar o histórico de alunos com dificuldades de aprendizagem percebe-se que o desempenho escolar está extremamente ligado a fatores intra e extraescolares.

## **OBJETIVO GERAL**

Analisar a contribuição da psicopedagogia na identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem em contextos escolares.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO**

Compreender os principais fatores que influenciam as dificuldades de aprendizagem, investigando estratégias psicopedagógicas utilizadas em intervenções escolares, analisando sobre a eficácia das práticas psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o papel do psicopedagogo na mediação entre aluno, escola e família.

## **JUSTIFICATIVA**

A crescente demanda por soluções educacionais inclusivas e eficazes evidencia a importância da psicopedagogia como mediadora no processo de aprendizagem. Dificuldades não diagnosticadas ou mal compreendidas podem gerar impactos emocionais e sociais duradouros. Assim, compreender e intervir de forma adequada é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos

## **PROBLEMA**

Como a atuação psicopedagógica pode contribuir de forma efetiva para a superação das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar?

## **DESENVOLVIMENTO**

A dificuldade educacional que mais tem se destacado nas discussões nos últimos anos se refere às dificuldades de aprendizagem. Cabe à escola, propor novas estratégias e oportunidades aos alunos que não se adaptam ao modelo de ensino que lhes está sendo oferecido. Neste contexto, o psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, pode trabalhar ao lado dos professores e a outros profissionais da unidade escolar para melhorias durante a escolarização dos alunos e prevenir os problemas ou dificuldades de aprendizagem.

Na maioria das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem percebe-se um histórico que vem além da iniciação em sua vida escolar. Então, o psicopedagogo institucional inicia sua atuação como um investigador, que realiza um levantamento de dados sobre o histórico familiar do aluno, sua relação com a professora e colegas de classe e como o aluno se comporta fora do ambiente escolar. Pois as relações familiares são fundamentais no processo educativo, envolvimento dos pais ou responsáveis na vida escolar do aluno contribui tanto para um melhor aprendizado, quanto para a disciplina. Deve-se levar em consideração que a disciplina é um fator de grande importância no aprendizado, envolvendo a concentração, a atenção e o interesse em aprender.

A Psicopedagogia institucional analisa os mecanismos de aprender e não aprender, possíveis transtornos e dificuldades que atrapalham o aluno em sua aprendizagem.

A proposta psicopedagógica nas escolas tem como princípio garantir uma relação entre a escola e o aluno visando à superação dos obstáculos encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem ou como ação preventiva destes obstáculos.

Nesse sentido, a escola pode criar projetos, estratégias, reavaliar os currículos, entre outras sugestões, junto ao psicopedagogo para garantir que os alunos tenham de fato a oportunidade de aprender de diversas maneiras oferecidas.

O psicopedagogo trabalha com uma visão mais abrangente em relação às dificuldades de aprendizagens observadas em sala de aula e exerce em conjunto com o professor da sala regular, no sentido de mediador deste processo.

Por tanto, ao observar alunos das escolas públicas e privadas brasileiras e suas principais dificuldades, percebe-se cada vez mais a necessidade de um psicopedagogo como prevenção dos possíveis casos de fracasso escolar.

O psicopedagogo torna-se um profissional que atua diretamente com a função de identificar os principais problemas de aprendizagem encontrados em determinado grupo de alunos. Este profissional também tem como função, estreitar as relações interpessoais da escola e das mediações entre as famílias, ou seja, propor situações de parcerias em benefício do aluno. Além das contribuições de relações entre escola e família, o psicopedagogo pode realizar momentos para a construção metodológica em forma de orientação ou capacitações com o grupo de docentes. Assim, um trabalho bem direcionado pode criar várias possibilidades de garantir um melhor aprendizado.

Um dos fatores mais importantes é estar envolto no diálogo, na discussão, na pesquisa e na escuta para desenvolver olhares amplos e relações interpessoais positivas.

Sobre a relação do psicopedagogo com a escola, BOSSA (2000, p.32) traz sua contribuição:

O psicopedagogo, ainda segundo Janine Mery (1985), respeita a escola tal como é, apesar de suas imperfeições, porque é através da escola que o aluno se situará em relação aos seus semelhantes, optará por uma profissão, participará da construção coletiva da sociedade à qual pertence. Este fato não impedirá que o psicopedagogo colabore para a melhoria das condições de trabalho de uma determinada escola ou na conquista de seus objetivos. Mas, em seu trabalho, ele deverá fazer com que a criança enfrente a escola de hoje e não a de amanhã. Esse enfrentamento, no entanto, não significaria impor à criança normas arbitrárias ou sufocar-lhe a individualidade. Busca-se sempre desenvolver e expandir a personalidade do indivíduo, favorecendo suas iniciativas pessoais, suscitando os seus interesses, respeitando os seus gostos, propondo e não impondo atividades, procurando sugerir pelo menos duas vias para a escolha do rumo a ser tomado, permitindo a opção.

A partir da avaliação dos possíveis patógenos dispersos no ar de uma UTI quanto à sua presença e resistência antimicrobiana podem-se fornecer informações sobre a qualidade do ar. Pesquisas permanentes do ambiente hospitalar são necessárias e são de grande valia para auxiliar na avaliação da qualidade do ar e reduzir as infecções (CAVALHEIRO, 2019, p. 69).

Este trecho de Bossa nos faz refletir sobre a importância de oferecer novos caminhos para a prática em sala de aula, permitindo um momento de aprendizagem significativa para o aluno, mediando a aprendizagem para formar um sujeito crítico que irá atuar na sociedade em que estamos inseridos.

## **CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A contribuição da Psicopedagogia na Educação Infantil, embora a Psicopedagogia esteja voltada para o processo de aprendizagem formal e seus problemas, pode contribuir com o trabalho realizado na Educação Infantil, sobretudo na prevenção de futuros problemas de aprendizagem. Nesse sentido, pode oferecer parâmetros do desenvolvimento infantil e do processo de organização psíquica. Estes parâmetros podem apontar direções para o planejamento de atividades a serem realizadas com as crianças, assim como sinalizar eventuais dificuldades que as crianças dessa faixa etária podem apresentar. Adiantando alguma coisa sobre isso pode-se dizer que a brincadeira é a atividade privilegiada da infância. Isso lhe ajuda tanto na sua constituição psíquica como no seu processo de desenvolvimento, de aprendizagem e de socialização. Os educadores que se dedicam aos pré-escolares devem ter isso em mente e privilegiar também essa atividade na proposta de tarefas. Se houver interesse de sua parte no curso de Psicopedagogia, acho que é importante buscar um que contenha uma disciplina dedicada aos jogos e brincadeiras. Os quebras cabeças são recomendados como ferramentas lúdicas no trabalho do psicopedagogo e podem desenvolver diversas habilidades. Desenvolvimento das Habilidades Cognitivas: quebra-cabeças melhoram a capacidade de uma criança em resolver problemas, aumentam o raciocínio e elevam suas habilidades. Este hábito os

auxilia a enxergar diferentes pontos de vista sobre determinado assunto ou relação, melhora sua percepção visual, espacial e sua sensibilidade. Dependendo do tema escolhido no quebra-cabeça, pode ensiná-los de maneira contundente números, letras, cores, animais etc.;

**Desenvolvimento das Habilidades Motoras Refinadas:** quebra-cabeças são divertidos maneiras de se melhorar as habilidades motoras mais delicadas, que exijam mais firmeza nas mãos.

**Desenvolvimento de Coordenação Motora e Visual:** enquanto a criança tenta encaixar uma peça no quebra-cabeça, ela está manipulando este pedaço do brinquedo para ver onde ele se encaixa. A ação conjunta de sua mão com o olho,

ambos trabalhando de maneira coordenada, são extremamente benéficas e altamente reforçadas através deste processo de tentativa, erro e acerto.

**Desenvolvimento de Habilidades Sociais:** quebra-cabeças podem ser montados sem a presença de outra pessoa. Entretanto, são um ótimo instrumento de socialização e cooperação com o próximo na hora de brincar. A criança pode abrir o diálogo com outra pessoa que esteja próxima ao pedir, por exemplo, para que uma peça seja passada a ele ou perguntar sobre uma peça que não esteja se encaixando no lugar alvo da tentativa. Estas ações induzem ao trabalho em equipe e faz com que a crianças saiba lidar com situações frustrantes, caso a peça não se encaixe.

Os jogos e as brincadeiras são um dos instrumentos lúdicos, utilizados pelo psicopedagogo para intervir de forma adequada, possibilitando a criança adquirir conhecimentos e habilidade, tais como a expressão corporal, estímulo a iniciativa, dentre outros aspectos que consiste que a criança aprenda a conviver com as emoções, como o medo, alegria, ansiedade, raiva, aprendendo a compartilhar, a colocar-se no lugar do outro, cumprir e respeitar regras dentre outros pontos de vista.

Como afirma Freitas (2009, p. 1):

[...] jogar e aprender caminha paralelamente na Psicopedagogia e, possibilitando, através da hora lúdica ou hora do jogo, observar prazeres, frustrações, desejos, enfim, podemos trabalhar com o erro e articular a construção do conhecimento. O psicopedagogo deverá estar atento quanto à idade e capacidade de cada criança, objetos adequados deveram ser escolhidos e deixados à disposição das mesmas, observando a qualidade e quantidade satisfatória. O profissional instigará a criança a escolher um objeto, analisando e logo após, expor os motivos que a levaram a escolher- lo. A criança com dificuldade de aprendizado, sendo acompanhada do psicopedagogo, tende de ser analisada através de diferentes atividades lúdicas com o objetivo de identificar a dificuldade existente no mesmo para com o estudo. Conforme Cruz (2011, p.1):[...] o jogo como estratégia didática, facilitadora da aprendizagem, quando as situações são planejadas e orientadas [...], visando ao aprender, isto é, a de proporcionar à criança a construção de algum tipo de conhecimento, alguma relação ou o desenvolvimento de alguma habilidade. A intervenção para o psicopedagogo junto aos educadores se faz importante, para o desenvolvimento do educando, onde o profissional será 'observado' pelo psicopedagogo, para possíveis intervenções positivas, ao uso do lúdico nos trabalhos escolares, avaliando o comportamento do aprendiz com os colegas, e o educador. Relatam Santos; Vilas Boas; Dantas et. Al (2002, p. 6) afirmando que: [...] a atuação do psicopedagogo na escola, está também configura-se no atendimento aos alunos com problemas de aprendizagem já instalados (realizando atividades com grupos) bem como, na

prevenção deles, buscando realizar um trabalho global junto aos alunos, através do desenvolvimento do raciocínio e resgate da autoestima, a fim de despertar o prazer e a vontade de aprender. O compartilhar do psicopedagogo junto aos grupos, relatores da produção de planos e projetos no contexto escolar, realizando junto aos educadores, diretores e coordenadores, a aplicação nas disciplinas o lúdico, respeitando a individualidade de cada criança, e esclarecendo que não é só o brincar, mas uma metodologia que facilitará no aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de estudos e análises de diferentes pontos de vista, observa-se que é possível realizar o atendimento especializada a cada dificuldade de aprendizagem levando em consideração algumas ideias sobre as possibilidades da participação do psicopedagogo no ambiente escolar.

O psicopedagogo torna-se cada vez mais um profissional que em parceria com os docentes, pode verificar ou identificar se o aluno está obtendo um desenvolvimento de acordo com o esperado para a faixa etária, de maneira que os encaminhamentos necessários sejam feitos. Detectando algum tipo de distúrbio, o aluno será encaminhado para profissionais que farão as intervenções adequadas (disponibilizando acompanhamento de psicologia, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros) para prevenir ou reduzir os problemas de dificuldades de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem estão presentes nas instituições escolares, portanto existe uma necessidade de que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam em constante busca por informações sobre o assunto.

A escola deve incentivar e contribuir para com a família e o aluno buscando ajuda e novos conhecimentos para garantir a aprendizagem.

Infelizmente, ainda não temos uma política que garanta o profissional de psicopedagogia como primordial para o melhor desenvolvimento do trabalho nas escolas, na prevenção dos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e como consequência o fracasso escolar.

Diante do assunto Psicomotricidade, o papel do professor é fundamentalmente de facilitar o desenvolvimento da capacidade de aprender, oportunizando atividades apropriadas e tempo para as descobertas e conquistas. É necessário lembrar que as atividades devem envolver a pessoa como um todo e que a criança necessita vivenciar as experiências para que sejam válidas, pois a transmissão verbal realizada pelo professor é um dos mecanismos de aprendizagem com menor índice de aproveitamento entre os pequenos, o que não quer dizer que deva ser desprezada ou abolida, mas que somente ela não é o que deve acontecer no ambiente escolar.

Geralmente, os professores estão aptos a identificarem a dificuldade apresentada por determinado aluno ou grupo, porém necessitam de um olhar que possa analisar mais detalhadamente o motivo pelo qual o aluno não está aprendendo e detectar fatores que estão interferindo, negativamente, no processo de aprendizagem e que provocam o insucesso do aluno, da escola e da família.

Além de detectar o motivo que causa a dificuldade do aluno, é preciso resgatar no mesmo, o prazer em aprender e oferecer novas maneiras para vencer os obstáculos que vão surgindo durante o processo de ensino e aprendizagem.

O aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem nem sempre pode ser visto como deficiente mental ou apresentar algum tipo de distúrbio. A escola tem que acolher a todos, visto que é um lugar privilegiado para a construção do conhecimento. Ela deve oferecer condições favoráveis para que o aluno possa sentir-se capaz de aprender. Sendo o professor como facilitador e o aluno como criador do seu próprio conhecimento.

Sabe-se que a maioria dos problemas relacionados à aprendizagem pode ser a relação do aluno com o meio o qual está inserido. Assim, nossa capacidade de concentração está intimamente ligada ao nosso estado emocional e por tanto o aprender deve ser algo significativo e prazeroso para o aluno. O ambiente familiar também se destaca como um fator positivo ou negativo para as condições de aprendizagem, pois são nos laços familiares que acontece a formação da identidade do sujeito somando-se aos fatores genéticos e sociais. Na atualidade, temos observado diferentes estruturas familiares que passam por situações de desemprego, uso de drogas, pais separados e mães solteiras o que acaba por transferir essas dificuldades para a criança, que por sua vez também começa a demonstrar sinais de irritabilidade, falta de concentração e diversos outros sintomas que irão dificultar seu aprendizado. Então, a responsabilidade de educar, cuidar e outras mais passam a ser da escola, que é obrigada a desviar suas devidas funções para atender as necessidades e suprir a carência do aluno que não está atendendo os objetivos previstos para sua faixa etária.

Cabe ao psicopedagogo realizar uma análise de fatores que podem ser trabalhados para obter um melhor rendimento escolar, solicitando a participação de todos os envolvidos, inclusive da família por meio de entrevistas, para entender algumas informações sobre a vida orgânica, cognitiva, social e emocional do aluno.

Dessa forma é preciso que o sujeito seja acompanhado durante seu processo de aprendizagem e receba estímulos que não foram desenvolvidos no ambiente familiar ou pela própria sociedade.

É preciso pensar possibilidades, pensar novos caminhos, que permitam estar mudando, experimentando, vivenciando, buscando soluções e fazendo o possível para atender às expectativas esperadas àqueles que desejamos que se tornem sujeito em suas amplas definições.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América-Latina. Cad. Psicopedagogia, jun. 2004, vol. III, n. 6, p.70-71.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da

prática, 2ª ed. rev. amp. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

WALLON, Henri, 1879-1962. As origens do caráter na criança. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. 7. ed. São Paulo – SP: Nova Alexandria, 1995.

CAMPOS, W. C. M Psicopedagogo: um generalista especialista em problemas, aprendizagem- IN: Bossa, N.A (org.); oliveira. B(org.). Avaliação psicopedagógica da criança zero a seis anos. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Maria Rita F. Thompson. Apostilas do Curso de Pós-Graduação de Educação Psicomotora. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação, 2000.

FAGALI,Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis, RJ:Vozes, 1993.

NOFFS, Neide. Psicopedagogo na Rede de Ensino. São Paulo: Elevação, 2003.

PAIN Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

PERES, Maria Regina. Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais.

RUBINSTEIN, Edith (Org.). Psicopedagogia uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUBINSTEIN,Edith. O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. SARGO, Claudete et alli (Org.). A Práxis Psicopedagógica Brasileira. São Paulo: ABPp, 1994.

SCOZ, Beatriz J. L. et alli (Org.). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. 1 a reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

STERNBERG, Robert. J. Além da inteligência convencional. Revista Pátio. Ano X, maio/junho, nr. 38, p. 13-19, 2003

TEBEROSKY. Ana, Psicogênese da língua Escrita. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: ed. Artmed, 1999.

WALLON, Henri, 1879-1962. As origens do caráter na criança. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. 7. ed. São Paulo – SP: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri, 1879- 1962. As origens do pensamento da criança. Tradução de Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo – SP: Manoele, 1989.



# **EDUCAÇÃO POSITIVA OU PERMISSIVA? O RETROCESSO DISFARÇADO QUE ESTÁ PRODUZINDO UMA GERAÇÃO DE INDIVÍDUOS FRÁGEIS, MANIPULADORES E SEM PERSPECTIVA DE FUTURO**



## **POSITIVE OR PERMISSIVE EDUCATION? THE DISGUISED BACKWARDS THAT ARE PRODUCING A GENERATION OF FRAGILE, MANIPULATIVE INDIVIDUALS WITH NO FUTURE PROSPECTS**

**MARIZA DE FÁTIMA CIPRIANO**

Graduação em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade São Camilo (2003); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008) Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2009); Professora de Ensino Fundamental II E Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – na EMEF General Henrique Geisel.

### **RESUMO**

A presente investigação teórica propõe uma análise crítica sobre a adoção indiscriminada da chamada "educação positiva", cujos princípios originais vêm sendo deturpados por discursos superficiais que promovem uma educação permissiva, desprovida de limites, exigências e responsabilidades. Em meio a um contexto social marcado pela desorientação das famílias, pela fragilização das instituições escolares e pela romantização equivocada da infância, emerge um novo perfil geracional: emocionalmente frágil, narcisista, dependente e avesso à frustração. O artigo sustenta que a distorção da proposta de educação positiva — ao ignorar o papel formador da autoridade e o valor pedagógico dos limites — está contribuindo para o empobrecimento da formação humana, comprometendo a constituição de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis. Com base em autores da psicologia, sociologia da educação e filosofia política, o texto apresenta

argumentos e propõe caminhos para o resgate de uma autoridade educativa legítima e necessária à construção de uma sociedade democrática e ética.

**Palavras-chave:** Educação Permissiva; Limites; Autoridade Responsável; Fragilidade Emocional; Crise Educacional; Formação Ética.

## ABSTRACT

This theoretical research proposes a critical analysis of the indiscriminate adoption of so-called "positive education," whose original principles have been distorted by superficial discourses that promote a permissive education devoid of limits, demands, and responsibilities. Amid a social context marked by family disorientation, the weakening of educational institutions, and the misguided romanticization of childhood, a new generational profile emerges: emotionally fragile, narcissistic, dependent, and averse to frustration. The article argues that the distortion of the positive education proposal—by ignoring the formative role of authority and the pedagogical value of limits—is contributing to the impoverishment of human development, compromising the development of autonomous, critical, and socially responsible individuals. Drawing on authors from psychology, sociology of education, and political philosophy, the text presents arguments and proposes paths for the recovery of a legitimate educational authority necessary for the construction of a democratic and ethical society.

**Keywords:** Permissive Education; Limits; Responsible Authority; Emotional Fragility; Educational Crisis; Ethical Training.

## INTRODUÇÃO

A educação é, por natureza, um campo de tensões, disputas de sentido e embates ideológicos. Ao longo da história, diferentes concepções de infância, de autoridade e de liberdade moldaram práticas educativas que ora priorizaram a obediência, ora enalteceram a autonomia. No século XXI, uma dessas concepções que ganhou destaque foi a chamada “educação positiva”, termo que passou a integrar discursos pedagógicos, manuais parentais e conteúdos midiáticos com crescente frequência.

Contudo, a adoção acrítica e descontextualizada desse conceito tem conduzido a uma grave distorção: sob o pretexto de promover o respeito, a escuta e a empatia, assiste-se ao abandono progressivo da autoridade educativa. O resultado é alarmante: um modelo de formação que abdica de limites e da exigência ética, conduzindo à formação de indivíduos emocionalmente frágeis, sem tolerância à frustração e com elevada dificuldade de convívio social.

Este artigo pretende desmontar a falsa equivalência entre educação positiva e permissividade, desvelando como a negligência disfarçada de afeto está corroendo os pilares formativos das novas gerações. Mais do que denunciar, propõe a reconstrução de uma autoridade pedagógica legítima, que una afeto e firmeza, cuidado e exigência, liberdade e responsabilidade.

## EDUCAÇÃO POSITIVA: GÊNESE E PRESSUPOSTOS

O conceito de “educação positiva” não é novo. Ele remonta a estudos da psicologia humanista e da pedagogia democrática, sendo sistematizado por autores como Jane Nelsen e Thomas Gordon a partir da segunda metade do século XX. Fundamentado na ideia de que a criança é um sujeito em desenvolvimento que merece respeito, escuta e empatia, esse modelo visava substituir a pedagogia da punição pela pedagogia da cooperação.

Nelsen, com sua proposta de *Disciplina Positiva*, enfatiza a importância de um ambiente em que haja vínculo afetivo, comunicação clara e consequências educativas ao invés de castigos arbitrários. Gordon, por sua vez, propunha o “método sem perdedores”, onde conflitos são resolvidos de forma dialogada e as decisões educativas buscam respeitar as necessidades de todos os envolvidos. Em nenhuma dessas propostas, no entanto, se prega a ausência de limites ou a renúncia da autoridade adulta. Muito pelo contrário: a autoridade é reposicionada como facilitadora do crescimento ético, e não como instrumento de coerção.

Portanto, o que se verifica nos autores fundadores da educação positiva é uma clara valorização do limite como componente necessário para a construção da autonomia — não sua negação.

## DA PROPOSTA AO MODISMO: QUANDO A BOA INTENÇÃO SE TORNA DISTORÇÃO

A transição da teoria para a prática, no entanto, não se deu de forma isenta de ruídos. No Brasil e em outros contextos ocidentais, o conceito de educação positiva passou a ser apropriado por discursos reducionistas, muitas vezes veiculados por influenciadores sem formação pedagógica, que difundem ideias simplistas como “não diga não ao seu filho”, “crianças devem ser livres para tudo” ou “frustrar é traumatizar”.

Essas leituras rasas ganharam espaço principalmente nas redes sociais, alcançando milhões de pais, mães e educadores em busca de alternativas ao autoritarismo do passado. Movidos pelo desejo de não repetir os erros de uma educação rígida e punitiva, muitos adultos passaram ao extremo oposto, abolindo qualquer forma de exigência, confrontação ou frustração — pilares essenciais do amadurecimento.

Como afirma o neurocientista Álvaro Bilbao (2017), “educar não é fazer a criança feliz o tempo todo, mas prepará-la para ser feliz na vida real”. A vida, por sua própria natureza, impõe frustrações, obstáculos, esperas e negativas. Crianças privadas dessas experiências no ambiente seguro da família e da escola tornam-se emocionalmente despreparadas para lidar com a realidade externa.

Assim, o que inicialmente foi concebido como um modelo de educação empática e estruturada, transformou-se — na boca do senso comum — em uma pedagogia da omissão.

## A CULTURA DA NÃO-FRUSTRAÇÃO E O ESVAZIAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO

Vivemos hoje uma era marcada pelo culto à satisfação imediata. As tecnologias digitais, o consumo desenfreado e a cultura do entretenimento moldaram uma mentalidade que valoriza o prazer instantâneo e evita qualquer forma de desconforto. Esse cenário tem se refletido diretamente nas práticas educativas contemporâneas, sobretudo quando se trata da relação com a frustração.

A chamada “cultura da não-frustração” tem se tornado um dos principais obstáculos ao desenvolvimento psíquico saudável. Pais e educadores, muitas vezes com boas intenções, buscam proteger crianças de qualquer sofrimento, erro ou rejeição, como se esses elementos não fossem componentes estruturantes da vida. Contudo, segundo a psicanalista Maria Rita Kehl (2016), “a frustração é a matriz da realidade. É ela que inscreve o sujeito no campo do possível”.

Ao suprimir experiências de frustração, as crianças crescem sem desenvolver tolerância à espera, à negativa, à divergência ou à correção. Com isso, o processo formativo — que deveria fortalecer a capacidade de resiliência, esforço e reflexão — é esvaziado. O resultado é uma geração de sujeitos com baixa tolerância à frustração, ansiosos, impacientes, inseguros e com sérias dificuldades para estabelecer relações éticas e colaborativas.

A escola, por sua vez, cede à pressão social e passa a substituir a exigência pedagógica pelo acolhimento emocional absoluto, como se ambas fossem excludentes. Em nome do “cuidar”, perde-se o “educar”. Em nome do bem-estar imediato, abandona-se o desenvolvimento estrutural da personalidade.

Sem frustração, não há elaboração psíquica; sem limites, não há interiorização de valores; sem desafios, não há superação — e, portanto, não há aprendizagem real.

## A INVERSÃO DE PAPÉIS: O COLAPSO DA AUTORIDADE EDUCATIVA

Um dos efeitos mais graves dessa nova lógica permissiva é a inversão de papéis entre adultos e crianças. Em muitas famílias e ambientes escolares, os adultos passaram a desempenhar o papel de “colegas”, mediadores passivos ou simples provedores de bem-estar, enquanto as crianças passaram a ocupar o lugar simbólico de comando.

Essa inversão gera confusão identitária, insegurança emocional e desestruturação das relações pedagógicas. O adulto que deveria orientar, proteger e impor limites passa a pedir permissão para educar, hesita diante de conflitos e evita confrontos em nome da harmonia.

Hannah Arendt (1972), ao refletir sobre a crise da autoridade, já alertava que o colapso da autoridade adulta não representa uma libertação da infância, mas um abandono. “A criança não pode, por si só, assumir a responsabilidade pelo mundo no qual está sendo inserida. A autoridade do adulto é o que garante a continuidade da cultura e a estabilidade da experiência.”

Quando o adulto se ausenta de seu lugar formador, a criança é jogada no vazio, sem referências claras. Assume decisões que não está pronta para tomar e perde o senso de alteridade,

pois se vê como o centro do mundo. Essa dinâmica desestrutura o desenvolvimento moral e torna a convivência familiar e escolar conflituosa, instável e superficial.

É importante afirmar: educar não é negociar constantemente com a vontade infantil. É sim escutar, considerar, acolher — mas também é frustrar, exigir, orientar e corrigir.

## **GERAÇÃO FRÁGIL: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS, SOCIAIS E ESCOLARES**

Os efeitos dessa pedagogia permissiva ultrapassam o campo familiar e atingem profundamente a escola e a sociedade como um todo. A formação de uma geração emocionalmente frágil, intolerante à frustração e dependente da aprovação constante representa um risco real à construção de uma cidadania autônoma e crítica.

Do ponto de vista psíquico, crianças e adolescentes educados sob o paradigma da não-limitação apresentam maior incidência de quadros de ansiedade, depressão, baixa autoestima e dependência emocional. A ausência de referências firmes e de vivências reguladoras impede o amadurecimento emocional e favorece personalidades instáveis, narcisistas e egocêntricas.

No ambiente escolar, as consequências são visíveis: estudantes com baixa capacidade de concentração, pouca tolerância ao esforço, dificuldade de trabalhar em grupo, resistência à autoridade docente e desinteresse crescente pelos processos de aprendizagem formal. Professores se veem cada vez mais desautorizados, pressionados a agradar, e não a ensinar. O foco desloca-se do conteúdo para o “entretenimento”, do esforço para o “acolhimento constante”, da crítica para a “validação emocional”.

Socialmente, tais sujeitos tornam-se presas fáceis de discursos manipuladores, de lideranças populistas e de promessas ilusórias de sucesso sem esforço. Ao crescerem sem ter enfrentado limites reais, não aprendem a discernir entre liberdade e egoísmo, entre desejo e direito, entre conflito e agressividade. Vivem em bolhas emocionais onde tudo que desafia seu ponto de vista é visto como ataque pessoal.

Trata-se, portanto, de uma emergência educacional e ética, que precisa ser enfrentada com seriedade e responsabilidade.

## **A CORRESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Diante desse cenário, não é possível atribuir a responsabilidade exclusivamente às famílias, tampouco às escolas. O que está em curso é um processo social amplo, que envolve falhas institucionais, políticas públicas omissas, discursos pedagógicos equivocados e uma cultura de consumo emocional que distorce o sentido da infância e da educação.

As famílias, cada vez mais pressionadas por jornadas exaustivas de trabalho e por uma cultura de culpa parental, acabam cedendo à lógica da compensação: presenteiam, cedem, omitem, terceirizam — e, muitas vezes, confundem amor com ausência de limite. Falta orientação, formação e apoio para que compreendam seu papel formador e sua importância na constituição subjetiva da criança.

A escola, por sua vez, encontra-se sobrecarregada. Diante da omissão familiar e da ausência de políticas públicas efetivas, passa a ser o único espaço de socialização de muitas crianças. No entanto, é pressionada por discursos ideológicos e jurídicos que a impedem de exercer autoridade pedagógica. Qualquer tentativa de correção é interpretada como opressão; qualquer exigência, como autoritarismo; qualquer limite, como violência simbólica.

As políticas públicas, por fim, precisam reconhecer que a crise educacional não se resolve com slogans, cartilhas ou conteúdos midiáticos. É necessário investir em formação parental, apoiar as escolas na reconstrução de seu papel formador e garantir que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja compreendido em sua integralidade: como proteção, mas também como responsabilização.

É urgente que o Estado, a sociedade civil e os meios de comunicação se responsabilizem coletivamente por uma infância que precisa, sim, de afeto e liberdade — mas também de direção, contenção e autoridade legítima.

## **A FALSA DICOTOMIA: ENTRE AUTORITARISMO E PERMISSIVIDADE**

Um dos maiores equívocos do debate contemporâneo sobre educação é a ideia de que só existem dois caminhos possíveis: o autoritarismo do passado, pautado na repressão, no medo e na violência simbólica, ou a permissividade do presente, marcada pela omissão, pela ausência de limites e pela infantilização das relações. Essa polarização empobrece a discussão e impede que se construa um modelo equilibrado, ético e verdadeiramente formador.

É preciso romper com essa dicotomia e recuperar a noção de autoridade responsável. Diferente do autoritarismo, que impõe pela força e desconsidera o sujeito, a autoridade responsável educa com firmeza e afeto, reconhece a criança como sujeito em formação, mas não como “centro do mundo”. Entende que frustrar também é cuidar, que impor limites é proteger, e que confrontar não significa agredir, mas amadurecer.

Autores como Françoise Dolto (2003), Içami Tiba (2002) e Maria Montessori (2010) já alertavam para a importância de uma autoridade mediadora, coerente, estável e afetiva, que não cede à tirania do desejo infantil nem reprime a individualidade, mas constrói um espaço simbólico de segurança, onde a criança pode crescer com base em referências consistentes.

A autoridade não é inimiga da liberdade. Pelo contrário, é o que a torna possível. Sem autoridade legítima, não há interiorização de regras, nem construção de valores. Sem orientação, não há autonomia, mas apenas abandono. O sujeito só se torna livre quando é capaz de se autorregular — e isso se aprende na relação com o outro, especialmente com o adulto que educa.

Portanto, a saída para a crise atual não está no retorno ao autoritarismo, mas no resgate de uma educação que una firmeza e empatia, exigência e cuidado, limite e amor.

## **PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICA, FIRME E AFETIVA**

Diante do diagnóstico exposto ao longo deste artigo, é necessário apresentar caminhos concretos que possam orientar famílias, escolas e gestores públicos na reconstrução de uma



educação que não seja nem opressora nem permissiva, mas verdadeiramente emancipadora. A seguir, algumas propostas:

### **FORMAÇÃO PARENTAL CONTÍNUA**

Criar políticas públicas e programas sociais que ofereçam orientação permanente às famílias, com base em conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, neurociência, ética e pedagogia. É preciso resgatar a autoridade dos pais como algo necessário e saudável, desconstruindo a ideia de que educar com firmeza é “traumatizar”.

### **REFORÇO DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

Garantir às escolas a legitimidade para estabelecer regras claras de convivência, códigos de conduta e critérios avaliativos objetivos. Isso inclui proteger o professor de pressões indevidas e reconhecê-lo como agente formador — não como mero prestador de serviços. A escola precisa voltar a ser espaço de exigência, e não apenas de acolhimento emocional.

### **INCLUSÃO CRÍTICA E NÃO PERMISSIVA**

Rever políticas de inclusão mal interpretadas, que confundem acolhimento com flexibilização excessiva. Todos os estudantes têm direito à educação, mas isso não significa anular o rigor pedagógico, a disciplina escolar ou as expectativas de aprendizagem. A verdadeira inclusão exige respeito e também responsabilidade.

### **CULTURA DA FRUSTRAÇÃO PRODUTIVA**

Reintroduzir na educação cotidiana vivências que promovam a tolerância à frustração: jogos com regras, filas, turnos de fala, erros como parte do aprendizado, correções construtivas, convivência com diferenças, espera, limites de tempo e resultado. Essas práticas fortalecem a resiliência e a capacidade de lidar com adversidades.

### **COMUNICAÇÃO COM ESCUTA E COERÊNCIA**

Estimular uma comunicação não violenta, mas firme, entre adultos e crianças. Escutar a criança não significa sempre concordar com ela. Significa acolher sua expressão, mas também sustentar o papel formador do adulto. Isso exige coerência entre o discurso e a prática, clareza nos limites e constância nas decisões.

### **VALORIZAÇÃO DO ESFORÇO, NÃO SÓ DO AFETO**

Educar também é ensinar que resultados exigem dedicação, paciência, persistência e superação. A lógica da gratificação instantânea precisa dar lugar à ética do esforço. Isso fortalece a autoestima real — baseada em conquistas — e não a autoimagem inflada, baseada em elogios vazios.

Essas ações não são mágicas nem imediatas. Elas exigem tempo, paciência, articulação institucional e investimento em formação. Mas representam um caminho necessário para superar a



cultura da permissividade e reconstruir um projeto pedagógico que forme sujeitos fortes, éticos e preparados para o mundo real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise educacional que enfrentamos hoje não é apenas uma crise de conteúdo escolar ou de estrutura física das instituições. É, acima de tudo, uma crise de autoridade, de sentido e de compromisso com a formação integral do sujeito.

A deturpação do conceito de educação positiva representa um dos sintomas mais evidentes dessa crise. Ao transformar um modelo centrado na empatia e na responsabilidade em uma prática de permissividade, fragilizamos a infância e abandonamos o sujeito em formação à própria sorte.

Pais que não conseguem dizer "não", escolas que têm medo de exigir, políticas públicas que confundem proteção com condescendência — tudo isso compõe um cenário de empobrecimento da experiência educativa. E os prejuízos serão sentidos por toda a sociedade, na forma de relações instáveis, aumento de transtornos emocionais, baixa resiliência e incapacidade de enfrentar desafios sociais, éticos e profissionais.

É urgente resgatar a autoridade como valor formativo, como eixo simbólico que estrutura o sujeito e o insere em uma cultura compartilhada. Isso não significa retroceder ao autoritarismo do passado, mas avançar rumo a um modelo mais maduro, consciente e responsável de educação — onde limites não são sinônimos de opressão, mas de amor; e onde educar significa preparar para a vida, e não apenas para o prazer momentâneo.

Se quisermos construir uma sociedade ética, democrática e justa, precisamos começar por educar nossos filhos e alunos como sujeitos capazes de suportar o peso da realidade — e não como indivíduos de cristal.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BILBAO, Álvaro. *O cérebro da criança explicado aos pais*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2017.

DOLTO, Françoise. *Quando os pais se separam*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: A atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LA TAILLE, Yves de. *Limites sem trauma*. São Paulo: Contexto, 2006.

MONTESSORI, Maria. *A mente absorvente*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

NELSEN, Jane. *Disciplina positiva*. São Paulo: Manole, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!*. São Paulo: Gente, 2002.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE**



## **STORYTELLING AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN THE EARLY YEARS: CONTRIBUTIONS TO CHILD DEVELOPMENT AND TEACHING PRACTICE**

**MARLI ROCHA SOUZA DA COSTA**

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2018). Cursa Licenciatura em Educação Especial na UNICV (Universidade de Cidade Verde) e Pós-Graduação em Arte de Contar Histórias pela FCONNECT; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

### **RESUMO**

A contação de histórias se consolida como uma das práticas pedagógicas mais significativas nos primeiros anos do ensino fundamental, exercendo influência decisiva no desenvolvimento pleno das crianças. Mais do que uma atividade recreativa, essa abordagem se mostra como ferramenta poderosa para estimular múltiplas capacidades infantis, desde o raciocínio lógico até a inteligência emocional. Este artigo analisa o valor educacional da contação de histórias a partir de três dimensões complementares: seu impacto na formação de competências leitoras, seu potencial como estimulador da imaginação criadora e sua contribuição para o desenvolvimento moral. A pesquisa se fundamenta em evidências científicas que comprovam como narrativas bem estruturadas podem transformar processos cognitivos e comportamentais. Na prática educacional contemporânea, a contação de histórias assume formas variadas e inovadoras, desde técnicas tradicionais até abordagens multimídia. O trabalho explora metodologias eficazes que professores podem empregar para potencializar os benefícios dessa atividade, sempre em sintonia com as demandas educacionais atuais. A análise considera ainda a relação entre essa prática milenar e os objetivos da educação moderna, demonstrando como a arte narrativa se mantém relevante em tempos de transformações tecnológicas. O estudo reforça a importância de preservar e valorizar esse recurso pedagógico que, além de seus méritos acadêmicos, fortalece vínculos humanos e coletivos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Contação de histórias; Anos iniciais; Aprendizagem.

## ABSTRACT

Storytelling has established itself as one of the most significant pedagogical practices in the early years of elementary school, exerting a decisive influence on children's full development. More than just a recreational activity, this approach proves to be a powerful tool for stimulating multiple capacities in children, from logical reasoning to emotional intelligence. This article analyzes the educational value of storytelling from three complementary dimensions: its impact on the development of reading skills, its potential to stimulate creative imagination, and its contribution to moral development. The research is based on scientific evidence that proves how well-structured narratives can transform cognitive and behavioral processes. In contemporary educational practice, storytelling takes on varied and innovative forms, from traditional techniques to multimedia approaches. This work explores effective methodologies that teachers can employ to maximize the benefits of this activity, always in tune with current educational demands. The analysis also considers the relationship between this ancient practice and the objectives of modern education, demonstrating how the art of storytelling remains relevant in times of technological transformation. The study reinforces the importance of preserving and valuing this pedagogical resource, which, in addition to its academic merits, strengthens human and collective bonds in the classroom.

**Keywords:** Storytelling; Early Years; Learning.

## INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática ancestral que permeia culturas e civilizações, cumprindo um papel fundamental na transmissão de saberes, valores e tradições. Na contemporaneidade, essa arte milenar assume relevância pedagógica, especialmente nos anos iniciais da educação básica, onde se configura como uma estratégia essencial para o desenvolvimento integral da criança. Pesquisas no campo da educação (ABRAMOVICH, 1997; LAJOLO, 2001) demonstram que a narrativa oral não apenas enriquece o universo imaginativo infantil, mas também fortalece processos cognitivos, linguísticos e socioafetivos.

No contexto escolar, a contação de histórias transcende o simples ato de ler ou narrar, transformando-se em uma ferramenta didática capaz de mediar a construção de conhecimentos. Conforme destacam os estudos de Bettelheim (1980), as narrativas simbólicas presentes nos contos de fadas, por exemplo, auxiliam as crianças a elaborar conflitos emocionais e a compreender a complexidade do mundo que as cerca. Além disso, a prática contribui para a formação de leitores

críticos, pois, como afirma Lajolo (2001, p. 34), "a literatura infantil não é um simples passatempo, mas um espaço de reflexão e questionamento".

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância dessa abordagem ao incluir a oralidade como uma das competências essenciais a serem desenvolvidas nos anos iniciais. O documento orienta que os estudantes devem ser capazes de "participar de situações de escuta ativa e produção oral", o que evidencia a necessidade de inserir a contação de histórias no planejamento pedagógico de forma sistemática e intencional.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o papel da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, explorando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, busca-se refletir sobre estratégias eficazes para sua aplicação em sala de aula, considerando as diretrizes da BNCC e os desafios enfrentados pelos educadores na contemporaneidade.

A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de autores consagrados na área, como Abramovich (1997), Bettelheim (1980) e Vygotsky (2007), além de documentos oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil. A análise crítica dessas referências permitirá uma discussão aprofundada sobre como a contação de histórias pode ser utilizada não apenas como recurso lúdico, mas como instrumento pedagógico capaz de transformar práticas educativas.

Ao longo do texto, serão abordados os seguintes eixos temáticos:

- A relação entre contação de histórias e desenvolvimento infantil;
- Metodologias eficazes para a aplicação em sala de aula;
- A articulação entre a prática narrativa e as competências da BNCC.

A relevância deste estudo reside na necessidade de resgatar a contação de histórias como uma prática intencional e planejada, distanciando-se de abordagens superficiais que a reduzem a um mero momento de entretenimento. Como afirma Machado (2004, p. 56), "contar histórias é uma arte, mas também uma ciência, pois exige conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica". Nesse sentido, espera-se que este artigo contribua para a reflexão crítica de educadores e pesquisadores, reforçando a importância dessa prática na formação de crianças leitoras, autônomas e socialmente conscientes.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

A prática narrativa remonta às origens da civilização humana, servindo como veículo privilegiado de transmissão cultural. Nas salas de aula contemporâneas, essa herança ancestral se transforma em recurso pedagógico multifacetado, capaz de ativar diversas dimensões do desenvolvimento infantil.

No âmbito cognitivo, a imersão em universos narrativos possibilita às crianças exercitar processos mentais complexos. Ao acompanhar enredos e personagens, os alunos desenvolvem naturalmente habilidades de sequenciação lógica, inferência e antecipação de eventos. Essa atividade mental constitui a base para o pensamento hipotético-dedutivo essencial à aprendizagem formal.

O aspecto linguístico se beneficia igualmente dessa prática. A exposição sistemática a estruturas narrativas variadas, desde contos populares até histórias autorais - amplia progressivamente o repertório verbal dos estudantes. Observa-se que crianças expostas a narrativas ricas e diversificadas demonstram maior domínio da linguagem formal e criativa em suas produções orais e escritas.

A importância dos contos de fadas para a criança não reside, porém, no fato de que ela possa aprender sobre o mundo exterior, mas sim no que ela descobre sobre si mesma. Através das histórias, a criança encontra soluções simbólicas para conflitos internos que ainda não consegue verbalizar. Os personagens e suas jornadas representam, em linguagem imaginativa, os desafios emocionais típicos de cada fase do crescimento, oferecendo um repertório de possibilidades para lidar com medos, angústias e desejos.

"(BETTELHEIM, 1980, p. 45,)"

No campo socioafetivo, as histórias funcionam como espelhos simbólicos, permitindo que os educandos reconheçam e processem suas próprias experiências emocionais. Através da identificação com personagens e situações ficcionais, os alunos elaboram conflitos, exploram sentimentos complexos e constroem referenciais éticos de forma contextualizada e significativa.

## **METODOLOGIAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA**

A eficácia pedagógica da contação de histórias está diretamente vinculada à qualidade de sua mediação docente. Entre as estratégias comprovadamente eficazes, destacam-se:

Recursos multimodais: A integração de elementos visuais, táteis e sonoros potencializa o engajamento e a compreensão. Fantoques, tapetes narrativos e caixas de história transformam a experiência auditiva em vivência multissensorial, beneficiando especialmente aprendizes com diferentes estilos cognitivos.

Diálogo narrativo: A interrupção estratégica da narrativa para questionamentos reflexivos, "Por que o personagem agiu assim?"; ou projeções imaginativas: "Como a história poderia continuar?". Desenvolve habilidades metacognitivas. Essa abordagem transforma os ouvintes em coparticipantes ativos do processo criativo.

Construção colaborativa: Técnicas como "história roda-viva", onde cada aluno contribui com um segmento narrativo, fortalecem não apenas a oralidade, mas também noções de coletividade e escuta ativa. Essa prática demonstra particular eficácia no desenvolvimento da coesão textual e da capacidade de improvisação, durante a contação de histórias.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

A valorização da narrativa oral como instrumento pedagógico tem ganhado crescente reconhecimento nos marcos legais que orientam a educação básica. Analisando os documentos normativos mais recentes, percebe-se uma nítida evolução na concepção do papel da linguagem oral no desenvolvimento infantil, transitando de uma perspectiva acessória para um status de elemento essencial no processo educativo.

Os parâmetros curriculares atuais estabelecem uma relação intrínseca entre a prática narrativa e o desenvolvimento das competências gerais da educação. Particularmente relevante é a conexão entre a contação de histórias e a construção das chamadas "competências do século XXI", que incluem:

- Pensamento crítico e criativo: A análise de tramas narrativas complexas estimula a capacidade de avaliação e reinterpretação de realidades
- Comunicação eficaz: A imersão em diversos gêneros narrativos amplia os registros linguísticos dos educandos
- Empatia e colaboração: A experiência compartilhada de escuta desenvolve a inteligência relacional

Essa fundamentação legal não se limita a sugerir a contação de histórias como atividade pontual, mas a reconhece como prática estruturante do currículo. Os documentos orientadores propõem uma abordagem Spiralada, onde a experiência narrativa se complexifica progressivamente ao longo dos anos iniciais, acompanhando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.



Do ponto de vista da gestão pedagógica, essa valorização se reflete em:

- Formação docente continuada: Com programas específicos para o desenvolvimento de competências narrativas
- Alocação de recursos: Inclusão de acervos literários diversificados e materiais de apoio didático
- Avaliação processual: Com instrumentos que mensuram não apenas a compreensão textual, mas também a capacidade criativa de recontar e reinventar histórias

O desafio atual reside na efetiva tradução desses preceitos normativos em práticas cotidianas, superando a dicotomia entre o prescrito e o vivenciado em muitas realidades escolares. A plena realização desse potencial exige um trabalho colaborativo entre gestores, professores e comunidade, transformando as diretrizes políticas em experiências educativas significativas.

Os Impactos na prática docente com essa mudança paradigmática têm reconfigurado o planejamento pedagógico em três níveis:

- Micro: Sequências didáticas que integram a contação de histórias como eixo transversal
- Meso: Projetos interdisciplinares com a narrativa oral como elemento articulador
- Macro: Proposta político-pedagógica institucional que valoriza a oralidade como patrimônio cultural

Essa abordagem multidimensional reforça o caráter democratizante da contação de histórias, transformando-a em ferramenta de equidade educacional ao garantir o acesso à riqueza do imaginário coletivo a todas as crianças, independentemente de seu background cultural.

## **A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS**

A atuação do professor como mediador no processo de contação de histórias requer mais do que domínio de conteúdo, exige competências específicas que transformam a narrativa em experiência educativa significativa. Nesse contexto, destacam-se três dimensões fundamentais da mediação docente:

Preparação Técnica e Artística:

- **Seleção de Repertório:** Criteriosa escolha de narrativas que dialoguem com o desenvolvimento cognitivo e emocional da faixa etária, considerando diversidade cultural e complexidade progressiva
- **Variação de Técnicas Vocais:** Uso intencional de pausas, mudanças de timbre e ritmo para enfatizar elementos narrativos
- **Expressão Corporal:** Gestualidade complementar que enriquece a interpretação sem sobrecarregar a atenção

#### Interação Pedagógica:

- **Perguntas Mediadoras:** Formulação de questionamentos que estimulem a compreensão inferencial ("Por que você acha que o personagem tomou essa decisão?")
- **Pontes com a Realidade:** Conexões oportunas entre a trama ficcional e vivências dos alunos
- **Registro Reflexivo:** Sistematização pós-narrativa através de desenhos, dramatizações ou discussões guiadas

#### Adaptação às Necessidades Específicas:

- **Recursos para Inclusão:** Uso de elementos táteis para crianças com deficiência visual, ou apoio visual para surdos
- **Flexibilidade Narrativa:** Capacidade de ajustar o ritmo e complexidade conforme o engajamento do grupo
- **Respeito aos Tempos de Aprendizagem:** Reconhecimento de que a assimilação simbólica ocorre em fluxos individuais

## **AValiação DO IMPACTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA APRENDIZAGEM**

A mensuração dos efeitos dessa prática pedagógica demanda abordagens multifocais que transcendam modelos tradicionais de avaliação. Propõe-se um sistema tridimensional de análise:

#### Dimensão Cognitiva:

- **Indicadores:** Ampliação do vocabulário ativo, capacidade de sequenciar eventos, habilidades de inferência

- Instrumentos: Análise de recontos orais, produção de finais alternativos, identificação de elementos implícitos

#### Dimensão Socioafetiva:

- Indicadores: Reconhecimento de emoções em personagens, resolução pacífica de conflitos, demonstração de empatia
- Instrumentos: Observação sistemática de interações, rodas de conversa temáticas, jogos de role-playing

#### Dimensão Criativa:

- Indicadores: Originalidade nas recriações narrativas, uso de linguagem figurada, riqueza de detalhes nas produções
- Instrumentos: Portfólios de produções artísticas, gravações de narrativas infantis, mapeamento da evolução criativa

A atuação do professor como mediador no processo de contação de histórias requer mais do que domínio de conteúdo, exige competências específicas que transformam a narrativa em experiência educativa significativa. Nesse contexto, destacam-se três dimensões fundamentais da mediação docente:

#### Preparação Técnica e Artística:

- *Seleção de Repertório*: Criteriosa escolha de narrativas que dialoguem com o desenvolvimento cognitivo e emocional da faixa etária, considerando diversidade cultural e complexidade progressiva
- *Variação de Técnicas Vocais*: Uso intencional de pausas, mudanças de timbre e ritmo para enfatizar elementos narrativos
- *Expressão Corporal*: Gestualidade complementar que enriquece a interpretação sem sobrecarregar a atenção

#### Interação Pedagógica:

- *Perguntas Mediadoras*: Formulação de questionamentos que estimulem a compreensão inferencial ("Por que você acha que o personagem tomou essa decisão?")
- *Pontes com a Realidade*: Conexões oportunas entre a trama ficcional e vivências dos alunos
- *Registro Reflexivo*: Sistematização pós-narrativa através de desenhos, dramatizações ou discussões guiadas

#### Adaptação às Necessidades Específicas:

- *Recursos para Inclusão*: Uso de elementos táteis para crianças com deficiência visual, ou apoio visual para surdos
- *Flexibilidade Narrativa*: Capacidade de ajustar o ritmo e complexidade conforme o engajamento do grupo
- *Respeito aos Tempos de Aprendizagem*: Reconhecimento de que a assimilação simbólica ocorre em fluxos individuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado através do artigo, revela a contação de histórias como prática pedagógica essencial nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando sua capacidade de integrar desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma prática. A construção desse artigo permitiu identificar três eixos centrais que sustentam sua relevância educacional.

**Potencial integrador:** A contação de histórias opera como eixo articulador entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas que transcendem a mera transmissão de conteúdo.

**Adaptabilidade contemporânea:** Mesmo sendo prática ancestral, mostra-se perfeitamente adaptável às demandas educacionais atuais, inclusive no que tange à incorporação de tecnologias digitais sem perder sua essência humanizadora.

**Democratização do acesso cultural:** Constitui-se como ferramenta poderosa para equalizar oportunidades, permitindo que crianças de diferentes contextos socioculturais acessem patrimônios simbólicos essenciais.

Os desafios especialmente ligados à formação docente e à adaptação a contextos específicos não reduzem o valor dessa proposta; pelo contrário, evidenciam a urgência de iniciativas bem estruturadas. Em primeiro lugar, é essencial a implementação de políticas públicas que assegurem formação continuada de qualidade. Em segundo lugar, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que avaliem os efeitos no médio e no longo prazo. Em terceiro lugar, é preciso promover adaptações criativas que respeitem as diversidades regionais e culturais, permitindo que as práticas sejam significativas e contextualizadas.

Nesse cenário, a contação de histórias, quando realizada com intencionalidade pedagógica e qualidade artística, revela-se um poderoso antídoto contra a fragmentação do conhecimento e a superficialidade nas interações educativas. No entanto, seu potencial pleno só será aproveitado se conseguirmos superar visões reducionistas que a tratam como mera atividade recreativa ou

acessória. A arte de contar histórias deve ser compreendida e valorizada como ferramenta educativa rica, capaz de integrar saberes e promover a profundidade nas relações de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- MACHADO, A. M. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

# PSICOPEDAGOGIA - AVANÇOS NA EDUCAÇÃO

## PSYCHOPEDAGOGY - ADVANCES IN EDUCATION



### **MATILDE DA GLORIA MARIA CONCESSO**

Graduação Em Pedagogia – Universidade De Mogi Das Cruzes (2011); Pós- Graduação Em Psicopedagogia – Universidade De Mogi Das Cruzes (2013); Professora De Educação Infantil E Ensino Fundamental Na Emef João De Lima Paiva.

### **RESUMO**

O presente artigo analisa os avanços da psicopedagogia na educação contemporânea, investigando suas contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e inclusivas. A pesquisa examina a evolução histórica da psicopedagogia no Brasil, desde sua institucionalização na década de 1960 até os desafios e oportunidades do século XXI. Através de revisão bibliográfica, são discutidos os impactos das neurociências, das tecnologias educacionais e das abordagens inclusivas na prática psicopedagógica. O estudo evidencia que a psicopedagogia tem se consolidado como área fundamental para a identificação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de aprendizagem, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos profissionais, integração interdisciplinar e adaptação às demandas educacionais emergentes. Conclui-se que a psicopedagogia representa um campo em constante evolução, cujos avanços têm impacto direto na transformação dos processos educativos e na promoção de uma educação mais equitativa e eficiente.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; Educação; Avanços; Neurociências; Tecnologias Educacionais; Formação Profissional.

## ABSTRACT

This article analyzes the advances of psychopedagogy in contemporary education, investigating its contributions to the development of more effective and inclusive educational practices. The research examines the historical evolution of psychopedagogy in Brazil, from its institutionalization in the 1960s to the challenges and opportunities of the 21st century. Through a literature review, the impacts of neuroscience, educational technologies, and inclusive approaches on psychopedagogical practice are discussed. The study shows that psychopedagogy has established itself as a fundamental area for the identification, diagnosis, and intervention in learning difficulties, contributing significantly to the improvement of educational quality. The results point to the need for continuing professional development, interdisciplinary integration, and adaptation to emerging educational demands. It is concluded that psychopedagogy is a constantly evolving field, whose advances have a direct impact on the transformation of educational processes and the promotion of a more equitable and efficient education.

**Keywords:** Psychopedagogy; Education; Advances; Neuroscience; Educational Technologies; Professional Training.

## INTRODUÇÃO

A psicopedagogia constitui-se como uma área do conhecimento que tem experimentado significativos avanços nas últimas décadas, consolidando-se como disciplina fundamental para a compreensão e otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Esta evolução reflete não apenas o amadurecimento teórico da área, mas também sua capacidade de adaptação às transformações sociais, tecnológicas e científicas que caracterizam a educação contemporânea.

No Brasil, a psicopedagogia surgiu na década de 1960, período marcado por intensas transformações educacionais e pela busca de alternativas para os problemas de aprendizagem que se manifestavam no contexto escolar (EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2019, p. 2). Desde então, a área tem passado por um processo contínuo de consolidação, caracterizado pela criação de associações profissionais, desenvolvimento de metodologias específicas e expansão dos campos de atuação. Os avanços científicos e tecnológicos do século XXI têm proporcionado novas perspectivas para a prática psicopedagógica, especialmente através das contribuições das neurociências, que oferecem uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem. Conforme destaca TRAMAWEB (2024, p. 62), “o papel crucial do psicopedagogo na facilitação dessa transição



e contribuição para a evolução educacional requer que os profissionais estejam preparados para integrar conhecimentos científicos atualizados em suas práticas”.

A integração de tecnologias educacionais representa outro marco significativo nos avanços da psicopedagogia contemporânea. As ferramentas digitais têm ampliado as possibilidades de diagnóstico, intervenção e acompanhamento dos processos de aprendizagem, permitindo abordagens mais personalizadas e eficazes (UNIFECAP, 2023, p. 1). Paralelamente, a perspectiva inclusiva tem redefinido o papel do psicopedagogo, exigindo competências para atender à diversidade de necessidades educacionais especiais.

Além do mais, a formação profissional em psicopedagogia também tem evoluído significativamente, incorporando novos conhecimentos e metodologias que respondem às demandas educacionais contemporâneas. Como observa Epitaya (2022, p. 3), “a formação psicopedagógica para o século XXI deve considerar as transformações tecnológicas e sociais que impactam diretamente os processos educativos”.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar os principais avanços da psicopedagogia na educação, investigando suas contribuições para a melhoria da qualidade educacional e identificando tendências e desafios futuros. A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de compreender como os desenvolvimentos na área têm impactado as práticas educativas e quais perspectivas se abrem para o futuro da psicopedagogia.

## **DESENVOLVIMENTO**

A trajetória da psicopedagogia no Brasil reflete um processo gradual de construção identitária e consolidação profissional que se estende por mais de cinco décadas. Os primeiros centros psicopedagógicos foram estabelecidos na Europa em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica, constituindo o marco inicial desta área do conhecimento (PSICOPEDAGOGIA BRASIL, 2004, p. 1). No contexto brasileiro, a psicopedagogia emergiu na década de 1960, período em que também foram abertas as primeiras faculdades de psicopedagogia na Argentina, demonstrando um movimento continental de institucionalização da área.

Desta forma, o desenvolvimento da psicopedagogia no Rio Grande do Sul marca um momento significativo da história brasileira, com a criação das primeiras clínicas de leitura através de uma parceria entre a Pedagogia e a Medicina. Esta abordagem interdisciplinar caracterizou desde o início a natureza híbrida da psicopedagogia, que se constitui na interseção entre diferentes campos do conhecimento (EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2019, p. 3). A década de 1970 representa um período de expansão, com o surgimento dos primeiros cursos de especialização no campo da psicopedagogia, objetivando contribuir para a formação de profissionais especializados no atendimento às dificuldades de aprendizagem. A institucionalização da psicopedagogia ganhou impulso significativo com a criação da Associação de Psicopedagogos de São Paulo em 1980, surgida a partir dos questionamentos

sobre o perfil profissional do psicopedagogo e da necessidade de estabelecer diretrizes para a formação e atuação profissional (ABPP, 2023, p. 2). Este movimento associativo foi fundamental para a legitimação da área e para o estabelecimento de padrões éticos e técnicos de atuação. No início do século XXI, a formação do psicopedagogo foi oficialmente autorizada pelo Ministério da Educação, representando um marco legal importante para a área. Contudo, esta pós-graduação inicialmente não adquiria plena credibilidade no mercado de trabalho, sendo necessário um processo gradual de reconhecimento social e profissional (E-GAIO, 2019, p. 4). Atualmente, segundo dados da Associação Brasileira de Psicopedagogia, existem cerca de 100 mil psicopedagogos formados no país, número que, embora expressivo, ainda é considerado insuficiente diante das necessidades educacionais e clínicas brasileiras.

Há de se considerar que um dos avanços mais significativos na psicopedagogia contemporânea refere-se à incorporação dos conhecimentos neurocientíficos na compreensão dos processos de aprendizagem. As neurociências têm proporcionado uma base científica sólida para as práticas psicopedagógicas, oferecendo explicações sobre os mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem e às dificuldades que podem interferir neste processo.

Sendo assim, a integração da neurociência com a psicopedagogia representa um avanço significativo na educação contemporânea, permitindo uma compreensão mais profunda sobre como o cérebro processa informações e desenvolve habilidades cognitivas (INSTITUTO CARRER, 2023, p. 2). Esta abordagem científica tem revolucionado as técnicas e atividades psicopedagógicas, proporcionando estratégias mais eficazes para potencializar a aprendizagem e superar dificuldades específicas. As contribuições neurocientíficas para a psicopedagogia manifestam-se em múltiplas dimensões. A neurociência trouxe para a sala de aula conhecimentos fundamentais sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade e o movimento, elementos que impactam diretamente os processos de aprendizagem (PEPSIC, 2007, p. 15). Esta compreensão mais ampla dos fatores neurobiológicos permite ao psicopedagogo desenvolver intervenções mais precisas e fundamentadas cientificamente. A conexão entre psicopedagogia e neurociências oferece ferramentas importantes para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções mais oportunas e eficazes. Como observa PsicoNeuroEnsina (2023, p. 3), “ao desvendar os mistérios do cérebro, podemos moldar estratégias educacionais mais eficientes e personalizadas, respeitando o ritmo e as particularidades de cada indivíduo”. Esta perspectiva individualizada representa um avanço significativo em relação às abordagens tradicionais mais padronizadas.

Nesta lógica, o desenvolvimento de técnicas de neuroimagem e outras tecnologias de investigação cerebral tem proporcionado evidências científicas sobre a plasticidade neural e os períodos críticos de desenvolvimento, informações fundamentais para o planejamento de intervenções psicopedagógicas. A psicopedagogia clínica, em particular, tem se beneficiado destes

avanços, incorporando protocolos de avaliação neuropsicológica que permitem diagnósticos mais precisos e planos de intervenção mais eficazes (SAPIENS INSTITUTO, 2023, p. 4). Salienta-se, portanto, que a incorporação de tecnologias educacionais na prática psicopedagógica representa outro avanço significativo da área, ampliando as possibilidades de diagnóstico, intervenção e acompanhamento dos processos de aprendizagem. O avanço das tecnologias educacionais está transformando a psicopedagogia, criando novas oportunidades de atuação e inovação para os profissionais da área (UNIFECAP, 2023, p. 2). As ferramentas tecnológicas essenciais na psicopedagogia incluem softwares especializados para avaliação cognitiva, plataformas de jogos educativos, aplicativos para treino de habilidades específicas e recursos de realidade virtual para simulação de ambientes de aprendizagem. Estas tecnologias permitem uma abordagem mais lúdica e envolvente, especialmente adequada para crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem tradicionais.

Uma vantagem significativa do uso da tecnologia na psicopedagogia é a possibilidade de atender alunos com necessidades especiais de forma mais inclusiva. As tecnologias assistivas e os recursos de acessibilidade digital têm ampliado as oportunidades de participação e aprendizagem para estudantes com diferentes tipos de limitações (PSICOEDUCAR+, 2023, p. 5). Esta dimensão inclusiva representa um avanço importante na democratização do acesso à educação de qualidade. A utilização de plataformas digitais para acompanhamento e monitoramento do progresso dos estudantes constitui outro avanço tecnológico relevante. Estes sistemas permitem o registro sistemático de dados sobre o desempenho dos alunos, facilitando a análise de tendências e a adaptação das estratégias de intervenção conforme necessário (RESEARCH GATE, 2024, p. 3). A capacidade de gerar relatórios detalhados e visualizações gráficas do progresso representa uma ferramenta valiosa para comunicação com famílias e equipes multidisciplinares.

Não obstante, o movimento de educação inclusiva tem impulsionado importantes avanços na psicopedagogia, exigindo dos profissionais competências específicas para atender à diversidade de necessidades educacionais. A psicopedagogia inclusiva reconhece que todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou características particulares, têm direito a uma educação de qualidade e ao desenvolvimento de seu potencial máximo (EAD RADIANTE, 2023, p. 3). Um dos principais papéis da psicopedagogia na perspectiva inclusiva é garantir que todos os estudantes tenham acesso a estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas. Esta abordagem requer uma mudança paradigmática na compreensão das dificuldades de aprendizagem, passando de um modelo médico que enfatiza os déficits para um modelo social que valoriza as potencialidades e busca eliminar barreiras à participação.

Ademais, a formação de professores para o trabalho com a diversidade representa outro campo de atuação da psicopedagogia inclusiva. Os psicopedagogos têm assumido papel fundamental na capacitação de educadores para identificar necessidades educacionais especiais,

adaptar metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas (EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2023, p. 6). Esta função formativa amplifica o impacto da atuação psicopedagógica, multiplicando conhecimentos e competências no contexto escolar. A interface entre psicopedagogia e tecnologias assistivas tem produzido avanços significativos no atendimento a estudantes com deficiências. A utilização de recursos tecnológicos adaptativos permite a personalização das estratégias de ensino e aprendizagem, oferecendo alternativas de comunicação, acesso ao currículo e expressão do conhecimento adquirido (UNIESP, 2017, p. 8). Esta integração tecnológica representa uma fronteira em expansão na psicopedagogia contemporânea.

Neste interim, é interessante reforçar que a formação continuada representa outro desafio fundamental para o avanço da psicopedagogia. A rapidez das transformações científicas e tecnológicas exige que os profissionais mantenham-se atualizados com os desenvolvimentos mais recentes em suas áreas de atuação. Como destaca Tramaweb (2023, p. 9), “o trabalho psicopedagógico deve acompanhar as transformações sociais e educacionais, buscando sempre novas ferramentas e conhecimentos para otimizar suas práticas”. A constante atualização profissional é crucial para que o psicopedagogo possa responder de forma eficaz às demandas de um cenário educacional em constante mutação, garantindo a relevância e a eficácia de suas intervenções. Isso implica não apenas a participação em cursos e seminários, mas também a leitura crítica de pesquisas, a troca de experiências com pares e a reflexão contínua sobre a própria prática. A capacidade de se adaptar e de inovar é, portanto, uma característica intrínseca à atuação psicopedagógica no século XXI.

Além disso, a valorização e o reconhecimento profissional da psicopedagogia ainda são desafios a serem superados. Apesar da crescente demanda por seus serviços, a área ainda luta por um maior reconhecimento legal e social, o que impacta diretamente as condições de trabalho e a remuneração dos profissionais. A regulamentação da profissão, embora tenha avançado em alguns aspectos, ainda precisa ser consolidada para garantir a proteção dos psicopedagogos e a qualidade dos serviços prestados à população. A conscientização da sociedade sobre a importância da psicopedagogia na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento humano é fundamental para que a área alcance o status que merece. Isso envolve a divulgação dos resultados de pesquisas, a apresentação de casos de sucesso e a participação ativa em debates sobre políticas educacionais e de saúde. A construção de uma identidade profissional sólida e o fortalecimento das associações de classe são passos essenciais para superar esses obstáculos e garantir um futuro promissor para a psicopedagogia.

A perspectiva futura relevante para a psicopedagogia reside na sua expansão para além do ambiente escolar tradicional. A atuação do psicopedagogo pode se estender a empresas, hospitais, centros de reabilitação e até mesmo no contexto familiar, oferecendo suporte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais em diferentes faixas etárias e contextos. A

psicopedagogia empresarial, por exemplo, pode contribuir para a otimização dos processos de treinamento e desenvolvimento de equipes, identificando dificuldades de aprendizagem em adultos e propondo estratégias para superá-las. No âmbito hospitalar, o psicopedagogo pode atuar no suporte a pacientes com condições crônicas ou que passaram por traumas, auxiliando na readaptação e na manutenção da aprendizagem. A diversificação dos campos de atuação não apenas amplia as oportunidades para os profissionais, mas também demonstra a versatilidade e a relevância da psicopedagogia em diferentes esferas da vida humana. Essa ampliação exige, contudo, uma formação ainda mais abrangente e aprofundada, que prepare o psicopedagogo para os desafios e especificidades de cada novo contexto.

Adicionalmente, a psicopedagogia do futuro deverá aprofundar sua integração com a inteligência artificial e a análise de dados. A utilização de algoritmos e sistemas de IA pode auxiliar na identificação precoce de padrões de dificuldades de aprendizagem, na personalização de rotas de ensino e na criação de ambientes de aprendizagem adaptativos. Ferramentas de análise de big data podem processar grandes volumes de informações sobre o desempenho dos alunos, permitindo que os psicopedagogos identifiquem tendências, avaliem a eficácia de intervenções e tomem decisões mais embasadas. No entanto, é crucial que essa integração seja feita de forma ética e responsável, garantindo a privacidade dos dados e evitando a desumanização do processo educacional. A tecnologia deve ser vista como um suporte, e não como um substituto para a interação humana e a sensibilidade do psicopedagogo. A colaboração entre psicopedagogos e especialistas em tecnologia será fundamental para desenvolver soluções inovadoras que realmente beneficiem os estudantes e promovam uma educação mais inclusiva e eficiente. A capacidade de interpretar e aplicar os insights gerados pela IA será uma competência essencial para o psicopedagogo do amanhã.

Em um cenário educacional cada vez mais complexo, a saúde mental dos estudantes e educadores tem ganhado destaque como um fator crucial para o sucesso da aprendizagem e o bem-estar geral. A psicopedagogia, com sua abordagem holística e interdisciplinar, emerge como um campo de atuação fundamental na promoção da saúde mental no ambiente escolar. Ao considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e afetivos que influenciam o processo de aprendizagem, o psicopedagogo pode identificar precocemente sinais de sofrimento psíquico e intervir de forma preventiva ou remediativa. A ansiedade, a depressão, o estresse e outros transtornos mentais podem impactar significativamente o desempenho acadêmico e a qualidade de vida dos estudantes, tornando-se barreiras invisíveis para a aprendizagem. Nesse contexto, o psicopedagogo atua como um elo entre a escola, a família e os profissionais de saúde mental, facilitando o encaminhamento para tratamentos especializados e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A implementação de programas de educação socioemocional, o desenvolvimento de estratégias de manejo do estresse e a criação de espaços de escuta e acolhimento são algumas das ações que o psicopedagogo pode liderar para fortalecer a saúde mental na comunidade escolar. A capacidade de observar as dinâmicas de sala de aula, identificar

comportamentos atípicos e compreender as necessidades individuais de cada aluno permite ao psicopedagogo construir pontes entre o mundo interno do estudante e as demandas do ambiente educacional. Essa atuação é ainda mais relevante em um mundo pós-pandemia, onde os impactos do isolamento social e das incertezas têm gerado um aumento nos casos de problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes. A psicopedagogia, ao se debruçar sobre essas questões, contribui para a formação de indivíduos mais resilientes, autônomos e emocionalmente equilibrados, capazes de enfrentar os desafios da vida e da aprendizagem com maior desenvoltura. A colaboração com psicólogos escolares, assistentes sociais e outros profissionais da saúde é essencial para uma abordagem integrada e eficaz, garantindo que o suporte oferecido seja abrangente e atenda às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. A promoção da saúde mental na educação não é apenas uma questão de bem-estar individual, mas um investimento no futuro da sociedade, formando cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios do século XXI.

Um dos pilares da educação contemporânea é a personalização do ensino-aprendizagem, que busca adaptar as metodologias e os conteúdos às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante. A psicopedagogia desempenha um papel central nesse processo, atuando como facilitadora na construção de percursos educacionais individualizados e significativos. Ao realizar diagnósticos detalhados das dificuldades e potencialidades de cada aluno, o psicopedagogo pode propor estratégias pedagógicas diferenciadas, que vão além do modelo tradicional de ensino em massa. Isso inclui a utilização de materiais didáticos adaptados, a aplicação de metodologias ativas, o uso de tecnologias educacionais e a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e estimulantes. A personalização do ensino não se limita apenas à superação de dificuldades, mas também à potencialização de talentos e habilidades específicas, permitindo que cada aluno explore seu máximo potencial. O psicopedagogo, nesse sentido, atua como um arquiteto do conhecimento, desenhando trilhas de aprendizagem que respeitam a singularidade de cada indivíduo. A avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizagem de forma contínua e diagnóstica, é uma ferramenta essencial para o psicopedagogo, permitindo ajustes e adaptações nas estratégias pedagógicas em tempo real. A colaboração com os professores é fundamental para a implementação efetiva da personalização do ensino, pois o psicopedagogo pode oferecer suporte e orientação na adaptação do currículo e na criação de atividades diferenciadas. A formação continuada dos educadores em temas como neurodiversidade, estilos de aprendizagem e metodologias ativas é um campo fértil para a atuação psicopedagógica, capacitando-os a atender à diversidade de forma mais eficaz. A personalização do ensino-aprendizagem, impulsionada pela psicopedagogia, contribui para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva, onde cada aluno se sente valorizado e capaz de aprender. Ao reconhecer que não existe um único caminho para o conhecimento, a psicopedagogia abre novas possibilidades para a educação, transformando o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais significativa, engajadora e adaptada às demandas do século XXI. A capacidade de identificar as preferências de aprendizagem, as inteligências múltiplas e os



interesses dos alunos permite ao psicopedagogo criar experiências educacionais que ressoam com a individualidade de cada um, promovendo não apenas a aquisição de conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o senso de autoria no processo de aprendizagem. A psicopedagogia, portanto, não apenas remedia dificuldades, mas também potencializa o florescimento de cada ser humano em sua jornada educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia tem demonstrado uma notável capacidade de evolução e adaptação, consolidando-se como um campo de conhecimento essencial para a educação contemporânea. Os avanços nas neurociências, a incorporação de tecnologias educacionais e a crescente ênfase na inclusão têm transformado a prática psicopedagógica, tornando-a mais eficaz, personalizada e abrangente. A trajetória histórica da área no Brasil, marcada pela institucionalização e pelo reconhecimento profissional, reflete um amadurecimento que a posiciona como um pilar fundamental para a identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem. Contudo, a psicopedagogia ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação continuada, a busca por maior reconhecimento social e a adaptação a novos contextos de atuação, como o pós-pandemia e a expansão para ambientes não escolares. A interdisciplinaridade e a integração com tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, representam caminhos promissores para o futuro da área, desde que pautados pela ética e pela valorização do elemento humano.

Assim, a psicopedagogia se reafirma como um campo dinâmico e em constante transformação, cujo impacto transcende a sala de aula, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e para a promoção do pleno desenvolvimento do potencial humano. A contínua pesquisa, a inovação nas práticas e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento serão cruciais para que a psicopedagogia continue a desempenhar seu papel transformador na educação e na vida das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ABPP. **Associação Brasileira de Psicopedagogia.** Disponível em: [\[https://www.abpp.com.br/\]](https://www.abpp.com.br/)(<https://www.abpp.com.br/>). Acesso em: 08 jun. 2025.

EAD RADIANTE. **Psicopedagogia Inclusiva.** Disponível em: [\[https://eadradiante.com.br/psicopedagogia-inclusiva/\]](https://eadradiante.com.br/psicopedagogia-inclusiva/)(<https://eadradiante.com.br/psicopedagogia-inclusiva/>). Acesso em: 02 jun. 2025.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **O papel do psicopedagogo na formação de professores.** Disponível em: [\[https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/o-papel-do-psicopedagogo-na-formacao-de-professores\]](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/o-papel-do-psicopedagogo-na-formacao-de-professores)(<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/o-papel-do-psicopedagogo-na-formacao-de-professores>). Acesso 03 jun. 2025.



EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Psicopedagogia: o que é e qual a sua importância.** Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/psicopedagogia-o-que-e-e-qual-a-sua-importancia](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/psicopedagogia-o-que-e-e-qual-a-sua-importancia). Acesso em: 01 jun. 2025.

E-GAIO. **A psicopedagogia no Brasil: um breve histórico.** Disponível em: [https://e-gaio.com.br/a-psicopedagogia-no-brasil-um-breve-historico/](https://e-gaio.com.br/a-psicopedagogia-no-brasil-um-breve-historico/). Acesso em: 08 jun. 2025.

EPITAYA. **Formação Psicopedagógica Para o Século XXI.** Portal Epitaya, 2022. Disponível em: [https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/492](https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/492). Acesso em: 06 jun. 2025.

INSTITUTO CARRER. **Psicopedagogia e Neurociência: Como o Conhecimento Cerebral está Influenciando as Abordagens Educacionais.** Disponível em: [https://blogsaudereabilitacao.institutocarrer.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia-como-o-conhecimento-cerebral-esta-influenciando-as-abordagens-educacionais/](https://blogsaudereabilitacao.institutocarrer.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia-como-o-conhecimento-cerebral-esta-influenciando-as-abordagens-educacionais/). Acesso em: 08 jun. 2025.

PEPSIC. **Psicopedagogia, Educação e Neurociências.** Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-84862007000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-84862007000300009). Acesso em: 04 jun. 2025.

PSICOEDUCAR+. **Psicopedagogia e o Uso da Tecnologia na Educação.** Disponível em: [https://www.espacoeducativocomclaudia.com.br/blog-post3](https://www.espacoeducativocomclaudia.com.br/blog-post3). Acesso em: 09 jun. 2025.

PSICONEUROENSINA. **Psicopedagogia e Neurociência: A Conexão entre o Cérebro e o Processo de Aprendizagem.** Disponível em: [https://psiconeuroensina.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia-a-conexao-entre-o-cerebro-e-o-processo-de-aprendizagem/](https://psiconeuroensina.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia-a-conexao-entre-o-cerebro-e-o-processo-de-aprendizagem/). Acesso em: 30 mai. 2025.

PSICOPEDAGOGIA BRASIL. **Breve histórico da Psicopedagogia.** 21 jul. 2004. Disponível em: [https://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cmlo](https://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cmlo). Acesso em: 06 jun. 2025.

RESEARCH GATE. **Psicopedagogia e Tecnologias Educacionais**. Disponível em: [\[https://www.researchgate.net/publication/391792036\\_PSICOPEDAGOGIA\\_E\\_TECNOLOGIAS\\_EDUCACIONAIS\\_IMPACTOS\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_APRENDIZAGEM\]](https://www.researchgate.net/publication/391792036_PSICOPEDAGOGIA_E_TECNOLOGIAS_EDUCACIONAIS_IMPACTOS_NO_PROCESSO_DE_APRENDIZAGEM)([https://www.researchgate.net/publication/391792036\\_PSICOPEDAGOGIA\\_E\\_TECNOLOGIAS\\_EDUCACIONAIS\\_IMPACTOS\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_APRENDIZAGEM](https://www.researchgate.net/publication/391792036_PSICOPEDAGOGIA_E_TECNOLOGIAS_EDUCACIONAIS_IMPACTOS_NO_PROCESSO_DE_APRENDIZAGEM)). Acesso em: 03 jun. 2025.

SAPIENS INSTITUTO. **Psicopedagogia e Neurociência**. Disponível em: [\[https://sapiens-psi.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia\]](https://sapiens-psi.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia)(<https://sapiens-psi.com.br/psicopedagogia-e-neurociencia>). Acesso em: 05 jun. 2025.

SOUSA, R. R. A. de. **O papel do psicopedagogo no século XXI**. VISTACIEN, v. 1, n. 1, p. 60-71, 2024. Disponível em: [\[https://vistacien.com/index.php/vistacien/article/view/10\]](https://vistacien.com/index.php/vistacien/article/view/10)(<https://vistacien.com/index.php/vistacien/article/view/10>). Acesso em: 02 jun. 2025.

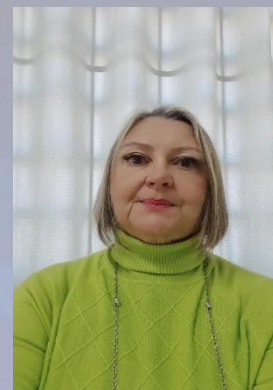
TRAMAWEB. **O papel do psicopedagogo e os novos desafios educativos**. Disponível em: [\[https://www.tramaweb.com.br/imprensa/o-papel-do-psicopedagogo-e-os-novos-desafios-educativos-sao-temas-de-novo-livro-da-artmed-editora/\]](https://www.tramaweb.com.br/imprensa/o-papel-do-psicopedagogo-e-os-novos-desafios-educativos-sao-temas-de-novo-livro-da-artmed-editora/)(<https://www.tramaweb.com.br/imprensa/o-papel-do-psicopedagogo-e-os-novos-desafios-educativos-sao-temas-de-novo-livro-da-artmed-editora/>). Acesso em: 03 jun. 2025.

UNIESP. **O uso das tecnologias em uma perspectiva inclusiva**. Revista UNIESP, 2017. Disponível em: [\[https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170608150024.pdf\]](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608150024.pdf)([https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170608150024.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608150024.pdf)). Acesso em: 08 jun. 2025.

UNIFECAP. **7 Ferramentas tecnológicas essenciais na Psicopedagogia**. Disponível em: [\[https://www.unifecaf.com.br/post/7-ferramentas-tecnol%C3%B3gicas-essenciais-na-psicopedagogia\]](https://www.unifecaf.com.br/post/7-ferramentas-tecnol%C3%B3gicas-essenciais-na-psicopedagogia)(<https://www.unifecaf.com.br/post/7-ferramentas-tecnol%C3%B3gicas-essenciais-na-psicopedagogia>). Acesso em: 04 jun. 2025.

# **DISTURBIO DE APRENDIZAGEM**

## **LEARNING DISORDER**



### **MEIRE GORIA POLZATTO**

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2008); Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento; Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Brenno Ferraz do Amaral

### **RESUMO**

O trabalho tem por objetivo apontar as diversas formas de indisciplinas enfrentadas nas escolas por professores, gestores e pais, muitas vezes generalizadas e vista como mau comportamento ou falta de educação, sem levar em consideração análises mais precisas que apurem as causas de tais comportamentos, chegando a um diagnóstico que indicará se a indisciplina foi gerada por patologia, questões educacionais ou emocionais, ou ainda, a falta de limites.

**Palavras-chave:** Distúrbios de Aprendizagem; Dificuldade de Concentração; Indisciplina; Encaminhamento;

### **ABSTRACT**

This study aims to highlight the various forms of indiscipline faced in schools by teachers, administrators, and parents. These indisciplines are often generalized and viewed as bad behavior or rudeness, without considering more precise analyses that determine the causes of such behaviors. This leads to a diagnosis that will indicate whether the indiscipline is caused by pathology, educational or emotional issues, or even a lack of boundaries.

**Keywords:** Learning Disorders; Concentration Difficulty; Indiscipline; Referral;

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é direcionado a estudos relacionados ao acompanhamento e análise de alunos do ensino fundamental de quinta série da rede pública de São Caetano do Sul, os quais demonstram desinteresse pelos estudos e comportamentos inadequados para um ambiente de aprendizagem, gerando indisciplina na sala de aula, na escola e entre os próprios amigos, ocasião em que o professor deve, primeiramente, rever suas atitudes e, caso não obtenha resultados positivos, devem ser encaminhados para avaliação psicopedagógica, área especializada em lidar com processos de aprendizagem. Por intermédio de diagnóstico verifica-se qual a dificuldade encontrada pelo aluno e qual o distúrbio sofrido para que tenha esse comportamento e, desta forma ser encaminhado para tratamentos com especialistas, como neurologista, fonoaudiólogo, entre outros levando em consideração cada situação. A indisciplina ligada a causas patológicas, como a dislexia que apresenta a dificuldade de ler e escrever, pode ser uma das causas da falta de disciplina por parte do aluno. Outro fator a ser considerado é a não imposição de limites na educação do aluno no contexto escolar, familiar e social. Não se pode ignorar também o ocorrente descaso educacional que vem ocorrendo em nosso país.

Com esse trabalho, pretende-se focar o olhar para esse grupo de alunos, que normalmente passa a ser deixado de lado por não apresentar o desenvolvimento cognitivo esperado dentro do período estabelecido, passando do desinteresse à indisciplina.

Esse artigo foi embasado nos estudos de teóricos conhecidos nessa área e com dados apurados no exercício da função como professora em sala de aula e com serviço voluntário prestado na ONG PROSA, localizada em São Caetano do Sul, a qual está voltada para o acompanhamento de crianças e adolescentes, na recuperação escolar e assistências médica e social.

## METODOLOGIA

A autora deste artigo descreve o trabalho psicopedagógico com o propósito de analisar o procedimento empregado no auxílio de alunos com problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, com problemas de indisciplina. O trabalho profissional foi desenvolvido em uma clínica que reúne condições para esse fim, cercado por recursos que facilitam o desenvolvimento dos

trabalhos, como livros, jogos e materiais didáticos e de recreação, além de profissionais ligados à educação e com encaminhamento para os profissionais da saúde quando necessário, criando um espaço envolvente que reproduza o dia a dia do aluno, tornando o atendimento agradável e produtivo.

Tendo aplicado os recursos psicopedagógicos e de posse dos relatórios feitos pelos especialistas nos quais seja identificado não haver problema patológico, parte-se para estratégias pedagógicas entre escola-família com intuito de sanar os distúrbios de aprendizagem e falta de limites, enfocando alternativas que venham possibilitar ao aluno que volte ao seu convívio livre dos problemas e apto a recomeçar de forma construtiva a sua jornada educativa.

## **FUNÇÃO E ENCAMINHAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS**

Os encaminhamentos partem da solicitação do professor à coordenação da escola, a qual encaminha a uma clínica de psicopedagogia. Cabe ao Psicopedagogo, primeiramente, estabelecer um vínculo positivo com o paciente, desenvolvendo um trabalho terapêutico centrado na aprendizagem, mas levando-se em consideração o paciente como um todo, conforme Barone (1990, p.19), onde descreve a importante tarefa do psicopedagogo que tem como função reintegrar o aluno à vida escolar de acordo com seu interesse e sua potencialidade.

O Psicopedagogo além de elaborar diagnósticos e realizar intervenções durante o trabalho, foca na aprendizagem, identifica, faz as análises necessárias para cada caso, intervindo nas dificuldades, sempre considerando todos os aspectos, sejam eles, emocionais, ambientais cognitivos neurológicos e ou sociais, sem perder de vista o ser e suas individualidades, com olhar atento as suas capacidades e ambiente no qual está inserido, trabalhando na observação contínua do cotidiano. Sempre com a intencionalidade promover um desenvolvimento educacional, comportamental e que promovam um processo de autonomia, aprendizado e socialização.

O psicopedagogo além de propor ações e as adaptações curriculares, materiais específicos pedagógicos, atenção ao programa de apoio social para enfrentar os desafios cotidianos, a autoestima, comunicação, compreensão do processo de aprendizagem, além de fortalecer e interligar escola, família, e os demais envolvidos no ambiente de aprendizagem.

O Psicopedagogo não está sozinho, ele atua em parceria com outros profissionais: Neurologista, Psiquiatra, Fonoaudiólogos, Psicólogos entre outros. Segundo Pain (1992, p.74), onde fala da importância do tratamento psicopedagógico para tratar transtorno de aprendizagem.

## **ANAMNESE, TESTES E PROVAS**

Anamnese, é a entrevista inicial que o profissional foca para ter uma base da história de vida, dos sintomas, antecedentes familiares, os hábitos do paciente e todos os fatores psicossociais.

São realizados testes, provas e as etapas do processo de avaliação da saúde que tem como objetivo fornecer ao profissional da saúde o contexto para o diagnóstico, planejamento e o tratamento do paciente, testes e provas irão quantificar o estado, indicar a investigação e prevenção e as condutas a serem trabalhadas para cada caso de forma atenta a escuta e ao olhar, atender as necessidades de cada indivíduo para aprimorando a qualidade de vida, socialização e o aprendizado.

O primeiro passo na psicopedagogia é saber qual a “queixa” que os pais trazem a respeito do aluno, é verificado na primeira entrevista com os pais, antes mesmo de falar com a criança que virá nas próximas sessões para aplicação da anamnese, onde são levantados dados extremamente importantes que nortearão os procedimentos futuros, desde a gestação, a convivência diária em casa e na escola, as dificuldades de aprendizagens, a socialização, entre outros que será desenvolvido mediante a cada caso a ser trabalhado.

O Psicopedagogo, aplica testes para averiguar o estado emocional, cognitivo e psicomotor do aluno, utilizando para isso recursos como os desenhos que são fortes instrumentos de diagnóstico da personalidade, assim como os testes de Piaget para diagnosticar o raciocínio e o desenvolvimento escolar, aprendizagem multissensorial, jogos e atividades lúdicas, uso dos mapas mensais, tecnologia assistiva, materiais concretos, rotinas estruturadas, entre outros que desenvolvam estratégias de trabalho, para a investigação de acordo com cada caso, fazendo uma criteriosa análise.

Com base nos resultados obtidos iniciará atendimento adequado, atuando e promovendo o sistema para desenvolvimento emocional e cognitivo dessa criança, além dos relatórios desenvolvidos pelo psicopedagogo, os quais irão construir de forma efetiva junto aos demais profissionais envolvidos, para que haja as intervenções necessárias para solucionar e aperfeiçoar de forma positiva para os resultados esperados, tendo a família uma forte aliada para fortalecer estruturas potenciais para melhores resultados.

Testes de matemática também fazem parte deste procedimento, ajudando a demonstrar o raciocínio lógico matemático com agrupamentos lógicos de seriação, classificação e assimetria. Os resultados destes testes apontam se a criança apresenta problemas de Acalculia (do grego “a” e do latim a “contare”) que se trata de um transtorno específico da aritmética o qual a pessoa não consegue fazer contas matemáticas, ou seja, não consegue contar, detectado possível lesão cerebral, ela perde as habilidades já adquiridas, ou a Discalculia que se trata de um transtorno de aprendizagem que afeta a capacidade da pessoa fazer contas já durante a aquisição do conhecimento matemático, mediante resultados obtidos, intervenções necessárias serão realizadas para melhor atender as necessidades desses alunos, contando com melhor aprendizado, além do olhar e da escuta desses

alunos, que muitas vezes mal interpretadas por suas dificuldades, acabam sendo vistas como indisciplinadas, pois a criança passa a ter um comportamento sensível por não ser compreendida, muitas vezes tem medo ou vergonha de não estar acompanhando as demais, e fica confusa com sentimento de inferioridade, nesse momento o olhar sensível da escola e da família devem ser primordial para um tratamento e acompanhamento para atender de forma eficiente, acolhedora e garantir educação, integração de qualidade e eficiência.

## **ENCAMINHAMENTO E RECURSOS**

Embasado nos resultados dos testes e provas são feitos os encaminhamentos aos respectivos especialistas, explicando as necessidades ou suspeitas levantadas a respeito do respectivo paciente (aluno). Em posse dos laudos, o psicopedagogo direciona os procedimentos para tratamento, os alunos com problemas patológicos serão encaminhados para procedimentos necessários.

Com os alunos que nada foi constatado após todas as análises e que permanecem indisciplinadas, a escola deverá estudar e apurar o que o está afetando para tais comportamentos, estabelecendo a partir dessa análise, limites a serem respeitados, é fundamental que a escola apoie e oriente para ajudar o aluno a lidar com suas dificuldades. A construção de um ambiente tranquilo, com estabelecimentos de regras comportamentais e estabelecer uma boa comunicação entre as famílias.

Alguns recursos pedagógicos serão importantes estratégias para superar as dificuldades de aprendizagens e comportamentais, através do ensino multissensorial, estabelecer a divisão de pequenas tarefas, sempre incentivar e dar reforço positivo, utilizar regras e aprendizagens através de jogos. Com base nos quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser mais adequado pode ser trabalhado através de jogos pedagógicos que estabelecem regras, impõem limites mútuos, tornando as aulas mais interessantes e envolventes, além de planejamentos e adaptações e estratégias que possam atender conforme a necessidade de cada aluno, sempre com o olhar e a escuta para promover e otimizar um melhor resultado no processo de aprendizagem em um ambiente acolhedor.

É fundamental que os alunos se sintam acolhidos e integrados junto à escola, a sociedade onde está inserida e com o apoio da família. Planejamentos nas práticas pedagógicas, oferecendo instalações e recursos que possam atender esses alunos, sempre tendo um olhar atento e a escuta, aproveitando já resultados que elas trazem consigo.

Conversar sempre com os responsáveis/família sempre com a intenção melhor entender e atender melhor as dificuldades apresentadas, procurado aprimorar recursos diversos, como grupos



de apoio e reforço escolar. Atividades lúdicas, dinâmicas, que possam chamar a atenção, aulas musicadas, leituras, aulas expositivas e dialogadas, sempre com o levantamento prévio dos alunos.

São também recursos potencializadores para incentivar o aprendizado e potencializar seu interesse, aula através de jogos e animações, os vídeos aula, plataformas de aprendizagens, laboratório virtual, aplicativo pedagógicos, editores de textos, redes sociais, promovendo práticas pedagógicas, estimulando a socialização, interdisciplinaridade.

Os alunos necessitam de atenção e orientação, sempre com um direcionamento para suas condutas, sejam comportamentais ou no aprendizado, estão em formação e repletos de angustias, medos e dúvidas, reféns de tantas informações e nem sempre encontram apoio em suas dificuldades, isso os levam a chamar a atenção e muitas vezes de modo comportamental, é nesse momento que o olhar atento tanto dos professores, da família e toda equipe escolar precisam fazer suas mediações, criando regras e hábitos para que possam conviver com empatia, reavaliar posturas, lembrando que conflitos existem, mas saber lidar com eles são questões importantes para um bom convívio social.

Importante a escola observar e mediar conflitos, tendo o apoio da família, essa função torna-se mais eficaz e positiva, visto que o aluno será assistido e obterá o apoio por todos envolvidos, assim promovendo um ambiente acolhedor, terá uma ressignificação comportamental e de aprendizado.

A escola deve ter uma metodologia adequada, envolvendo os alunos, sempre que houver algum tipo de problematização, importante uma efetiva mobilização para que haja a solução das dificuldades encontradas e as soluções dos problemas para que não se torne maior.

Planejar e replanejar mediante as dificuldades encontradas, tentando solucionar os problemas, com olhar e a escuta sempre atentos para o ensino-aprendizagem, devendo preocupar-se também com os quatro pilares, conforme teórico Delors (1998) sobre a visão com o ensinar a pensar, saber comunicar-se, ter raciocínio lógico, síntese e elaborações teóricas, independência e autonomia, e ser competente socialmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Deste modo, estratégias pedagógicas, são importantes para promover o aprendizado, mediante as diversas situações observadas nas escolas de uma forma geral, sempre com atenção a escuta e ao olhar com o outro, o respeito a construção de uma comunicação entre os envolvidos de forma clara, ativa entre o aluno, escola e família, estimulando um engajamento para que haja efetivamente um direcionamento, pois a indisciplina nem sempre trata-se de “mau comportamento”, mas questões que devem ser trabalhadas e compreendidas com a sensibilidade e quando necessário encaminhadas para profissionais especialistas para os procedimentos necessários para cada caso.

Visto que situações observadas dentro das escolas, onde ainda encontramos alunos com distúrbios, dislexia e outras necessidades especiais, os quais não são assistidos devidamente, além de serem vistos com comportamentos inadequados e assim deixados sem a assistência e orientação adequada, por falta de um olhar mais observador referente a cada caso e assim encaminhados a averiguação da verdadeira cauda de tais comportamentos.

Pretende com este trabalho mostrar que há várias formas de indisciplinas e que cada uma delas deve ter um olhar específico por parte dos responsáveis que trabalham com esses alunos, tais como o orientador, coordenador, psicólogo, especialista da área médica, entre outros profissionais, conforme a necessidade de cada caso.

Para satisfazer este objetivo, optou-se por uma descrição sequencial dos procedimentos e encaminhamentos a serem aplicados nos alunos que apresentam esse tipo de comportamento. O resultado obtido revela que quando há indisciplina algo não está funcionando como deveria, portanto, é de suma importância apurar minuciosamente a situação desses alunos para chegar à conclusão de como lidar com eles, a fim de construir um trabalho para assegurar o acolhimento, um melhor entendimento e assim construir competência didática neste tipo de especificidade, ressaltando que uma educação de base sólida se constrói a cada dia e a cada experiência.

A escola precisa de uma proposta de desenvolvimento social e escolar em um processo que promova não somente o acesso e a permanência, como o aproveitamento social e escolar, respeitando a singularidade de cada um com o apoio ou não especializado, além da tarefa relevante no resgate da autoimagem distorcida da criança, uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

Nos dias de hoje não basta o professor dominar a fundo os conteúdos das disciplinas que deve ministrar, ele deve preparar-se para atender e entender diferentes tipos de alunos, já que as interações transcorrem por aspectos biológicos, psicológicos e sociais nas salas de aula.

Conforme, Relvas 2005, defender e estabelecer interface entre educação e desenvolvimento biológico, informando o educador sobre o desenvolvimento biológico dos seres humanos, possibilitando critérios mais objetivos quanto ao desenvolvimento das aprendizagens e momentos das avaliações, portanto, levando em consideração a Plasticidade Cerebral, que é a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função das experiências da pessoa, reformulando as suas conexões em função das necessidades do meio, é importante observar o aspecto biológico no desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que as alterações cerebrais ocorridas nos neurônios por estímulos, ou pela falta destes, vivenciadas no contexto educacional, modifica o funcionamento do sistema nervoso motor e perceptivo.

Nota-se que o empenho do professor na utilização de estratégias que estimulem e envolvam seus alunos, tornando-os participativos e atuantes nas aulas e que leva a refletir e reestabelecer conceitos, ajudando no avanço do desenvolvimento cognitivo e, principalmente, na contextualização daqueles que estejam desestimulados para que também consigam um desenvolvimento na aprendizagem, mesmo que mais vagorosamente.

## REFERÊNCIAS

BARONI, L.M.C; SCOZ, B.J.L E RJBINSTEIN, E. (orgs). Porto Alegre: Arm-ted, 1990.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem.** Cadernos CEDES no 2. Campinas. Papirus, 1093, pp.31-48.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: **Educação: um tesouro a descobrir.** São l'lulo\*. Cortezo, 1998 p. 89-102.

KORCZAK, Janusz: **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Surnmus 1981.

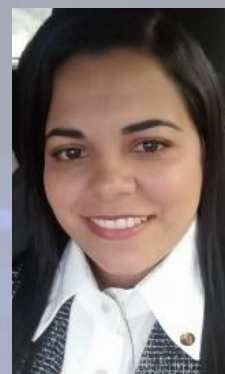
LA TAYLLE, Y de; Limites: **Três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4 ed. Porto Alegre Arbned, 1992.

RELVAS, M.P. **Biologia Cerebral como interface na sala de aula.** In: VALLE, L.k'. L. R **Neuropsicologia e aprendizagem para viver melhor.** Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005

# **PENSADORES INFLUENTES DAS ABORDAGENS PSICOPEDAGÓGICAS: LEGADOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO ATUAL**

## **INFLUENTIAL THINKERS OF PSYCHOPEDAGOGICAL APPROACHES: THEORETICAL AND PRACTICAL LEGACIES FOR CURRENT EDUCATION**



**NATÁLIA GOMOSGUETE SANTOS BATISTA**

Graduação Em Pedagogia – Faculdade Paschoal Dantas (2016); Graduação Em Educação Especial – Centro Universitário Cidade Verde – Unicv (2025); Professora De Ensino Fundamental I E Educação Infantil – Emei Professora Fúlvia Rosemberg; Professora De Educação Infantil No Cei Frei Tito De Alencar E Lima.

### **RESUMO**

Este trabalho explora os mais destacados pensadores das correntes psicopedagógicas que servem de alicerce para a educação na atualidade, analisando seus legados teóricos e práticos na elucidação dos mecanismos de ensino e aprendizagem. Por meio de uma análise teórica detalhada, são investigadas as principais escolas psicopedagógicas e seus mais notáveis representantes, abrangendo desde as visões históricas até as metodologias contemporâneas. A pesquisa se aprofunda nos legados de teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, Howard Gardner, Paulo Freire, Maria Montessori e Célestin Freinet, entre outros, desvendando como suas formulações teóricas impactaram e seguem impactando as dinâmicas educacionais. É examinada a trajetória evolutiva das abordagens psicopedagógicas, partindo das concepções comportamentalistas e chegando às visões cognitivistas, construtivistas e sociointeracionistas da atualidade. O estudo aponta que os expoentes das diversas escolas psicopedagógicas trouxeram legados que se somam na elucidação da complexidade dos atos de educar, repercutindo em métodos, planos de ensino e ações pedagógicas. Fica clara a relevância de uma visão integradora, que saiba valorizar os legados específicos de cada escola para os múltiplos âmbitos da educação. Chega-se à conclusão de que o domínio das mais importantes teorias psicopedagógicas e de seus criadores é crucial para a capacitação de educadores com visão crítica e reflexiva, aptos a construir ações pedagógicas mais eficazes e em sintonia com as demandas de hoje.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; Teorias educacionais; Construtivismo, Sociointeracionismo; Cognitivism.

## ABSTRACT

This work explores the most prominent thinkers in the psychopedagogical schools that serve as the foundation for education today, analyzing their theoretical and practical legacies in elucidating the mechanisms of teaching and learning. Through a detailed theoretical analysis, the main psychopedagogical schools and their most notable representatives are investigated, ranging from historical perspectives to contemporary methodologies. The research delves into the legacies of theorists such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, Howard Gardner, Paulo Freire, Maria Montessori, and Célestin Freinet, among others, revealing how their theoretical formulations have impacted and continue to impact educational dynamics. The evolutionary trajectory of psychopedagogical approaches is examined, beginning with behaviorist conceptions and culminating in the current cognitivist, constructivist, and socio-interactionist perspectives. The study indicates that the leading figures of various psychopedagogical schools have created legacies that contribute to elucidating the complexity of educational practices, impacting methods, teaching plans, and pedagogical practices. The relevance of an integrative perspective, one that recognizes the specific legacies of each school for the multiple spheres of education, becomes clear. The conclusion is that mastery of the most important psychopedagogical theories and their creators is crucial for training educators with a critical and reflective vision, capable of developing more effective pedagogical practices aligned with today's demands.

**Keywords:** Psychopedagogy; Educational Theories; Constructivism; Sociointeractionism; Cognitivism.

## INTRODUÇÃO

A psicopedagogia, enquanto área de saber que une conhecimentos da psicologia e da pedagogia, foi marcada de forma indelével por uma série de teóricos cujos legados definiram a forma como hoje se compreendem os mecanismos de ensino e aprendizagem. Tais pensadores, oriundos de variados tempos e espaços culturais, criaram teorias que mudaram os rumos das ações educacionais e que ainda hoje ecoam nas metodologias pedagógicas. Bossa (2019, p. 67) ressalta que “os expoentes das vertentes psicopedagógicas forneceram fundamentos teóricos essenciais para a compreensão da complexidade dos processos educativos, contribuindo para a superação de visões simplistas sobre o ensino e a aprendizagem”. A variedade de escolas psicopedagógicas espelha a abundância e a densidade dos acontecimentos no campo da educação, mostrando que nenhuma visão isolada consegue abarcar a totalidade do mecanismo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, cada pensador deixou legados únicos que, somados, compõem um rico painel teórico, essencial para se decifrar a educação de nosso tempo. Scoz (2018, p. 89) defende que “a

multiplicidade de perspectivas teóricas na psicopedagogia enriquece a compreensão dos processos educativos, oferecendo diferentes lentes para analisar os fenômenos de ensino e aprendizagem”. O impacto desses expoentes da psicopedagogia vai além dos muros da academia, fazendo-se sentir de modo palpável nas ações educacionais, nos planos de ensino das escolas e nas diretrizes da educação. Suas formulações teóricas dão base a métodos de ensino, servem de guia para a capacitação de professores e ajudam na criação de materiais para a sala de aula. Weiss (2017, p. 134) aponta que “as contribuições dos grandes teóricos da psicopedagogia permeiam o cotidiano escolar, influenciando desde a organização curricular até as estratégias didáticas utilizadas pelos professores”. A importância deste estudo se firma na urgência de se entender de modo organizado os legados dos mais notáveis pensadores das escolas psicopedagógicas, apontando como suas teorias ainda hoje moldam a educação. O saber aprofundado sobre esses teóricos é chave para a formação de educadores com olhar crítico, que possam alicerçar suas ações pedagógicas em bases teóricas firmes e que saibam ajustar suas metodologias às demandas singulares de seus alunos.

Este trabalho tem por meta principal analisar os mais destacados pensadores das correntes psicopedagógicas, investigando seus legados teóricos e práticos para a educação atual. De modo mais detalhado, o estudo se propõe a: pesquisar as mais importantes escolas psicopedagógicas e seus mais notáveis representantes; dissecar os legados específicos de cada pensador para a elucidação dos mecanismos de ensino e aprendizagem; verificar a influência desses teóricos nas ações educacionais de hoje; e ponderar sobre como as diferentes escolas psicopedagógicas se complementam e se integram.

## DESENVOLVIMENTO

Jean Piaget se destaca como uma das figuras de maior peso na psicopedagogia de hoje, tendo mudado a forma de se ver o desenvolvimento da mente com sua teoria da epistemologia genética. Seus legados dão base à visão construtivista, que vê o indivíduo como agente na criação de seu próprio saber ao interagir com o que o cerca. Piaget (2012, p. 156) afirma que “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção que o sujeito realiza através de suas ações sobre o mundo”. Tal ideia alterou de modo profundo as ações educacionais, impulsionando métodos que dão valor à iniciativa do aluno e que levam em conta as fases do desenvolvimento da mente.

Não obstante, Lev Vygotsky é outro nome de grande importância, cujos legados lançaram as bases do sociointeracionismo e da psicologia histórico-cultural. Sua teoria põe em relevo o papel da mediação social no avanço cognitivo, trazendo noções como a de zona de desenvolvimento proximal e a de internalização. Vygotsky (2015, p. 89) sustenta que “o desenvolvimento cognitivo é um processo social que ocorre através da interação com outros mais experientes e com os instrumentos



culturais disponíveis”. Essa visão teve forte impacto nas ações educacionais, reforçando a necessidade da interação entre as pessoas e da mediação do professor. Jerome Bruner se firmou como um nome de peso na psicologia cognitiva, ao criar a teoria da aprendizagem por descoberta e ao ajudar a entender os mecanismos de como se formam categorias e conceitos. Suas pesquisas sobre como a mente representa as coisas influenciaram a criação de planos de ensino em espiral e de métodos que incentivam a descoberta com orientação. Bruner (2014, p. 123) aponta que “a aprendizagem por descoberta desenvolve habilidades de resolução de problemas e promove uma compreensão mais profunda dos conceitos”. Sua forma de ver as coisas dá destaque à organização do saber e a um plano de ensino que se ajuste às fases do desenvolvimento.

Ademais, David Ausubel criou a teoria da aprendizagem significativa, trazendo legados cruciais para se entender como o que já se sabe afeta a forma como se aprende coisas novas. Sua célebre frase de que o que mais importa para aprender é o que o aluno já conhece mudou os rumos das ações educacionais. Ausubel (2016, p. 78) esclarece que “a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do estudante”. Essa teoria serve de base para ações pedagógicas que dão prioridade a se resgatar e a se conectar com o que o aluno já sabe.

Vale elencar que, Howard Gardner desponta como um pensador de nosso tempo cujos legados alteraram a forma de se ver a inteligência, por meio da teoria das inteligências múltiplas. O que ele propôs foi um desafio às ideias antigas sobre inteligência, ao admitir que existem muitos talentos e potenciais nas pessoas. Gardner (2017, p. 167) defende que “a inteligência não é uma capacidade unitária, mas um conjunto de capacidades relativamente independentes que podem ser desenvolvidas em diferentes graus”. Essa visão teve forte impacto nas ações educacionais, levando a métodos de ensino mais variados e que acolhem a todos.

Notavelmente, Paulo Freire se mostra como um nome central na pedagogia crítica, cujos legados vão além do lado técnico da educação para tocar em suas facetas políticas e sociais. Sua teoria de uma educação que problematiza e de uma pedagogia para os oprimidos inspirou grupos de educadores em todo o planeta. Freire (2018, p. 134) frisa que “a educação é um ato político que pode contribuir para a transformação social ou para a manutenção das estruturas opressivas”. Seus legados dão base a ações educacionais que buscam despertar a visão crítica e a mudança na sociedade.

Pode-se acrescentar que, Maria Montessori criou um método de ensino novo que põe em relevo a importância de um espaço bem pensado e da liberdade da criança. Seu jeito de ensinar, que se baseia em olhar com atenção para as crianças, teve grande impacto na educação dos pequenos e nos primeiros anos da escola. Montessori (2013, p. 89) ressalta que “a criança possui uma capacidade natural de aprendizagem que pode ser desenvolvida através de um ambiente



adequadamente preparado”. Sua forma de ver as coisas dá destaque à liberdade com limites e ao se respeitar o jeito de cada um de se desenvolver.

Já, Célestin Freinet se tornou um nome de peso na pedagogia ativa, ao criar técnicas de ensino que dão valor à fala livre e ao trabalho em grupo. Seus legados incluem o jornal da escola, a troca de cartas entre escolas e o texto livre, ações que fazem os alunos participarem de verdade. Freinet (2019, p. 156) sustenta que “a escola deve ser um espaço de vida e trabalho, onde as crianças possam expressar-se livremente e desenvolver suas potencialidades”. Sua visão inspirou grupos que buscavam renovar o ensino em muitos lugares.

Conquanto, John Dewey aparece como um nome crucial na educação progressiva, cujos legados fincaram as bases de uma educação para a democracia e de se aprender fazendo. Sua forma de pensar pragmática teve forte impacto nas ações educacionais nos Estados Unidos e em outros países. Dewey (2015, p. 123) frisa que “a educação é vida e não preparação para a vida, devendo proporcionar experiências significativas que preparem os estudantes para a participação democrática”. Seus legados dão base a métodos que unem o pensar e o fazer. Benjamin Bloom criou a taxonomia dos objetivos da educação, dando uma ferramenta chave para se planejar e se medir o que se aprende. Sua forma de organizar em níveis os processos da mente teve forte impacto na criação de planos de ensino e nas formas de se avaliar.

Vale mencionar que, Bloom (2016, p. 178) aponta que “a taxonomia dos objetivos educacionais oferece uma estrutura sistemática para o planejamento de experiências de aprendizagem que promovam diferentes níveis de complexidade cognitiva”. Esse legado ainda hoje influencia as ações educacionais. Carl Rogers usou as ideias da psicologia humanista na educação, criando uma forma de ensinar centrada no aluno, que põe em relevo o valor das relações entre as pessoas e do ambiente emocional para se aprender.

Posto que, Rogers (2017, p. 89) defende que “a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante percebe o conteúdo como relevante para seus objetivos pessoais e quando se sente aceito e compreendido”. Sua visão inspirou ações educacionais que dão valor ao lado afetivo de se aprender. Albert Bandura criou a teoria da aprendizagem social, ajudando a entender como os mecanismos de se espelhar em alguém e de se observar os outros afetam o aprendizado. Sua teoria do determinismo recíproco mostra a dança entre o que é de cada um, o que se faz e o que está ao redor.

Entretanto, Bandura (2014, p. 134) explica que “a aprendizagem não ocorre apenas através da experiência direta, mas também através da observação de modelos e da vicariação”. Essa visão inspirou formas de ensinar que usam o exemplo e o aprender junto.

Neste interim, Emilia Ferreiro mudou a forma de se ver como se aprende a ler e a escrever, com suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. Seus legados, que se baseiam na

epistemologia genética de Piaget, alteraram as formas de se alfabetizar em muitos países. Ferreiro (2016, p. 156) ressalta que “a criança não é uma tábula rasa na qual se inscrevem as letras e palavras, mas um sujeito cognoscente que pensa e constrói hipóteses sobre o sistema de escrita”. Essa visão dá base a formas de alfabetizar que respeitam o jeito de cada criança de construir seu saber.

Já, Donald Schön criou a teoria do profissional que reflete, trazendo legados cruciais para se entender a formação de professores e a ação pedagógica. Sua forma de ver as coisas põe em relevo a importância de se pensar durante e depois de se fazer algo, como forma de se aprimorar no trabalho. Schön (2015, p. 123) sustenta que “a prática profissional efetiva requer a capacidade de refletir sobre a própria ação, identificando problemas e desenvolvendo soluções criativas”. Essa visão inspirou cursos de formação de professores em todo o mundo.

Adicionalmente, Robert Gagné criou uma teoria organizada da aprendizagem que aponta diferentes jeitos de se aprender e o que é preciso para cada um. Sua forma de ver as coisas dá dicas práticas para se planejar o ensino e se criar materiais para a sala de aula. Gagné (2018, p. 89) ressalta que “diferentes tipos de aprendizagem requerem diferentes condições instrucionais, e o ensino efetivo deve considerar essas especificidades”. Sua teoria teve impacto na criação de sistemas de ensino e de programas de capacitação.

Em contrapartida, Reuven Feuerstein criou a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e o programa de enriquecimento instrumental, trazendo legados importantes para a educação de alunos com dificuldades para aprender. Feuerstein (2017, p. 167) defende que “a inteligência é modificável e pode ser desenvolvida através de experiências de aprendizagem mediada adequadas”. Sua visão inspirou ações educacionais que dão destaque ao se desenvolver o potencial da mente.

Vale elencar que, António Nóvoa desponta como um pensador de nosso tempo sobre a formação de professores, cujos legados têm influenciado as políticas e as ações de aprimoramento dos docentes. Suas pesquisas sobre o ser professor e a identidade dessa profissão trazem olhares importantes para a educação de hoje. Nóvoa (2019, p. 134) frisa que “a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que articula dimensões pessoais, profissionais e organizacionais”.

Contudo, Maurice Tardif fez pesquisas cruciais sobre o que os professores sabem, ajudando a entender a essência do saber profissional dos educadores. Suas análises sobre como o saber dos professores se constrói no tempo e sua ligação com a ação pedagógica tiveram impacto na formação e no aprimoramento de quem ensina. Tardif (2018, p. 156) ressalta que “os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos, envolvendo conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”.

Há de se considerar também que, Lee Shulman deixou um legado importante para se entender o saber pedagógico do conteúdo, ao trazer uma visão que une os saberes que se precisa para ensinar

bem. Sua teoria inspirou cursos de formação de professores e pesquisas sobre o ensino. Shulman (2016, p. 123) sustenta que “o conhecimento pedagógico do conteúdo representa a intersecção entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico, sendo fundamental para o ensino efetivo”.

E, por fim, Seymour Papert criou o construcionismo, uma forma de ver as coisas que põe em relevo o aprender ao se construir coisas que se pode pegar e coisas digitais. Seus legados tiveram impacto no uso de tecnologias na educação e na criação de espaços de aprendizagem construtivistas. Papert (2017, p. 89) ressalta que “a aprendizagem ocorre mais efetivamente quando os estudantes estão engajados na construção de algo externo e compartilhável”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos pensadores das correntes psicopedagógicas desvenda a abundância e a variedade dos legados teóricos que sustentam a educação de hoje. Cada teórico trouxe olhares únicos que, somados, tecem uma rede de conceitos chave para se decifrar os mecanismos de ensino e aprendizagem. Essa pluralidade de teorias reflete a densidade própria dos fatos da educação, mostrando que nenhuma visão isolada consegue dar conta de todos os lados da educação. Os legados de Jean Piaget e Lev Vygotsky são pontos de virada que ainda hoje moldam as ações educacionais. Se Piaget deu foco aos tijolos do desenvolvimento da mente e à construção do saber por cada um, Vygotsky apontou o valor da mediação da sociedade e da cultura nesse caminho. Essa soma de teorias mostra que é preciso ter visões que juntem os lados de cada um e os lados de todos no aprender.

Os legados de Jerome Bruner e David Ausubel trouxeram olhares importantes sobre os jeitos de se aprender e de se organizar o que se sabe. Bruner deu destaque à descoberta com ajuda e à organização do plano de ensino, enquanto Ausubel mostrou o papel central do que já se sabe para se aprender de verdade. Esses olhares ainda hoje guiam ações pedagógicas que dão valor à iniciativa do aluno e à ligação entre o que é novo e o que já se tem guardado. Howard Gardner mudou a forma de se ver a inteligência com a teoria das inteligências múltiplas, dando bases teóricas para ações educacionais mais abertas a todos e mais variadas. Seu legado mostra que é importante ver e dar valor a diferentes tipos de talento e de potencial das pessoas, incentivando métodos de ensino que levem em conta a diversidade dos alunos.

Já, Paulo Freire foi um pensador sem igual cujos legados vão além do lado técnico da educação para tocar em suas facetas políticas e sociais. Sua pedagogia que questiona ainda hoje

inspira grupos de educadores que querem despertar a visão crítica e a mudança na sociedade pela educação. Esse olhar mostra que é importante pensar nos lados éticos e políticos do ato de educar.

Ademais, Maria Montessori e Célestin Freinet deixaram legados práticos importantes que põem em relevo o valor da autonomia do aluno e de se participar de verdade do aprender. Seus jeitos de ensinar ainda hoje inspiram ações educacionais que dão valor à fala livre e ao se crescer com responsabilidade. Os pensadores de hoje como Donald Schön, António Nóvoa e Maurice Tardif trouxeram legados de peso para se entender a formação e o aprimoramento de quem ensina. Suas pesquisas sobre o que os professores sabem e sobre a prática que reflete trazem olhares importantes para se melhorar a qualidade da educação ao se aprimorar os educadores. Juntar as diferentes correntes psicopedagógicas é um desafio e uma chance para a educação de hoje. Entender que cada olhar teórico traz legados específicos para diferentes lados da educação permite criar visões mais completas e que funcionam melhor. Mas para isso é preciso formar educadores que saibam entender e juntar diferentes olhares teóricos.

Vale considerar que, o impacto dos pensadores da psicopedagogia nas ações educacionais de hoje mostra o valor da base teórica na educação. Saber as principais teorias e quem as criou dá aos educadores ferramentas de pensar para entender os mecanismos de ensino e aprendizagem e para criar ações pedagógicas que funcionam melhor. A formação de professores é um ponto chave para se firmar os legados dos pensadores da psicopedagogia. Preparar educadores que entendam as principais teorias da educação e que saibam usá-las com olhar crítico e de acordo com o lugar é um desafio central para se melhorar a qualidade da educação.

Desta forma, os legados dos pensadores das correntes psicopedagógicas ainda são importantes para a educação de hoje, trazendo olhares teóricos que podem guiar ações pedagógicas mais eficazes e que acolhem a todos. A variedade desses legados mostra a riqueza da área psicopedagógica e a necessidade de visões que juntem as coisas, levando em conta a densidade dos atos de educar.

Sendo assim, a pesquisa mostra que estudar os pensadores da psicopedagogia é chave para se formar educadores com visão crítica e que refletem. Saber as principais teorias e quem as criou dá bases firmes para se criar ações pedagógicas com fundamento e que se encaixam no lugar. Essa formação teórica é essencial para que os educadores possam lidar com os desafios da educação de hoje com saber e com criatividade. O estudo dos pensadores das correntes psicopedagógicas desvenda o valor de se continuar a pesquisar em educação e a se criar teorias.

Portanto, os legados que a história nos deixou dão bases firmes que precisam ser somadas a pesquisas de hoje que respondam aos novos desafios da educação. A construção do saber psicopedagógico por todos é um caminho que não para e que precisa da ajuda de pesquisadores, de

educadores e de quem gere a educação, todos com o mesmo objetivo de se melhorar a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2016. BANDURA, A. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BLOOM, B. S. **Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 2016.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press, 2017.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. GAGNÉ, R. M. **Princípios essenciais da aprendizagem: para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 2018.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 2017.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

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

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SCOZ, B. J. L. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema da disciplina e da aprendizagem**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2017.



# O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

## THE ROLE OF ART IN CHILD DEVELOPMENT



### NÍVEA LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdades Integradas Torricelli (2010) ; Pós-graduada em Supervisão e Orientação Educacional pela UNICID (2014); Pós-graduada em Alfabetização pela UNICID (2016); Pós-graduada em Psicologia pela Faconnect (2022); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faconnect (2023); Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia pela Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental na EPG Amadeu Pereira Lima, da Prefeitura de Guarulhos e Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo aborda a importância da arte no desenvolvimento integral da criança, destacando suas contribuições para as dimensões cognitiva, motora, socioemocional e cultural. A partir de uma revisão teórica, discute-se como as diferentes linguagens artísticas favorecem a expressão, a comunicação, a construção da identidade e o fortalecimento das relações interpessoais. Também são analisados o papel do educador como mediador das atividades artísticas, os benefícios a longo prazo da vivência artística e os desafios para sua inserção na educação infantil. Conclui-se que a arte é elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente integrados, sendo essencial garantir o acesso das crianças a experiências artísticas diversificadas e de qualidade.

**Palavras-chave:** Arte; Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil, Expressão, Criatividade.

### ABSTRACT

This article addresses the importance of art in the integral development of children, highlighting its contributions to the cognitive, motor, socio-emotional, and cultural dimensions. Based on a theoretical

review, it discusses how different artistic languages foster expression, communication, identity building, and the strengthening of interpersonal relationships. It also analyzes the role of the educator as a mediator of artistic activities, the long-term benefits of artistic experiences, and the challenges of incorporating them into early childhood education. It concludes that art is a fundamental element in the development of critical, creative, and socially integrated individuals, and it is essential to ensure children's access to diverse and high-quality artistic experiences.

**Keywords:** Art; Child Development; Early Childhood Education; Expression; Creativity.

## INTRODUÇÃO

A arte, em suas múltiplas linguagens e manifestações, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não apenas a expressão de emoções e sentimentos, mas também a construção do conhecimento e a interação social. Na infância, período marcado pela intensa curiosidade e pela exploração do mundo ao redor, as atividades artísticas proporcionam experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, socioemocional e cultural. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), o contato com a arte na infância permite que a criança se comunique de forma única, utilizando símbolos e imagens para representar sua compreensão do mundo.

Além de promover a criatividade e a imaginação, a arte possibilita à criança vivenciar processos de investigação, experimentação e expressão, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo sua identidade. Nesse sentido, Vygotsky (2001) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente relacionado às experiências culturais e sociais vivenciadas pela criança, sendo a arte um dos principais mediadores desse processo.

A relevância da arte na educação infantil ultrapassa o simples aspecto recreativo, assumindo papel formativo, crítico e emancipador. No entanto, apesar de seu potencial, a inserção das práticas artísticas nos contextos educativos ainda enfrenta desafios relacionados à falta de recursos, de formação adequada para os educadores e de reconhecimento institucional. Diante disso, este artigo busca analisar o papel da arte no desenvolvimento infantil, discutindo seus benefícios, possibilidades e desafios, bem como refletindo sobre a importância de garantir à criança o acesso a experiências artísticas diversificadas e de qualidade.

## O CONCEITO DE ABRANGÊNCIA DA ARTE NA INFÂNCIA

A compreensão do papel da arte na infância requer, inicialmente, a definição de seu conceito e a delimitação de sua abrangência. A arte, enquanto manifestação cultural e humana, pode ser entendida como um conjunto de linguagens que permitem à criança expressar-se, comunicar ideias e interagir com o mundo. Conforme afirma Read (2001), a arte é uma forma de conhecimento e não apenas uma atividade estética, pois envolve processos de pensamento, percepção e emoção que contribuem para a formação integral do indivíduo.

No contexto da educação infantil, a arte abrange diferentes formas de expressão, como as artes visuais, a música, a dança, o teatro e a literatura, que oferecem à criança múltiplas possibilidades de experimentar, criar e comunicar. Essa diversidade de linguagens permite que cada criança explore e desenvolva suas potencialidades de maneira singular, considerando suas vivências e contextos socioculturais.

Segundo Vygotsky (2001), as experiências artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois estimulam a imaginação e promovem o pensamento simbólico, capacidades essenciais para a aprendizagem. O autor afirma que: “A arte é o social em nós. Mesmo quando exprime sentimentos profundamente pessoais, a sua forma e o seu meio de expressão são de origem social” (Vygotsky, 2001, p. 312). Essa perspectiva evidencia que a produção artística infantil não ocorre de maneira isolada, mas está profundamente ligada ao ambiente cultural no qual a criança está inserida. Nesse sentido, Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que as atividades artísticas, ao permitirem a exploração de materiais e técnicas, oferecem oportunidades para o desenvolvimento da percepção, da coordenação motora e da capacidade de resolução de problemas. Portanto, compreender a arte na infância implica reconhecer que ela não se limita a um campo recreativo ou ornamental, mas se configura como um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social.

Como afirma Barbosa (2005): “A arte é conhecimento e também uma forma de comunicação, um modo de compreender e expressar o mundo” (BARBOSA, 2005, p. 27). Essa concepção amplia a visão sobre a arte no ambiente escolar, colocando-a como uma dimensão indispensável do processo educativo e formativo da criança.

## **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA EXPRESSÃO EMOCIONAL**

A arte exerce papel fundamental no desenvolvimento da comunicação infantil, funcionando como um meio pelo qual as crianças externalizam suas emoções, pensamentos e percepções do mundo. Por meio das linguagens artísticas, como o desenho, a música e o movimento, elas

encontram formas alternativas e enriquecedoras de expressão, que muitas vezes transcendem as limitações da fala.

Dewey (2010) destaca que a experiência artística é uma integração dinâmica entre sensações, sentimentos e cognição, o que possibilita à criança transmitir suas experiências internas de maneira única e significativa. Além disso, Vygotsky (2001) observa que a produção artística não é um ato isolado, mas sim um fenômeno social e cultural, afirmando que: “A obra de arte é sempre resultado de uma interação social, mesmo quando parece ser expressão de um sentimento puramente individual” (Vygotsky, 2001, p. 317).

Esse entendimento revela que a arte não só permite a expressão pessoal, como também estabelece uma ponte entre a criança e seu meio, promovendo a comunicação e o compartilhamento de experiências.

Lowenfeld e Brittain (1977) ressaltam que as atividades artísticas são essenciais para o desenvolvimento da comunicação não verbal, pois permitem que a criança manifeste ideias e emoções complexas que a linguagem oral ainda não consegue abarcar. Segundo eles: “As atividades artísticas ajudam a criança a comunicar ideias complexas, que não podem ser expressas facilmente por palavras” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 45).

Por meio da arte, a criança desenvolve habilidades comunicativas diversificadas, aprimora sua capacidade de interpretar símbolos e signos e constrói relações mais profundas consigo mesma e com os outros. Portanto, a arte é uma ferramenta indispensável para o fortalecimento da comunicação e da expressão emocional na infância.

## **A INFLUÊNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NAS HABILIDADES MOTORAS**

A inserção da arte na rotina da criança contribui significativamente para o aprimoramento das funções cognitivas e das habilidades motoras, que são essenciais para o aprendizado e para o desenvolvimento integral. Ao explorar diferentes materiais e técnicas, a criança ativa sua coordenação motora fina e ampla, além de estimular processos cognitivos como atenção, memória, percepção e raciocínio lógico.

Gardner (1994) destaca que as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento de múltiplas inteligências, especialmente a espacial, a corporal-cinestésica e a musical, ampliando as formas pelas quais a criança pode compreender e interagir com o mundo. O autor afirma que: “A arte

oferece um contexto rico para o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras, permitindo o aprendizado por meio da exploração e da criatividade” (GARDNER, 1994, p. 56).

Lowenfeld e Brittain (1977) também ressaltam que o manuseio de materiais artísticos desenvolve habilidades psicomotoras, como a coordenação olho-mão e o controle muscular, fundamentais para a escrita e outras atividades escolares. Para eles: “O envolvimento em atividades artísticas estimula a criança a aperfeiçoar suas habilidades motoras, enquanto desenvolve sua capacidade de observação e percepção” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 62).

Além disso, Piaget (1976) observa que a arte contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico, uma etapa crucial no processo cognitivo infantil, permitindo que a criança represente mentalmente objetos e situações. Segundo o autor: “A expressão artística é uma forma privilegiada pela qual a criança constrói o pensamento simbólico, ampliando sua compreensão do mundo ao seu redor” (PIAGET, 1976, p. 89).

Portanto, a arte não é apenas uma atividade recreativa, mas um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança, atuando no aprimoramento de suas capacidades cognitivas e motoras, fundamentais para sua aprendizagem e interação social.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL**

A prática artística exerce influência significativa no desenvolvimento socioemocional das crianças, oferecendo um espaço seguro para a expressão de emoções, o autoconhecimento e a construção de relações interpessoais. Por meio das atividades artísticas, as crianças aprendem a reconhecer, nomear e lidar com seus sentimentos, além de desenvolverem habilidades como empatia, cooperação e respeito às diferenças.

Vygotsky (2001) destaca que a arte atua como um mediador no desenvolvimento emocional, afirmando que: “A arte não apenas reflete a vida emocional, mas também a transforma, reorganizando-a de maneira criativa” (Vygotsky, 2001, p. 315). Essa reorganização emocional favorece a capacidade da criança de enfrentar desafios e adversidades com resiliência e equilíbrio. Dissanayake (2000) complementa, ressaltando que a vivência artística cria um senso de pertencimento ao conectar o indivíduo a uma experiência coletiva, fortalecendo vínculos sociais e culturais.

Além disso, Lowenfeld e Brittain (1977) apontam que a participação em atividades artísticas coletivas estimula a cooperação e o desenvolvimento das habilidades sociais, pois exige o respeito ao espaço e às ideias dos colegas. Conforme afirmam: “A arte em grupo oferece um ambiente

propício para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como a empatia, o diálogo e a colaboração” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 74).

Por fim, Barbosa (2005) ressalta que o reconhecimento e a valorização das produções artísticas infantis fortalecem a autoestima e a confiança, incentivando as crianças a explorarem sua criatividade e suas capacidades expressivas de forma autêntica. Dessa maneira, a arte constitui uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados e socialmente integrados.

## **A ARTE COMO REFLEXO DA CULTURA E IDENTIDADE INFANTIL**

A arte infantil é, ao mesmo tempo, expressão individual e manifestação cultural. Cada desenho, pintura, dança ou dramatização carrega marcas das vivências pessoais da criança e dos elementos culturais presentes em seu ambiente. Essa relação entre produção artística e contexto cultural é fundamental para compreender como a identidade infantil se constrói e se manifesta.

Para Vygotsky (2001), as criações artísticas resultam da interação entre o indivíduo e seu meio, sendo que “o conteúdo da obra de arte sempre nasce de experiências humanas concretas, vividas ou assimiladas culturalmente” (Vygotsky, 2001, p. 320). Assim, a arte não é apenas fruto da imaginação individual, mas também reflexo dos valores, símbolos e tradições que compõem o universo social da criança.

Nessa perspectiva, Barbosa (2005) ressalta que as manifestações artísticas na infância são atravessadas por referências culturais e influências midiáticas, que coexistem com elementos de seu cotidiano familiar e escolar. Segundo a autora, “a arte, quando contextualizada culturalmente, possibilita à criança compreender-se como parte de um grupo, reconhecendo e valorizando sua própria identidade” (BARBOSA, 2005, p. 41).

O contato com diferentes formas de arte, tanto tradicionais quanto contemporâneas, enriquece o repertório cultural da criança e amplia sua percepção de mundo. Essa diversidade favorece a construção de uma identidade mais aberta e respeitosa em relação às diferenças. De acordo com Hernandez (2000), a educação artística deve contemplar múltiplos referenciais culturais para que a criança “possa estabelecer conexões significativas entre sua produção e a diversidade cultural que a cerca” (HERNANDEZ, 2000, p. 58).

Além disso, a arte serve como registro histórico das transformações sociais e culturais, permitindo que a criança, desde cedo, perceba que sua expressão faz parte de um legado maior.

Esse entendimento fortalece o sentimento de pertencimento e a consciência de que suas criações dialogam com a história e a cultura de seu povo.

## **O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS**

O educador exerce papel central na promoção, orientação e valorização das práticas artísticas na infância, atuando como mediador entre a criança e o universo das linguagens expressivas. Sua função vai além de ensinar técnicas: ele deve criar condições para que a criança experimente, explore e se aproprie dos recursos artísticos de forma significativa e contextualizada.

Para Barbosa (2005), o professor de arte é, antes de tudo, um facilitador do processo criativo, que deve “proporcionar experiências estéticas e reflexivas, respeitando o ritmo e a individualidade de cada criança” (BARBOSA, 2005, p. 53). Essa mediação exige sensibilidade para perceber os interesses infantis e transformá-los em oportunidades de aprendizagem. Além disso, Lowenfeld e Brittain (1977) defendem que a intervenção do educador deve estimular a autonomia e evitar imposições que limitem a criatividade. Segundo os autores:, “a orientação artística deve oferecer sugestões e encorajamento, mas jamais restringir a liberdade expressiva da criança” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 89).

O educador também tem o papel de ampliar o repertório cultural das crianças, apresentando diferentes artistas, estilos, técnicas e contextos históricos. Essa ampliação de referências permite que a criança reconheça a arte como parte integrante da vida e da sociedade, compreendendo sua importância como patrimônio cultural.

Vygotsky (2001) ressalta que a mediação cultural é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e no caso da arte, essa mediação se dá por meio de experiências compartilhadas e significativas. De acordo com ele, “o desenvolvimento cultural da criança se realiza através das relações mediadas com o mundo e com as pessoas que a cercam” (Vygotsky, 2001, p. 28). Portanto, o papel do educador é criar ambientes de aprendizagem nos quais a arte seja vivenciada de forma prazerosa, reflexiva e inclusiva, possibilitando que cada criança desenvolva suas habilidades e estabeleça uma relação positiva com a própria capacidade de criar e apreciar o fazer artístico.

## **BENEFÍCIOS A LONGO PRAZO DA VIVÊNCIA ARTÍSTICA**



A vivência artística na infância não se limita aos resultados imediatos observados durante o processo de criação; seus efeitos estendem-se ao longo da vida, influenciando a forma como o indivíduo percebe, interpreta e interage com o mundo. Crianças que têm acesso constante a experiências artísticas tendem a desenvolver maior sensibilidade estética, capacidade crítica e habilidades de resolução criativa de problemas.

Gardner (1994) aponta que o envolvimento com a arte contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que permanecem na vida adulta, como a flexibilidade de pensamento, a empatia e a valorização da diversidade cultural. Segundo o autor, “a arte ensina modos alternativos de pensar e agir, habilidades que podem ser aplicadas em contextos muito além do artístico” (GARDNER, 1994, p. 79). Além disso, as experiências artísticas fortalecem a autoconfiança e a autonomia, pois incentivam a tomada de decisões e a responsabilidade pelo próprio trabalho criativo. Para Barbosa (2005), a vivência artística contínua “forma indivíduos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel na sociedade” (BARBOSA, 2005, p. 64).

Outro benefício relevante é a capacidade de lidar com a complexidade e a ambiguidade, características próprias da criação artística e fundamentais em um mundo em constante transformação. Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que “a experiência artística prepara o indivíduo para aceitar incertezas e buscar soluções inovadoras, competências essenciais para a vida adulta” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 101). Assim, investir na arte durante a infância não é apenas promover lazer ou entretenimento, mas criar condições para o desenvolvimento de habilidades duradouras, que influenciarão positivamente a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a arte desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, atuando como instrumento de expressão, comunicação, aprendizagem e construção identitária. As diversas linguagens artísticas proporcionam à criança oportunidades de experimentar, criar e se expressar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, socioemocional e cultural.

A arte contribui para o fortalecimento da autoestima, da empatia e da capacidade de trabalhar em grupo, promovendo relações interpessoais saudáveis e respeitadas. O papel do educador, como mediador desse processo, é imprescindível para garantir que as experiências artísticas sejam significativas, inclusivas e respeitem as singularidades de cada criança.

Os benefícios da vivência artística ultrapassam a infância, influenciando positivamente a trajetória acadêmica, social e emocional do indivíduo ao longo da vida. Contudo, é preciso reconhecer os desafios existentes para a inserção efetiva da arte na educação infantil, como a falta de recursos e a necessidade de formação adequada dos profissionais.

Portanto, investir na arte como componente essencial do currículo infantil é fundamental para assegurar uma educação que valorize a criatividade, a diversidade cultural e o desenvolvimento pleno das crianças. Garantir o acesso a experiências artísticas de qualidade é promover não apenas o aprendizado, mas a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e humanizada.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Marília. **A Arte na Educação Infantil: Formação, Processo e Contextos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DISSANAYAKE, Ellen. **Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why**. Seattle: University of Washington Press, 2000.
- DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Perigee Books, 2010.
- GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1994.
- HERNANDEZ, Ana. **Educação Artística e Diversidade Cultural**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Creative and Mental Growth**. New York: Macmillan, 1977.
- PIAGET, Jean. **The Psychology of the Child**. New York: Basic Books, 1976.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# **ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM CRÍTICA**



## **TEACHING HISTORY AND ACTIVE METHODOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION II: POTENTIAL AND CHALLENGES FOR CRITICAL LEARNING**

**ODILON PEREIRA DA SILVA JUNIOR**

Graduação em História pela Faculdade Universidade Uni Santana (2009); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EE Amadeu Odorico de Souza e EMEF Mário Schenberg.

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades e desafios do ensino de História no Ensino Fundamental II por meio do uso de metodologias ativas, que valorizam a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A pesquisa buscou compreender como recursos pedagógicos inovadores, como estudos de caso, projetos, simulações, debates e tecnologias digitais, podem contribuir para a construção da consciência histórica e a apropriação crítica do conhecimento. A metodologia adotada envolveu revisão bibliográfica de autores reconhecidos na área de educação e História, além da análise de experiências práticas em escolas de Ensino Fundamental II. Os resultados indicam que as metodologias ativas favorecem maior engajamento dos alunos, possibilitam a multiperspectividade e estimulam o pensamento crítico, embora enfrentem desafios como a resistência de parte do corpo docente, a necessidade de formação continuada e a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos. Em síntese, o estudo evidencia que a integração das metodologias ativas no ensino de História representa uma estratégia eficaz para tornar a aprendizagem mais significativa, reflexiva e conectada às experiências culturais e digitais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Metodologias ativas; Ensino Fundamental II; Consciência histórica; Educação crítica

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze the potential and challenges of teaching History in Middle School through the use of active methodologies that value student participation, autonomy, and empowerment. The research sought to understand how innovative pedagogical resources, such as case studies, projects, simulations, debates, and digital technologies, can contribute to building historical awareness and the critical appropriation of knowledge. The methodology adopted involved a bibliographic review of recognized authors in the fields of education and History, as well as the analysis of practical experiences in Middle School schools. The results indicate that active methodologies promote greater student engagement, enable multi-perspective learning, and stimulate critical thinking, although they face challenges such as resistance from some faculty, the need for ongoing training, and unequal access to technological resources. In summary, the study demonstrates that the integration of active methodologies into History teaching represents an effective strategy for making learning more meaningful, reflective, and connected to students' cultural and digital experiences.

**Keywords:** History Teaching; Active methodologies; Elementary School II; Historical awareness; Critical education

## INTRODUÇÃO

O século XXI é palco de transformações culturais e tecnológicas profundas que reconfiguram as formas de comunicação, interação e acesso ao conhecimento. Neste contexto, o ensino de História, particularmente no Ensino Fundamental II, confronta-se com o imperativo de renovar suas práticas pedagógicas para tornar-se mais significativo e afinado com a realidade dos estudantes. A opção por investigar este tema justifica-se pela premência de alinhar a disciplina às experiências discentes, promovendo abordagens que estimulem a autonomia, o engajamento e o pensamento crítico, além de integrar o saber histórico às competências digitais indispensáveis na contemporaneidade.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as potencialidades e desafios do ensino de História no Ensino Fundamental II por meio de metodologias ativas. Os objetivos específicos incluem: compreender como metodologias inovadoras podem ser aplicadas para o ensino de História; refletir sobre suas contribuições para a formação da consciência histórica; e discutir os limites e dificuldades enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas.

O presente estudo está estruturado de forma a apresentar inicialmente o conceito de metodologias ativas e suas principais estratégias aplicáveis ao ensino de História. Em seguida, serão discutidas experiências práticas e benefícios do uso dessas metodologias, como aumento do engajamento, desenvolvimento do pensamento crítico e construção colaborativa do conhecimento. Por fim, o trabalho abordará os desafios, limitações e recomendações para a efetiva integração das metodologias ativas na realidade escolar, proporcionando uma reflexão crítica sobre o ensino histórico contemporâneo.

A sociedade atual exige que a educação acompanhe a rapidez das transformações culturais e tecnológicas, integrando as novas linguagens digitais aos processos de aprendizagem. No Ensino Fundamental II, isso significa que os alunos não devem apenas memorizar fatos históricos, mas compreender processos, relações de causa e efeito e múltiplas interpretações sobre os acontecimentos passados (Rüsen, 2001).

As metodologias ativas surgem como uma resposta a essa necessidade, ao colocarem o aluno como protagonista do processo educativo. Estratégias como projetos interdisciplinares, dramatizações, simulações históricas, debates e atividades digitais permitem que os estudantes construam conhecimento de forma prática, colaborativa e reflexiva (Moran, 2015).

Ao utilizar metodologias ativas, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo, assumindo o papel de mediador da aprendizagem. Isso implica planejamento detalhado, escolha adequada de estratégias, acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos e mediação crítica das informações disponíveis (Lemke, 2002).

O uso de recursos digitais, como vídeos, jogos, redes sociais e linhas do tempo interativas, potencializa o ensino de História, tornando as aulas mais atrativas e aproximando o conhecimento histórico da realidade cotidiana dos estudantes (Santos, 2015; Shifman, 2014). Além disso, essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de competências digitais essenciais no século XXI.

A implementação das metodologias ativas também promove a multiperspectividade, permitindo que os alunos compreendam diferentes interpretações sobre um mesmo evento histórico. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e a capacidade de análise, favorecendo a formação de cidadãos conscientes e reflexivos (Vygotsky, 2001).

Apesar das potencialidades, desafios significativos ainda existem. Entre eles estão a falta de formação docente específica, a resistência de parte do corpo docente e da comunidade escolar, limitações de infraestrutura e desigualdade de acesso a recursos tecnológicos, que podem comprometer a eficácia das práticas inovadoras (Selwyn, 2016).

Para superar esses desafios, é necessário investir em formação continuada, elaborar materiais didáticos adequados e promover o apoio institucional à inovação pedagógica. O sucesso das metodologias ativas depende de planejamento estratégico, recursos disponíveis e do engajamento do corpo docente e da direção escolar (Moran, 2015).

O ensino de História com metodologias ativas não apenas favorece a aprendizagem significativa, mas também fortalece habilidades socioemocionais, como colaboração, responsabilidade e autonomia. Ao integrar atividades práticas, debates e projetos, os estudantes desenvolvem competências cognitivas e socioemocionais de maneira simultânea.

Por fim, a reflexão crítica sobre a aplicação das metodologias ativas permite identificar boas práticas, reconhecer dificuldades e propor soluções adequadas. Ao compreender os limites e potencialidades dessas estratégias, professores podem transformar o ensino de História em

experiências mais engajadoras, contextualizadas e capazes de preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

## ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O ensino de História tem como objetivo não apenas transmitir fatos do passado, mas possibilitar que os alunos compreendam processos históricos, estabeleçam relações entre eventos e reflitam sobre o significado do tempo histórico (Rüsen, 2001). No Ensino Fundamental II, os estudantes iniciam a consolidação da consciência histórica, desenvolvendo habilidades de análise, interpretação e síntese de informações. Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos constroem o conhecimento a partir de suas experiências e interações sociais, o que evidencia a necessidade de metodologias que promovam participação ativa e contextualização histórica.

A disciplina de História, nesse nível de ensino, deve estimular a capacidade crítica dos alunos, incentivando-os a questionar fontes, analisar diferentes perspectivas e compreender a complexidade dos acontecimentos históricos. O objetivo é que eles não apenas saibam “o que aconteceu”, mas entendam os processos, causas, consequências e impactos desses eventos na sociedade.

A contextualização histórica é um elemento central no ensino da disciplina. Ao relacionar fatos passados com situações contemporâneas, os estudantes desenvolvem consciência histórica e compreensão das transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Isso fortalece habilidades de reflexão e interpretação, essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Recursos pedagógicos diversificados, como mapas, imagens, documentos históricos, vídeos e linhas do tempo, desempenham papel fundamental no ensino de História. Eles tornam o aprendizado mais concreto e visual, permitindo que os alunos compreendam relações de causa e efeito e interpretem informações de maneira mais aprofundada.

A interdisciplinaridade também contribui para o enriquecimento do ensino histórico. Ao integrar conhecimentos de Geografia, Artes, Ciências e Literatura, os alunos são capazes de construir uma visão mais ampla e complexa dos acontecimentos, compreendendo os contextos sociais e culturais que influenciam os eventos históricos.

Metodologias ativas, como debates, dramatizações, simulações históricas e projetos de pesquisa, favorecem a participação dos estudantes e tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e engajador. Essas estratégias estimulam o protagonismo do aluno, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, aproximando o ensino da realidade vivenciada pelos estudantes.

A utilização de tecnologias digitais no ensino de História potencializa ainda mais essas práticas. Plataformas online, jogos educativos, redes sociais e recursos multimídia permitem



experiências interativas, promovendo a alfabetização digital e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, além de favorecer o engajamento e a motivação dos alunos.

Por fim, o ensino de História no Ensino Fundamental II deve equilibrar rigor metodológico, análise crítica e experiências práticas, garantindo que os estudantes desenvolvam competências cognitivas, socioemocionais e digitais. A combinação de estratégias ativas, recursos tecnológicos e contextualização histórica contribui para uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

## **METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APLICABILIDADE**

As metodologias ativas representam estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação, autonomia e pensamento crítico (Moran, 2015). Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor é o único transmissor de conhecimento, essas metodologias estimulam a construção coletiva e significativa do saber.

Entre as principais estratégias das metodologias ativas destacam-se: projetos interdisciplinares, estudos de caso, dramatizações, simulações históricas, debates, oficinas e utilização de tecnologias digitais. Essas práticas permitem que os alunos compreendam o conteúdo de forma prática, dinâmica e contextualizada, aproximando o aprendizado da realidade cotidiana (Lemke, 2002).

A aplicação de metodologias ativas no ensino de História possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas, como análise, síntese, interpretação e avaliação crítica de informações. Além disso, promove habilidades socioemocionais, incluindo colaboração, comunicação e responsabilidade, fundamentais para a formação integral dos estudantes.

A interdisciplinaridade é fortalecida por essas metodologias, pois atividades práticas podem integrar conteúdos de Geografia, Ciências, Literatura e Artes, promovendo uma visão mais ampla e complexa dos eventos históricos e de seus contextos sociais e culturais.

O uso de recursos digitais, como vídeos educativos, jogos históricos, blogs, plataformas de debate e linhas do tempo interativas, potencializa as metodologias ativas, tornando as aulas mais atrativas e permitindo que os alunos construam conhecimento de forma participativa e crítica (Santos, 2015).

A mediação do professor continua essencial nesse processo, pois é ele quem organiza as atividades, orienta a pesquisa e estimula a análise crítica das informações, evitando a superficialidade ou a assimilação de dados sem reflexão. Dessa forma, o docente se torna facilitador do aprendizado, guiando os estudantes na construção de significados.

A avaliação formativa é um componente fundamental das metodologias ativas, permitindo o acompanhamento contínuo do progresso do aluno, identificação de dificuldades e ajustes pedagógicos. Essa prática torna o processo de ensino-aprendizagem mais flexível e centrado nas necessidades de cada estudante.



Experiências práticas demonstram que metodologias ativas aumentam o engajamento dos alunos, promovem melhor retenção de conteúdo e favorecem a compreensão da História como disciplina crítica, relevante e conectada às experiências de vida dos estudantes (Moran, 2015; Rüsen, 2001).

Por fim, a integração das metodologias ativas no ensino de História permite transformar a disciplina em uma experiência mais significativa e envolvente, preparando os alunos para lidar de forma crítica e consciente com os múltiplos contextos históricos, sociais e culturais do mundo contemporâneo.

## **POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

As metodologias ativas apresentam inúmeras potencialidades no ensino de História, tornando o aprendizado mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. Elas permitem que os alunos se tornem protagonistas do processo educativo, participando ativamente da construção do conhecimento e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais (Moran, 2015).

Uma das principais vantagens das metodologias ativas é o aumento do engajamento estudantil. Ao serem envolvidos em projetos, debates e simulações, os alunos passam a compreender a História como algo vivo e relevante, estimulando a curiosidade e o interesse pelos conteúdos abordados.

Essas metodologias favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, pois incentivam os alunos a analisar diferentes perspectivas, questionar fontes e interpretar fatos históricos de maneira reflexiva. Assim, a disciplina deixa de ser apenas memorística, transformando-se em uma experiência de compreensão e análise de processos históricos complexos (Rüsen, 2001).

A construção colaborativa do conhecimento é outra potencialidade importante. Atividades em grupo, debates e projetos interdisciplinares promovem a interação entre os estudantes, fortalecendo habilidades sociais, como comunicação, empatia e cooperação, essenciais para o convívio em sociedade.

O uso de tecnologias digitais amplifica essas potencialidades, oferecendo recursos como vídeos, linhas do tempo interativas, jogos educativos e redes sociais como ferramentas de aprendizagem. Esses recursos tornam o conteúdo mais acessível e atrativo, facilitando a compreensão de eventos históricos e promovendo alfabetização digital (Santos, 2015; Shifman, 2014).

As metodologias ativas também favorecem a personalização da aprendizagem. Ao permitir que os estudantes escolham temas, investiguem questões de interesse e apresentem suas produções de diferentes formas, o ensino de História se torna mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno.

A interdisciplinaridade é fortalecida, pois essas metodologias possibilitam que conteúdos de outras áreas, como Geografia, Artes e Ciências, sejam integrados às atividades históricas. Isso amplia a compreensão do contexto histórico e promove uma visão mais completa e crítica dos acontecimentos.

Por fim, as metodologias ativas contribuem para a formação da consciência histórica, permitindo que os alunos entendam a relação entre passado e presente, reconheçam continuidades e rupturas, e desenvolvam habilidades para interpretar a sociedade atual a partir de múltiplas perspectivas históricas.

## **DESAFIOS E LIMITES**

Apesar das diversas potencialidades, a implementação das metodologias ativas no ensino de História enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação docente específica, que pode limitar a capacidade do professor de planejar e conduzir atividades inovadoras de forma eficaz (Selwyn, 2016).

A resistência de parte do corpo docente e da comunidade escolar também representa um desafio. Professores acostumados a métodos tradicionais podem demonstrar receio em adotar novas práticas, enquanto familiares e gestores podem questionar a eficácia de estratégias que fogem do modelo de ensino convencional.

A infraestrutura escolar é outro fator limitante. Muitas escolas ainda enfrentam problemas de acesso à tecnologia, como computadores, internet de qualidade e recursos multimídia, o que dificulta a aplicação de atividades digitais e interativas propostas pelas metodologias ativas (Moran, 2015).

Além disso, a desigualdade de acesso às tecnologias entre os alunos pode gerar diferenças significativas no aproveitamento das atividades, prejudicando a aprendizagem de quem não possui familiaridade ou recursos para utilizar ferramentas digitais de forma adequada.

A integração das metodologias ativas com o currículo tradicional também representa um desafio. Os professores precisam conciliar atividades práticas e inovadoras com conteúdo obrigatórios e exigências de avaliações externas, o que demanda planejamento cuidadoso e flexibilidade pedagógica (Rüsen, 2001).

Outro limite é o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Projetos, debates e simulações requerem mais tempo do que aulas expositivas, e muitas vezes o calendário escolar e a carga horária não permitem a execução completa dessas estratégias.

A avaliação das metodologias ativas pode ser complexa, pois exige instrumentos que considerem não apenas o conhecimento adquirido, mas também habilidades socioemocionais, criatividade, participação e colaboração, aspectos muitas vezes negligenciados em sistemas de avaliação tradicionais.

Por fim, superar esses desafios demanda investimento em formação continuada, recursos adequados, apoio institucional e planejamento estratégico. Quando bem implementadas, as

metodologias ativas podem transformar o ensino de História, tornando-o mais engajador, crítico e significativo, mesmo diante das limitações existentes.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS**

As tecnologias digitais representam uma ferramenta estratégica no ensino de História, permitindo que os estudantes acessem informações de forma rápida, interajam com conteúdo multimídia e desenvolvam habilidades digitais essenciais para o século XXI (Lemos, 2002).

Recursos como vídeos educativos, plataformas de simulação histórica, jogos digitais e linhas do tempo interativas tornam o aprendizado mais visual, dinâmico e envolvente, favorecendo a compreensão de processos históricos complexos.

O uso de redes sociais e blogs pode transformar a forma como os alunos pesquisam, compartilham e discutem informações históricas, promovendo a construção coletiva do conhecimento e estimulando o protagonismo estudantil (Santos, 2015).

A cultura digital permite ainda a exploração de múltiplas perspectivas históricas. Por meio de fontes digitais variadas, os estudantes podem analisar diferentes interpretações sobre um mesmo evento, reconhecendo a complexidade do passado e desenvolvendo pensamento crítico (Rüsen, 2001).

Além disso, tecnologias digitais possibilitam a personalização da aprendizagem, permitindo que os alunos escolham temas de interesse, realizem pesquisas independentes e apresentem produções em formatos variados, como vídeos, apresentações e podcasts.

O professor desempenha papel central na mediação dessas tecnologias, orientando o uso crítico das informações, promovendo discussões e garantindo que o aprendizado seja significativo e não superficial.

Apesar de seus benefícios, a integração das tecnologias digitais apresenta desafios, como a desigualdade no acesso a dispositivos, a necessidade de formação docente e o risco de dispersão ou uso inadequado das ferramentas (Selwyn, 2016).

Quando bem planejadas, as tecnologias digitais ampliam o alcance das metodologias ativas, tornam as aulas mais atrativas, fortalecem a autonomia dos alunos e contribuem para a construção de uma consciência histórica sólida e crítica.

Por fim, o uso integrado de tecnologias digitais no ensino de História oferece oportunidades para inovar na prática pedagógica, aproximando o conhecimento histórico da realidade dos estudantes e preparando-os para uma sociedade cada vez mais conectada e digitalizada.

## **EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RECOMENDAÇÕES**

As experiências práticas no ensino de História mostram que as metodologias ativas proporcionam aprendizagens mais significativas e envolventes para os estudantes. Projetos interdisciplinares, dramatizações, simulações históricas e debates permitem que os alunos construam conhecimento de forma ativa e colaborativa (Moran, 2015).

O engajamento estudantil é um dos principais benefícios dessas práticas. Quando os alunos participam ativamente de atividades que despertam interesse e curiosidade, eles se tornam protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo motivação intrínseca para explorar conteúdos históricos.

A aplicação de metodologias ativas também fortalece o pensamento crítico. Ao analisar fontes, discutir diferentes interpretações e refletir sobre contextos históricos, os estudantes aprendem a questionar informações e a construir argumentos fundamentados, habilidades essenciais no processo de formação cidadã (Rüsen, 2001).

Atividades práticas promovem a colaboração e a interação social, desenvolvendo competências socioemocionais como comunicação, empatia e responsabilidade. O trabalho em grupo estimula a troca de ideias, o respeito às opiniões alheias e a capacidade de negociar soluções coletivas.

O uso de recursos digitais em atividades práticas potencializa os benefícios das metodologias ativas. Jogos educativos, vídeos interativos, blogs e redes sociais permitem que os estudantes explorem conteúdos históricos de maneira dinâmica, criativa e contextualizada (Santos, 2015).

As experiências práticas também favorecem a interdisciplinaridade, integrando conteúdos de outras áreas como Geografia, Artes e Ciências. Essa abordagem amplia a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos e seus impactos sociais, culturais e políticos.

Outro benefício relevante é a personalização da aprendizagem. As metodologias ativas permitem que os alunos escolham temas de interesse, realizem pesquisas independentes e apresentem suas produções em diferentes formatos, promovendo autonomia e protagonismo.

A avaliação contínua, presente nas experiências práticas, possibilita acompanhar o desenvolvimento do aluno, identificar dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas, garantindo que o aprendizado seja efetivo e consistente.

Por fim, as experiências práticas demonstram que as metodologias ativas tornam o ensino de História mais relevante, dinâmico e próximo da realidade dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de compreender a complexidade dos processos históricos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo evidenciou que o ensino de História no Ensino Fundamental II pode se tornar mais significativo e engajador quando associado a metodologias ativas e ao uso de tecnologias digitais. Ao colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, essas práticas

favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais essenciais para o século XXI.

As metodologias ativas demonstraram ser eficazes no aumento do engajamento, na promoção do pensamento crítico e na construção colaborativa do conhecimento. Projetos, debates, dramatizações e simulações históricas permitem que os alunos compreendam não apenas os fatos, mas os processos históricos, suas causas, consequências e múltiplas interpretações.

O uso de tecnologias digitais potencializa essas práticas, oferecendo recursos multimídia, jogos educativos, plataformas interativas e redes sociais que aproximam o conteúdo histórico da realidade cotidiana dos estudantes e desenvolvem competências digitais importantes para sua formação integral.

Apesar dos benefícios, o estudo também identificou desafios e limitações, como a falta de formação docente específica, a resistência a mudanças pedagógicas, desigualdade de acesso à tecnologia e a necessidade de integração com o currículo tradicional. Superar essas barreiras exige planejamento, apoio institucional e investimento em capacitação contínua.

A análise das experiências práticas indicou que, quando bem aplicadas, as metodologias ativas tornam o ensino de História mais dinâmico, interdisciplinar e adaptado às necessidades dos estudantes, fortalecendo a compreensão histórica e a consciência crítica sobre o passado e o presente.

Em síntese, o trabalho mostrou que a integração de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de História não apenas melhora a aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e aptos a interpretar os múltiplos contextos sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Portanto, recomenda-se que as escolas e professores invistam na capacitação, experimentação e implementação dessas metodologias, adaptando-as à realidade local, às condições de infraestrutura e às características dos estudantes, garantindo que a disciplina se mantenha relevante e significativa.

Este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras e oferece subsídios teóricos e práticos para a melhoria do ensino de História no Ensino Fundamental II, contribuindo para uma educação mais engajadora, crítica e contextualizada.

## REFERÊNCIAS

LEMKE, Jay L. **Multiplicando significados: semiótica visual e verbal em textos científicos**. In: COLE, M.; PICTET, A. (Orgs.). *Mente, cultura e atividade*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEMO, André. **Cibercultura: tecnologia da inteligência e vida social na cultura digital**. São Paulo: Sulina, 2002.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Ensino de História e consciência histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Porto: Afrontamento, 2015.

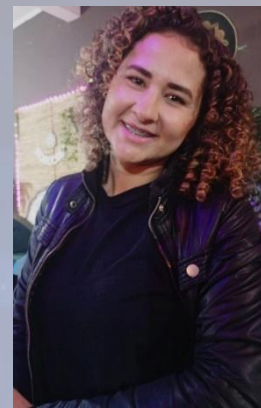
SHIFMAN, Limor. **Memes na cultura digital**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões e debates-chave**. Londres: Bloomsbury, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# INCLUSÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

## SCHOOL INCLUSION AND DIVERSITY IN THE CLASSROOM



### PÂMELA JOYCE EMANUELLA LUIZ PRIMO

Graduação em Pedagogia, pela UNIP (Universidade Paulista), em 2013. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade São Braz, em 2019. Pós-graduada em Direitos Humanos, pela UNICORP, em 2023. Professora na Escola Municipal Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da inclusão social e suas diversidades na Educação. Tem como objetivo geral abordar a importância dos diversos tipos em inclusão, e como a escola pode colaborar para se ter uma educação inclusiva. A inclusão educacional implica uma busca constante do sistema educacional pela integração de todos os seus alunos, proporcionando espaços de diversidade na aprendizagem. Essa inclusão considera as diferentes condições individuais para que os alunos alcancem sua adaptação em um ambiente sem discriminação, de acordo com suas diversidades. Pode-se referir a esse termo como uma aspiração e um valor de igualdade para os alunos, considerando que eles querem se sentir incluídos. Da mesma forma, busca atender a todas as subjetividades, tomando práticas inclusivas na educação para responder e abordar todos os contextos de diversidade. A metodologia utilizada nesse trabalho de conclusão de curso baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema inclusão e diversidades nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade; Inclusão; Igualdade.

### ABSTRACT



This article seeks to reflect on social inclusion and its diversity in education. Its general objective is to address the importance of the various types of inclusion and how schools can contribute to achieving inclusive education. Educational inclusion implies the educational system's constant pursuit of the integration of all its students, providing spaces for diversity in learning. This inclusion considers the different individual conditions so that students can adapt to a discrimination-free environment, according to their diversity. This term can be referred to as an aspiration and a value of equality for students, considering that they want to feel included. Likewise, it seeks to address all subjectivities, adopting inclusive practices in education to respond to and address all contexts of diversity. The methodology used in this final project is based on bibliographic research, corroborated by authors who address the topic of inclusion and diversity in schools.

**KEYWORDS:** Diversity; Inclusion; Equality.

## INTRODUÇÃO

A diversidade é uma característica intrínseca à sociedade e, por consequência, às salas de aula. Cada aluno traz consigo uma bagagem única de experiências, culturas, habilidades e desafios. Nesse contexto, a inclusão escolar surge como um pilar fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam valorizados em seu ambiente de aprendizagem.

Em uma sala de aula diversificada, a inclusão não se limita apenas à presença física de todos os alunos, mas vai além, abrangendo a aceitação, o respeito e a valorização das diferenças. É preciso reconhecer e celebrar a singularidade de cada aluno, promovendo um ambiente onde todos se sintam seguros para expressar suas identidades e opiniões, e onde as diferenças são vistas como uma fonte de enriquecimento e aprendizado coletivo.

A diversidade na sala de aula não se restringe apenas a questões étnicas, culturais ou socioeconômicas, mas também engloba a diversidade de habilidades, necessidades especiais, estilos de aprendizagem e interesses. A inclusão escolar visa garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e adaptadas às suas necessidades individuais, promovendo assim o desenvolvimento integral de cada estudante.

Para promover a inclusão e a diversidade na sala de aula, é fundamental que os educadores adotem práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade dos alunos em suas estratégias de ensino, avaliação e intervenção. Além disso, é essencial fomentar o respeito mútuo, a empatia e a colaboração entre os alunos, criando um ambiente propício para a construção de relações saudáveis e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais.

Dessa forma, ao cultivar um ambiente inclusivo e diversificado na sala de aula, as escolas não apenas preparam os alunos para um mundo plural e globalizado, mas também promovem valores essenciais como respeito, tolerância e igualdade. A inclusão escolar e a valorização da diversidade não são apenas metas a serem alcançadas, mas sim princípios que devem nortear a prática educativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e empáticos.

Durante a primeira metade do século XX, as pessoas com dificuldades de aprendizagem eram consideradas pessoas com "deficiências de origem endógena, incuráveis e sem instrução". Na segunda metade do século XX, graças à influência da corrente behaviorista, nasceu a ideia de que todos podem aprender. E, conseqüentemente, surgiram as escolas de educação especial, enfatizando o ambiente, mas, ao mesmo tempo, legalizando seu isolamento, invisibilidade e discriminação.

Por volta da década de 1970, os princípios de normalização e integração começaram a ser estabelecidos nos níveis escolar, social e trabalhista. Os direitos de todas as pessoas foram reconhecidos.

O problema de pesquisa desse trabalho de conclusão de curso delimita-se pelo fato de tentar entender um pouco mais a respeito do processo de inclusão, respeitando as diversidades de cada indivíduo. Dessa forma, uma escola que atende à diversidade, reconhece a existência de barreiras à aprendizagem (individuais e coletivas). No entanto, exige a implementação de metodologias adequadas, tanto dentro como fora da sala de aula, incluindo o resto da comunidade educativa e da sociedade.

A educação deve ser, por direito, acessível a todos, independentemente das condições das pessoas e do entendimento de que há grande diversidade na aprendizagem.

Esse trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral oferecer informações pertinentes sobre a inclusão social e as diversidades na educação. Os objetivos específicos são: abordar a noção de inclusão, as quais são diversas e muitas vezes contraditórias, fazer uma reflexão sobre o entendimento que existe na escola, na equipe gestora e pedagógica sobre a abordagem inclusiva e refletir sobre as diferentes maneiras de lidar com a complexidade, que implica trabalhar considerando como se constrói a diversidade.

A relevância desse trabalho de conclusão de curso justifica-se pelo fato de fazer com que educadores, gestores escolares, pais e comunidades voltem seus olhares para a diversidade e a inclusão como um fator social e fundamental para a convivência em sociedade.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação apresenta diferentes dificuldades em diversas áreas, como políticas públicas, economia, gestão, ciências pedagógicas, entre outras. Agora, a busca pela inclusão no ensino superior desperta grande interesse, uma vez que a universidade é um lugar onde muitas vezes a

segregação e as desigualdades sociais que operam em outras áreas sociais são replicadas/amplificadas.

A educação inclusiva é considerada um movimento cujo objetivo é ampliar a perspectiva do sistema educacional, reconhecendo ou inevitavelmente direcionando a educação e o valor da diversidade estudantil. Esse direito humano universal está refletido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que no início da década de 1990 manifestou a necessidade de levantar políticas inclusivas para jovens e adultos, para o ensino fundamental e médio.

Apesar desses acordos internacionais, ainda há crianças e jovens privados de direitos humanos fundamentais (UNESCO, 2005). Na mesma linha de argumentação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que o objetivo da educação é alcançar ou conhecer o desenvolvimento de todas as pessoas. A educação, portanto, deve ser inclusiva, fortalecendo a reciprocidade e promovendo a paz (UNESCO, 2005). Portanto, uma educação inclusiva deve estimular o desenvolvimento equitativo considerando as diferentes visões e perspectivas para sua aplicação.

A amplitude do conceito de inclusão possibilita vincular a educação aos aspectos sociais, culturais e políticos, que, como um todo, permite acesso, permanência e resultados favoráveis para todos os jovens, priorizando aqueles que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade. Nessa perspectiva, “a inclusão representa um impulso fundamental para avançar na direção da Educação para Todos, portanto, deve ser concebida como uma política do Ministério da Educação como um todo e de outros ministérios como saúde, assistência social ou economia” (UNESCO, 2007, p.39).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Essas Diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

O objetivo da educação inclusiva é garantir o acesso universal de crianças e jovens a esse sistema, fortalecendo o Estado, mas também significa incorporar o componente de diversidade que agrega valor às relações e trocas e encontros entre realidades e contextos. Essa perspectiva de conciliar a diversidade coloca desafios ao Estado e à sociedade, ao mesmo tempo em que estabelece

outras políticas como dispositivos que respondem melhor à construção de práticas e políticas inclusivas.

Avançar nesta missão é tarefa de todos os setores e atores sociais, em conjunto com o Ministério da Educação e Escolas, este propósito está envolvido nos diversos atores sociais como; famílias, organizações de voluntariado, universidades, empresas, organizações internacionais, entre outros.

O que precede exige visibilizar e valorizar os dispositivos, mecanismos e esforços intelectuais de diversas entidades e documentos programáticos.

Para as instituições e autores, um sistema educacional inclusivo ou abrangente deve proporcionar a compreensão de dois direitos humanos e os dispositivos para protegê-los. Da mesma forma, deve buscar melhorar as habilidades das pessoas para estabelecer, preservar e exercer os direitos humanos na vida cotidiana.

No entanto, os discursos e intenções, o relatório Educação para Todos no Mundo, ( UNESCO, 2010), aponta que ainda existem 72 mil crianças que não têm acesso à educação formal, com esforços incipientes para reduzir as lacunas educacionais. A escolaridade média em alguns países subdesenvolvidos é de 4 anos, enquanto em outros países mais desenvolvidos é de 15 ou 16 anos. Em outros países, a taxa de matrícula primária melhorou ligeiramente; no entanto, o fosso da desigualdade aumenta entre países ricos e pobres, não que eu diga respeito à média de anos de escolaridade. Milhares de jovens abandonam a escola sem terem adquirido as competências necessárias para se integrarem com sucesso no mercado de trabalho e, além disso, um em cada seis adultos no mundo é diretamente desafiado a aprender a ler e escrever.

## **ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS**

A parceria entre a escola e a família desempenha um papel fundamental na construção de caminhos inclusivos e na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos. Quando escola e família trabalham juntas em prol do desenvolvimento dos estudantes, os benefícios se estendem não apenas para o ambiente educacional, mas também para o crescimento e bem-estar das crianças.

A colaboração entre a escola e a família é essencial para garantir que os alunos sintam-se apoiados, valorizados e compreendidos em seu percurso educacional. Ao unirem esforços, ambos os lados podem contribuir de maneira significativa para a construção de ambientes inclusivos e acolhedores, onde cada criança é respeitada em sua individualidade e tem suas necessidades atendidas.

A família, como o primeiro ambiente de aprendizagem de uma criança, desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos filhos. Ao apoiar e

participar ativamente da educação de seus filhos, os pais ou responsáveis contribuem para o sucesso acadêmico e o bem-estar geral das crianças.

Por outro lado, a escola, como espaço de ensino e aprendizagem, tem a responsabilidade de acolher, respeitar e atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e desafios. Ao criar ambientes inclusivos, promover a diversidade e adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes, a escola se torna um local onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

A comunicação aberta, a troca de informações e o trabalho em equipe entre a escola e a família são essenciais para construir uma parceria eficaz e garantir o sucesso educacional das crianças. Quando escola e família se unem em prol de um objetivo comum - o desenvolvimento integral e inclusivo de cada aluno - criam-se caminhos mais sólidos e significativos para o aprendizado e o crescimento de todas as crianças. Juntos, escola e família podem construir um futuro mais brilhante e inclusivo para as próximas gerações.

De acordo com Biaggio (2007), a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelo direito dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002-2004: “o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei no 7.853/89, prevê como crime condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência”. Ou seja, “a exclusão é crime” e o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter consequências cíveis, penais e administrativas (apud BIAGGIO, 2007, p. 19).

Contudo, 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).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica”, que foi desencadeada “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois “o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo”, é necessária colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

A integração não é apenas vista no ambiente educacional, "é impossível conceber uma escola inclusiva em um 'oceano social' de exclusão" (Rodrigues, 2003, p. 9). Conforme Alarcão (2003, p.88) expõe:

As instituições de ensino, os educadores, os líderes políticos e os pais devem questionar este modelo organizacional altamente uniforme e o paradigma educacional e de aprendizagem subjacente, que não parece adequar-se à nova realidade caracterizada por: uma população estudantil altamente diversificada e em massa; a disponibilidade de informações; a crescente importância do conhecimento como um bem social; as demandas da sociedade global por conhecimento qualificado; a necessidade de explorar as capacidades de trabalho individual e colaborativo para transformar em conhecimento a informação assimilada.

Assim, torna-se evidente que a inclusão está se tornando cada vez mais presente em nosso dia a dia. Portanto, é essencial que a família e a escola trabalhem juntas para garantir que os alunos com autismo recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento integral e significativo.

Um obstáculo imponente e extremamente complexo de superar. Uma barreira feita de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e odores, de imagens e contatos, de intenções e códigos. Uma barreira que separa um mundo que eles não conseguem compreender, mas no qual estão imersos e do qual fogem sempre que possível, para o seu próprio mundo interior. Estamos falando das crianças com autismo. Cada uma vive em sua própria realidade. Nós tentamos penetrar em seus mundos, descobrir o que as torna únicas, compreender por que nasceram dessa forma, qual a melhor abordagem para lidar com elas ao longo do tempo, enfim, entender como podemos permitir que vivam e cresçam felizes (PIRES, 2003, citado por FORTUNATO, 2006).

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista não se sentem confortáveis em ambientes grupais, e é por isso que é crucial proporcionar uma intervenção precoce para um tratamento adequado que auxilie no desenvolvimento de suas habilidades sociais. Conforme Mantoan (1997, p. 13) afirma:

Através da escola, a sociedade obtém, fundamenta e modifica conhecimento por meio de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições, como a família ou a igreja, desempenhem papéis vitais, é na escola que recai a maior responsabilidade.

Dessa forma, é essencial manter uma parceria sólida entre escola e família em benefício de crianças com diversidades, como distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento integral e significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, torna-se evidente que a promoção da inclusão escolar exige um esforço conjunto e contínuo entre família, escola e sociedade. A compreensão das especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, bem como de outras diversidades, é condição fundamental para ultrapassar barreiras e criar ambientes acolhedores, que respeitem as singularidades de cada indivíduo. O envolvimento da família, aliado a práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis à diferença, potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para que possam exercer plenamente sua cidadania e crescer em felicidade e autonomia.

Ressalta-se ainda que a inclusão ultrapassa as fronteiras do espaço escolar, sendo um valor que deve permear todas as relações e instituições sociais. Cabe às escolas e professores refletir e adaptar constantemente seus paradigmas educativos, tornando-os compatíveis com a realidade contemporânea, marcada pela diversidade e pela valorização do conhecimento como bem social. Assim, fortalecer a parceria entre todos os agentes envolvidos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.
- 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 25 ago.2025.
- BRASIL, **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2025.
- \_\_\_\_\_. **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](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751)>. Acesso em 20 ago.2025.



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.

FORTUNATO, M. (2006). **Representações dos professores na inclusão de crianças com autismo no 1º CEB. Tese de mestrado**. Universidade católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais.

MANTOAN, Maria T. **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.

SANTOS, Mônica Pereira. **Inclusão e as relações entre a família e a escola**. Espaço Aberto. INES, Rio de Janeiro, junho 1999. p. 40-47.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico**, São Paulo: 1989.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e quadro de ação para necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Relatório Mundial: Rumo às Sociedades do Conhecimento*. Paris: Unesco.

# **PEDAGOGIA DO AFETO – INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA RELAÇÃO ENSINO- APRENDIZADO**



## **PEDAGOGY OF AFFECTION – SIGNIFICANT INTERACTIONS IN THE TEACHING-LEARNING RELATIONSHIP**

**PAULA CAMARGO NASCIMENTO MORAES**

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Descomplica – Conclusão em 2024; 2ª Licenciatura em Letras – Português-Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde UniCV – Conclusão em 2025; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada FCONNECT – Conclusão em 2025; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Profª. Elza Maia Costa Freire, Atualmente Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

### **RESUMO**

A prática educativa, em grande parte das instituições escolares, ainda privilegia uma formação predominantemente cognitiva, relegando a segundo plano as dimensões socioemocionais que compõem a integralidade do ser humano. Essa postura tende a reduzir os estudantes a indicadores quantitativos, distanciando-os da noção de humanidade e de pertencimento ao processo educativo. Nesse contexto, a Pedagogia do Afeto surge como uma abordagem capaz de resgatar o valor das interações humanas significativas no ambiente escolar, promovendo relações de respeito, empatia e cuidado mútuo entre educadores e educandos. Estar em uma sala de aula, para o professor, implica lidar diariamente com desafios complexos que vão além da transmissão de conteúdos; requer reconhecer e compreender medos, inseguranças, motivações e expectativas, tanto no plano individual quanto no coletivo. Conforme Vygotsky (2001), a base do pensamento é afetivo-volitiva, estabelecendo uma relação indissociável entre a motivação para aprender e a qualidade do vínculo estabelecido com o professor. Paulo Freire (1999) complementa ao afirmar que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e para a escuta sensível, aspectos que fortalecem o processo de aprendizagem e a construção da cidadania. Ao promover um ensino humanizado, que integra razão e emoção, o educador amplia as possibilidades de engajamento dos alunos, favorece a aprendizagem significativa e contribui para a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis. Este artigo, fundamentado em revisão bibliográfica e em aportes de autores clássicos e contemporâneos, analisa as contribuições da Pedagogia do Afeto para a relação ensino-aprendizado, com foco na educação socioemocional e na promoção da cidadania integral.

**Palavras-chave:** Ensino Afetivo; Educação Socioemocional; Cidadania Integral; Humanização do Ensino; Aprendizagem Significativa.

### **ABSTRACT**

Educational practice in most schools still prioritizes a predominantly cognitive approach, relegating the socio-emotional dimensions that make up the whole human being to the background. This approach tends to reduce students to quantitative indicators, distancing them from the notion of humanity and belonging in the educational process. In this context, the Pedagogy of Affect emerges as an approach capable of reclaiming the value of meaningful human interactions in the school environment, fostering relationships of respect, empathy, and mutual care between educators and students. For teachers, being in a classroom involves dealing daily with complex challenges that go beyond the transmission of content; it requires recognizing and understanding fears, insecurities, motivations, and expectations, both individually and collectively. According to Vygotsky (2001), the basis of thought is affective-volitional, establishing an inseparable relationship between the motivation to learn and the quality of the bond established with the teacher. Paulo Freire (1999) adds that teaching requires a willingness to engage in dialogue and sensitive listening, aspects that strengthen the learning process and the development of citizenship. By promoting a humanized teaching approach that integrates reason and emotion, educators expand student engagement opportunities, foster meaningful learning, and contribute to the development of critical and socially responsible individuals. This article, based on a literature review and contributions from classical and contemporary authors, analyzes the contributions of the Pedagogy of Affect to the teaching-learning relationship, focusing on socio-emotional education and the promotion of integral citizenship.

**Keywords:** Affective Teaching; Socio-Emotional Education; Integral Citizenship; Humanization of Teaching; Meaningful Learning.

## INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social e formativa, é constituída por dimensões que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Ainda que a escola desempenhe um papel central no desenvolvimento cognitivo, a formação integral do indivíduo exige que sejam contemplados aspectos socioemocionais, éticos e culturais. Nesse sentido, a Pedagogia do Afeto emerge como uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as interações humanas significativas como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Na realidade de muitas instituições, observa-se que os vínculos entre professores e estudantes têm sido enfraquecidos por estruturas escolares que priorizam métricas, índices de desempenho e padrões avaliativos massificados. Como consequência, há uma tendência à despersonalização das relações, que transforma o estudante em um número e o professor em um executor de conteúdos previamente definidos. Tal cenário se contrapõe à perspectiva defendida por Paulo Freire (1999), para quem a educação só se realiza plenamente quando é humanizadora, dialógica e baseada no reconhecimento do outro como sujeito ativo do processo educativo.

Estar em sala de aula, no contexto educacional contemporâneo, é um desafio que ultrapassa, e muito, a simples competência técnica ou o domínio dos conteúdos disciplinares. As mudanças sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas transformaram o perfil dos estudantes, tornando a sala de aula um espaço de múltiplas vozes, experiências e necessidades. Nesse cenário, exige-se do professor não apenas conhecimento sólido da matéria que leciona, mas também habilidades interpessoais e socioemocionais que lhe permitam compreender a realidade de seus alunos em toda a sua complexidade. Isso implica ser capaz de identificar medos, inseguranças e obstáculos que

interferem no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que reconhece e potencializa as motivações, interesses e expectativas que podem favorecer o engajamento escolar.

Essa capacidade de leitura do outro, que se constrói na escuta atenta e no olhar sensível, torna-se ainda mais efetiva quando associada a práticas pedagógicas acolhedoras. Ao criar um ambiente seguro e respeitoso, o professor contribui para diminuir o abismo frequentemente existente entre o facilitador do conhecimento e aquele que aprende. Um espaço de confiança e empatia fortalece a autoestima do estudante e o encoraja a se expressar, participar e assumir uma postura ativa na construção de seu próprio saber.

Vygotsky (2001) oferece uma importante contribuição para essa compreensão ao afirmar que a base do pensamento humano é afetivo-volitiva, ou seja, que emoção e vontade estão profundamente implicadas no ato de aprender. Sob essa ótica, o afeto não é algo supérfluo ou complementar, mas parte constitutiva da construção do conhecimento. Quando o estudante sente que o professor se importa com seu progresso e acredita em seu potencial, a motivação para aprender cresce e, com ela, a disposição para enfrentar desafios cognitivos mais complexos.

Assim, a Pedagogia do Afeto dialoga diretamente com as abordagens educacionais que integram aspectos cognitivos e socioemocionais, reconhecendo que esses elementos se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Essa visão se alinha às diretrizes da educação integral defendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, a responsabilidade e a colaboração. Ao colocar o afeto como princípio estruturante, essa pedagogia amplia o sentido da educação, indo além da transmissão de conteúdo para promover a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente comprometidos.

Este artigo, fundamentado em revisão bibliográfica, propõe-se a analisar de forma aprofundada as contribuições da Pedagogia do Afeto para a relação ensino-aprendizado. Para isso, articula conceitos clássicos e contemporâneos, estabelecendo pontes entre o pensamento de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Wallon e Goleman, e as demandas atuais da educação brasileira. Ao destacar a relevância da humanização das práticas escolares, defende-se que a afetividade, integrada à prática pedagógica, não apenas favorece o desempenho acadêmico, mas também se constitui como ferramenta essencial para a promoção de uma cidadania integral, capaz de formar indivíduos aptos a conviver com a diversidade e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DO AFETO**

A Pedagogia do Afeto não se configura como um método único, fechado ou rigidamente estruturado, mas como um conjunto de princípios e práticas orientados para a valorização das relações humanas no processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma abordagem flexível, que pode assumir diferentes formas de acordo com o contexto escolar, as características da comunidade e o perfil dos educadores e estudantes. Sua essência está no reconhecimento de que o vínculo afetivo entre professor e aluno, bem como as interações respeitosas e significativas no espaço

escolar, são elementos fundamentais para que a aprendizagem ocorra de maneira profunda e duradoura.

A base epistemológica da Pedagogia do Afeto encontra respaldo em diferentes pensadores que, mesmo sem utilizar o termo de forma literal, atribuem ao afeto um papel central no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Paulo Freire (1999) é um dos principais expoentes dessa perspectiva ao defender que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” e que o diálogo entre educador e educando constitui a via para o desenvolvimento crítico e para a construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a prática pedagógica só se torna efetivamente transformadora quando fundamentada no respeito ao outro, na valorização de sua experiência de vida e na disposição genuína de estabelecer uma relação horizontal. Nessa relação, a escuta ativa é tão importante quanto a transmissão de informações, pois é por meio dela que se constrói um ambiente de confiança e participação.

Do ponto de vista psicogenético, Henri Wallon, citado por La Taille (1992), enfatiza a interdependência entre emoção e cognição no processo de desenvolvimento. Para Wallon, as emoções não se restringem a reações automáticas ou instintivas; elas desempenham papel organizador da atividade mental, influenciando a atenção, a memória, o raciocínio e a tomada de decisões. Esse entendimento rompe com visões fragmentadas que separam o pensar do sentir, reafirmando que a aprendizagem é um fenômeno integral, no qual as dimensões emocionais e cognitivas se entrelaçam de forma contínua.

Vygotsky (2001) amplia essa discussão ao afirmar que a motivação e a vontade de aprender têm origem nas relações afetivas e sociais que o indivíduo estabelece ao longo de sua trajetória. Em sua teoria sociocultural, a zona de desenvolvimento proximal só pode ser plenamente explorada quando há um vínculo positivo entre professor e aluno. Isso porque o encorajamento, a mediação e a segurança emocional fornecidos pelo educador são decisivos para que o estudante aceite desafios, arrisque-se intelectualmente e desenvolva novas competências. Sem essa base afetiva, mesmo as estratégias mais sofisticadas de ensino podem perder eficácia, já que a disposição para aprender é diretamente influenciada pela qualidade das relações.

Complementando esses referenciais, Goleman (1995) introduz o conceito de inteligência emocional, definindo-o como a capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções, compreender as emoções alheias e estabelecer relações empáticas e construtivas. Para o autor, tais competências são determinantes para o sucesso acadêmico, profissional e social, sendo tão importantes quanto as habilidades cognitivas tradicionalmente valorizadas pela escola. Essa perspectiva reforça que a educação não pode restringir-se ao desenvolvimento intelectual, devendo incluir entre seus objetivos a formação socioemocional dos estudantes.

Ao integrar as contribuições de Freire, Wallon, Vygotsky e Goleman, a Pedagogia do Afeto apresenta-se como uma abordagem interdisciplinar e contemporânea, capaz de dialogar com diferentes teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Ela não propõe substituir conteúdos acadêmicos por atividades exclusivamente voltadas às emoções, mas sim equilibrar o ensino

cognitivo com práticas que promovam vínculos, autoestima, empatia e colaboração. Em tempos de crescente complexidade social e de desafios educacionais, essa integração se mostra não apenas desejável, mas necessária para que a escola cumpra plenamente sua função formadora, preparando indivíduos críticos, éticos e capazes de conviver de forma construtiva em sociedade.

## **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A afetividade no contexto escolar não pode ser compreendida como um aspecto secundário ou meramente decorativo da prática pedagógica, restrito a gestos de carinho ou simpatia esporádicos. Trata-se, sobretudo, de uma postura intencional, planejada e ética diante do outro, na qual o professor reconhece o aluno como sujeito de direitos, portador de saberes prévios e integrante de um contexto social e cultural que influencia diretamente sua trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, a afetividade não é um complemento da prática educativa, mas um eixo estruturante para a construção de relações pedagógicas sólidas e eficazes.

Ausubel (2003) enfatiza que a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos se conectam de maneira não arbitrária e substantiva com os conhecimentos prévios do estudante. Essa conexão não se limita ao campo cognitivo, mas envolve também a dimensão emocional, pois o estudante precisa sentir que está em um ambiente seguro, respeitoso e estimulante para que possa mobilizar suas competências e enfrentar desafios. A afetividade, portanto, cria as condições subjetivas para que a aprendizagem significativa ocorra, favorecendo a participação ativa, a expressão de dúvidas e a disposição para explorar novos caminhos intelectuais.

Moreira e Masetto (2017) reforçam que o aprendizado significativo exige condições que ultrapassam a mera organização curricular e o domínio de técnicas didáticas. Para além de metodologias e conteúdos, é necessário construir um clima de confiança, no qual o erro seja compreendido como parte natural e essencial do processo de aprendizagem, e não como sinal de fracasso. Quando o estudante percebe que é valorizado como pessoa e que o professor acredita em seu potencial, desenvolve um senso de pertencimento e de compromisso com o próprio aprendizado, engajando-se mais profundamente nas atividades propostas.

Essa relação de confiança e respeito mútuo estabelece a base para que a afetividade atue como mediadora entre o professor e o aluno. Vygotsky (2001), ao discutir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), evidenciou que o progresso do estudante ocorre quando ele recebe apoio e estímulo para realizar tarefas que ainda não consegue desempenhar de forma autônoma, mas que se tornam possíveis com a mediação de um outro mais experiente. O vínculo afetivo sólido é fundamental nesse processo, pois reduz barreiras emocionais, fortalece a autoestima e cria um contexto favorável para que o aluno aceite desafios, experimente hipóteses e se arrisque intelectualmente.

Por outro lado, a ausência desse vínculo pode gerar consequências negativas para a aprendizagem, mesmo que o conteúdo seja transmitido com clareza e que as estratégias metodológicas sejam bem estruturadas. A falta de afeto pode desencadear sentimento de insegurança, ansiedade e desmotivação, comprometendo a concentração e a capacidade de



retenção do conhecimento. Em casos mais graves, pode levar ao afastamento emocional do aluno em relação à escola, contribuindo para quadros de evasão ou de baixo rendimento persistente.

Portanto, a afetividade na educação deve ser entendida como um compromisso ético e pedagógico que perpassa todas as dimensões da prática escolar. Ela se expressa no acolhimento das diferenças, no respeito aos ritmos individuais de aprendizagem, na atenção às necessidades socioemocionais dos estudantes e na disposição para construir um diálogo verdadeiro. Ao integrar o afeto como elemento central do processo educativo, o professor não apenas potencializa a aprendizagem significativa, como também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedade.

## **AFETO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**

A educação integral, conforme defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), compreende o estudante como um sujeito que se desenvolve de maneira plena, envolvendo dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas, culturais e físicas. Essa concepção rompe com a visão reducionista que entende o ato de aprender como mera aquisição de conteúdos acadêmicos, reforçando a ideia de que o processo educativo deve contemplar a totalidade da experiência humana. Dentro dessa perspectiva, a Pedagogia do Afeto ocupa um papel central, uma vez que reconhece que o desenvolvimento intelectual é inseparável do desenvolvimento emocional.

Ao assumir que razão e emoção caminham juntas, a Pedagogia do Afeto valoriza as interações significativas que se estabelecem no ambiente escolar como condição para a aprendizagem. Damásio (2012) argumenta que razão e emoção não são instâncias opostas, mas complementares, e que o equilíbrio entre ambas é determinante para a tomada de decisões, para a atenção e para a memória todos os elementos essenciais à aprendizagem. Isso significa que a escola que desconsidera a dimensão afetiva corre o risco de limitar o potencial de seus alunos, uma vez que negligencia um componente central do funcionamento humano.

O vínculo emocional positivo com o professor e com o ambiente escolar influencia a forma como o estudante se engaja nas tarefas, enfrenta desafios e constrói significados para o que aprende. As emoções, ao contrário de serem um obstáculo, atuam como catalisadoras do interesse e da motivação. Quando o estudante se sente respeitado, valorizado e acolhido, tende a participar mais ativamente do processo de aprendizagem, explorando sua curiosidade natural e desenvolvendo competências que extrapolam o campo acadêmico.

Henri Wallon (apud LA TAILLE, 1992) reforça essa concepção ao afirmar que a afetividade é a base sobre a qual se constrói a inteligência. Para ele, as interações emocionais vividas na infância deixam marcas profundas, capazes de influenciar não apenas a relação que o indivíduo estabelece com o conhecimento, mas também a maneira como se posiciona no mundo. Isso implica dizer que a qualidade das experiências afetivas vividas no espaço escolar pode ser determinante para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de trabalhar em grupo.



Nesse sentido, a escola deve se constituir como um espaço que favoreça interações positivas, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios colegas, promovendo um ambiente saudável de cooperação e respeito mútuo. A criação de um clima escolar pautado no diálogo, na escuta ativa e na empatia possibilita que todos os estudantes independentemente de sua origem social ou de seu desempenho acadêmico sintam-se pertencentes e reconhecidos. Essa sensação de pertencimento, segundo a literatura contemporânea sobre educação socioemocional, está diretamente relacionada ao sucesso escolar e ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Além disso, o compromisso com a educação integral exige que a afetividade esteja presente não apenas nas interações diretas, mas também nas políticas e práticas institucionais. Isso significa que a gestão escolar precisa adotar medidas que apoiem e incentivem os professores a desenvolverem uma prática pedagógica humanizada. Garantir tempo para planejamento colaborativo, oferecer formação continuada voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais e criar espaços de diálogo entre toda a comunidade escolar são estratégias que fortalecem a Pedagogia do Afeto e a alinham às diretrizes da BNCC.

Portanto, ao articular a educação integral com a Pedagogia do Afeto, cria-se um modelo educacional que não apenas transmite conhecimento, mas que também promove o bem-estar emocional, a cidadania e a capacidade de convivência ética. Esse alinhamento reafirma que educar não é apenas preparar para o mercado de trabalho, mas formar seres humanos completos, capazes de compreender a si mesmos, respeitar os outros e contribuir de maneira ativa e consciente para a sociedade.

## **EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A implementação da Pedagogia do Afeto enfrenta desafios complexos no cenário educacional brasileiro, e tais obstáculos se tornam ainda mais evidentes em contextos de alta vulnerabilidade social. A realidade de muitas escolas é marcada pela escassez de recursos materiais, pela presença de turmas superlotadas e pela sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes acumulam funções pedagógicas, administrativas e sociais. Esses fatores, aliados à pressão por resultados imediatos e mensuráveis, acabam dificultando a atenção individualizada e a construção de vínculos mais próximos com os estudantes, elementos indispensáveis para que a prática afetiva se concretize.

Apesar dessas limitações, experiências bem-sucedidas demonstram que é possível inserir práticas da Pedagogia do Afeto na rotina escolar, desde que haja intencionalidade e compromisso por parte dos educadores e da gestão. Paulo Freire (1999) enfatiza que ensinar exige coragem para se abrir ao outro e para reconhecer as condições concretas nas quais se dá o processo educativo. Isso significa que o professor precisa estar disposto a dialogar com a realidade dos estudantes, compreender suas histórias de vida, reconhecer seus contextos familiares e comunitários e valorizar seus saberes prévios como parte legítima do processo de aprendizagem.

Uma prática pedagógica inspirada no afeto, nesse sentido, vai muito além da transmissão de conteúdos curriculares. Trata-se de criar conexões significativas que despertem a curiosidade,

estimulem a vontade de aprender e promovam o sentimento de pertencimento. Estratégias como rodas de conversa, nas quais temas relevantes e emergentes são discutidos de forma aberta e respeitosa, permitem que os estudantes se expressem e se sintam ouvidos. Projetos interdisciplinares que resgatam e valorizam experiências comunitárias também se mostram eficazes, pois conectam o conhecimento escolar ao cotidiano dos alunos, tornando-o mais relevante e aplicável. Além disso, metodologias participativas, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a aprendizagem cooperativa, favorecem não apenas o protagonismo estudantil, mas também o fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e estudante.

No entanto, é fundamental reconhecer que a adoção e manutenção dessas práticas não dependem apenas da boa vontade individual dos professores. É preciso que haja políticas institucionais que garantam condições objetivas para o trabalho pedagógico afetivo, como tempo adequado para planejamento, programas de formação continuada voltados à educação socioemocional e suporte emocional para os próprios educadores. O bem-estar docente é um fator determinante para que ele possa exercer uma pedagogia verdadeiramente humanizadora, pois professores sobrecarregados e emocionalmente exaustos dificilmente conseguirão sustentar, no longo prazo, uma prática de ensino centrada no cuidado, no respeito e na escuta sensível.

Dessa forma, a Pedagogia do Afeto, para se consolidar como eixo estruturante das práticas escolares, precisa ser respaldada por políticas públicas, por um projeto pedagógico coerente e por uma rede de apoio que envolva não apenas a equipe escolar, mas também famílias, comunidade e outros setores sociais. Somente assim será possível transformar experiências pontuais em práticas permanentes, capazes de impactar de forma significativa a vida escolar e social dos estudantes.

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PEDAGOGIA DO AFETO**

A construção de uma prática pedagógica pautada no afeto não ocorre de maneira espontânea ou exclusivamente a partir de características individuais do professor. Embora a empatia e a sensibilidade sejam qualidades desejáveis, é fundamental que a formação inicial e continuada dos educadores contemple de forma sistemática o desenvolvimento de competências socioemocionais e metodologias humanizadoras.

Segundo Freire (1999), ensinar é um ato político, e optar por um ensino baseado no diálogo e no respeito mútuo é também um posicionamento ético diante do mundo. Isso significa que a afetividade não pode ser reduzida a gestos de cortesia, mas deve se traduzir em práticas pedagógicas concretas que ampliem a participação e a autonomia dos estudantes.

A formação docente voltada para a Pedagogia do Afeto deve incluir reflexões sobre o papel do educador na construção de vínculos, estratégias de mediação de conflitos, técnicas para promover a escuta ativa e a valorização da diversidade cultural. Goleman (1995) defende que, assim como as habilidades cognitivas, as competências emocionais podem ser aprendidas e aprimoradas, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam programas de formação voltados para esse aspecto.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) prevê o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas a efetivação dessa diretriz depende da incorporação de práticas concretas no currículo escolar e na formação docente. Isso implica superar modelos de ensino centrados apenas na transmissão de conteúdo e adotar abordagens que integrem razão e emoção, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

A Pedagogia do Afeto está diretamente relacionada à formação para a cidadania integral, pois promove o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, empatia e responsabilidade social. Esses valores não se constroem apenas por meio de discursos, mas por meio da vivência cotidiana de relações justas e respeitadas no ambiente escolar.

Vygotsky (2001) aponta que o aprendizado é um processo social e que a interação com o outro é fundamental para o desenvolvimento humano. Ao criar um espaço em que o afeto esteja presente nas relações, a escola contribui para a formação de cidadãos capazes de se posicionar de forma crítica, de conviver com a diversidade e de participar ativamente da sociedade.

Damásio (2012) acrescenta que a tomada de decisões éticas e responsáveis depende da integração entre processos emocionais e racionais. Isso significa que a educação afetiva não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também prepara os estudantes para enfrentar dilemas morais e agir de forma coerente com princípios de justiça e equidade.

A cidadania integral, assim, é fortalecida quando a escola se torna um espaço de convivência democrática, onde todos têm voz e são respeitados. A Pedagogia do Afeto, ao promover interações significativas e humanizadoras, contribui para que o estudante perceba seu papel no mundo e se sinta responsável pela construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Pedagogia do Afeto é mais do que uma abordagem pedagógica: trata-se de uma postura ética e política que orienta as práticas educacionais para a valorização do ser humano em sua integralidade. Ao integrar razão e emoção, conhecimento e sensibilidade, essa pedagogia oferece um caminho para superar o distanciamento entre professores e alunos, favorecendo a aprendizagem significativa e a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis.

Os fundamentos teóricos apresentados por Paulo Freire, Vygotsky, Wallon e outros autores indicam que o afeto não é um elemento secundário no processo de ensino-aprendizagem, mas uma condição essencial para que o conhecimento seja construído de maneira profunda e duradoura. As experiências práticas relatadas e as estratégias propostas demonstram que é possível implementar ações baseadas na afetividade, mesmo em contextos de vulnerabilidade social, desde que haja compromisso institucional e políticas públicas de apoio.

Assim, reafirma-se a importância de investir na formação docente, no fortalecimento das competências socioemocionais e na criação de ambientes escolares que priorizem o diálogo, o respeito e a empatia. A Pedagogia do Afeto, quando incorporada ao projeto pedagógico de forma intencional e sistemática, contribui não apenas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para promover a cidadania integral e a humanização do ensino.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 12. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASETTO, Marcos Tarciso. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SE RELACIONAM COM O MUNDO DE FORMA DIFERENCIADA



## PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES RELATE TO THE WORLD IN DIFFERENT WAYS

**PAULA CAROLINE HWANG TAMINOTO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade IESA – INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANDRÉ (2009); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental / PEIF na EMEF Rodrigues de Carvalho.

### RESUMO

As pessoas com diagnóstico de doença mental, dependendo do nível de comprometimento, também vai precisar de apoio e oportunidades. É importante que os profissionais responsáveis pela emissão de laudos médicos considerem os limites intelectuais ocasionados pela doença mental. Nos dois diagnósticos, são pessoas que, com apoios adequados, poderão ser produtivas e integradas socialmente. Essa definição, adotada para diagnóstico de deficiência intelectual, não considera apenas o QI baixo como até a pouco era diagnosticado, mas também, uma avaliação abrangente das habilidades e dificuldades da pessoa deficiente em se relacionar com o meio ambiente, na execução das atividades diárias, nos cuidados pessoais, no aprendizado acadêmico e na atuação no meio onde vive. Exemplificando, as pessoas com deficiência intelectual se relacionam com o mundo de forma diferenciada da maioria das pessoas. São mais lentas, levam mais tempo para aprender ou seja precisam de apoio na escola e no trabalho. Essas dificuldades variam de intensidade podem ser leves ou mais acentuadas. As mais leves são mais difíceis de serem identificadas, porque não são evidentes.

**Palavras-chave:** Diagnóstico; Apoio; Laudos; Deficiência; Dificuldades.

### ABSTRACT

People diagnosed with mental illness, depending on the level of impairment, will also need support and opportunities. It is important that professionals responsible for issuing medical reports consider the intellectual limitations caused by mental illness. In both diagnoses, these are people who, with adequate support, can be productive and socially integrated. This definition, adopted for the diagnosis of intellectual disability, considers not only low IQ, as was previously the case, but also a comprehensive assessment of the disabled person's abilities and difficulties in interacting with the environment, performing daily activities, personal care, academic learning, and functioning in their environment. For example, people with intellectual disabilities interact with the world differently than most people. They are slower, take longer to learn, and therefore require support at school and work. These difficulties vary in intensity and can be mild or more severe. The milder ones are more difficult to identify because they are not obvious.

**Keywords:** Diagnosis; Support; Reports; Disability; Difficulties.

## INTRODUÇÃO

Se imaginarmos uma pessoa com deficiência ao longo da Idade Média, sem qualquer tipo de assistência e cuidado que possibilitasse seu desenvolvimento, aprendizado e socialização, somados as ideias supersticiosas, não é difícil compreender que facilmente poderiam cometer alguns desses crimes e por esse motivo eram devidamente punidas. A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata com desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

Assim, as deficiências devem ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais; assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma também na escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças. As pessoas com algum tipo de deficiência não eram mais exterminadas, mas deixadas dependentes da caridade das pessoas.

Na idade média no que diz respeito a pessoas com deficiência contamos com o seguinte cenário: Reconhece a existência da alma no deficiente e prescreve ora dádiva da caridade, ora do açoite. “Isso porque muitas vezes o deficiente era considerado possuído pelo demônio, pois se entendia que quando faltavam à razão e a perfeição aí estava o mal”. Em consequência eram frequentes os rituais de flagelação o ato de flagelar um indivíduo com deficiência era considerado um



ato de caridade. Ainda neste período vemos o nascimento de movimento da Inquisição Católica, baseada na preocupação dos representantes religiosos em controlar e punir a grande massa de inculto e supersticiosos, bem como a possibilidade desses serem seduzidos pelas ações demoníacas, por isso a necessidade de criar um instrumento que pudesse eliminar tal possibilidade e servir de exemplo.

São a princípio observadas pelas famílias e posteriormente diagnosticadas na idade escolar. Assim, nas diversas formas que se apresentam, vão precisar de mais ou menos apoio. A deficiência intelectual não é uma doença, mas, uma incapacidade intelectual, em determinadas áreas de acordo com o comprometimento de cada pessoa.

Não deve ser confundida com deficiência intelectual, a diferença é que a doença mental a pessoa perde a noção de si mesma e da realidade a sua volta. Pode ser mais branda ou mais severa ocasionando muitas vezes dificuldade de raciocínio lógico e concentração. Essas pessoas apresentam humor variado e grande dificuldade de relacionamento. São as psicoses, as depressões, a síndrome do pânico, as esquizofrenias. Esses casos devem ser tratados com medicação e com atendimento terapêutico.

A doença mental não é caracterizada como deficiência mas como doença. Apesar de ser um quadro diferente da deficiência mental, algumas pessoas possuem as duas patologias. Por exemplo, é possível que uma pessoa tenha deficiência intelectual associada a um quadro depressivo, assim como a doença mental mais grave pode ocasionar um limite intelectual.

## **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A inclusão no Brasil, também ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas. Permanecendo clara que a conduta excludente das escolas, pode ter consequências cíveis, penais e administrativas.

A LDB n. 9.394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998 p.36), representaram um grande avanço conceitual, colocando a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de “todas” as crianças, do nascimento aos seis anos, inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001 p.36) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão. No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e



aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

Conforme Jannuzzi (2006, p.73),

“Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.” (JANNUZZI 2006, p.73),

Conforme Gaio (2004, p. 41),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

De acordo com Jannuzzi (2006, p.75),

“integrar significa abrir as portas da participação social a todos os indivíduos indistintamente, quer na educação regular, quer no mercado de trabalho, nas atividades de lazer, na cultura, na política, assim como em todos os setores da vida social”. Uma escola inclusiva é, portanto, “[...] aquela aberta à diversidade, onde os alunos são respeitados nas suas diferenças e aprendem juntos, em classes regulares, possibilitando a interação e o desenvolvimento mútuo”. (JANNUZZI 2006, p.75),

A Declaração de Salamanca (1994), no item 35, concebe a inclusão como responsabilidade coletiva da comunidade escolar ao afirmar que todos são responsáveis.

[...] pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola (UNESCO, 1994, p. 09).

Complementando e reconhecendo a urgência da inclusão na Educação Infantil, estamos conscientes que se trata de um processo que depende de mudanças sociais, que são lentas, por natureza, e as mudanças atitudes das pessoas, pelo fato de deverem ser incorporadas a seus hábitos pessoais, são ainda mais lentas.

“(...) por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades especiais classificam-se em portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadoras de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, MEC/SEESP, 1998, P.13)

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim

de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. “Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada”, (BRASIL, MEC/SEESP, 1998, P.16)

Para Mantoan, (2001 pág.245) inclusão “é um processo de mudança do sistema social comum, para acolher toda a diversidade humana. Para a maioria das pessoas, quando se fala em inclusão, muitas vezes pensa-se no aspecto de uma pessoa que estava excluída ser “colocada dentro”, para não ser marginalizada, discriminada.”

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente. (MANTOAN, 2001 pág.246)

Inicialmente a criança adquire uma gama de conhecimentos livres e estes lhe proporcionarão condições de desenvolver conhecimentos mais complexos, como o caso das regras. É importante antes de a criança adquirir qualquer conhecimento, descobrir seu corpo e construir uma imagem corporal, uma representação mental perceptiva e sensorial de si mesma. O resgate do corpo, o conceito de vida associado a movimento é a retomada da criança como agente ativo na construção de sua própria história.

A ação do professor, tanto nos que se refere ao seu planejamento como a sua atuação efetiva na vivência de sala de aula, é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade, da educação, do ensino, do seu papel de trabalho, de si mesmo enquanto cidadão, de seu compromisso com o aluno, da relação professor/aluno. Um dos grandes desafios da educação é oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem em um determinado contexto sociocultural.

Em nome da igualdade de atendimentos, muitos defendem a inclusão escolar de forma simplista: apenas coloca-se esse aluno na classe comum e tudo se resolve. Entretanto, suas teses não refletem a realidade de que as pessoas com deficiência possuem necessidades educativas especiais e, assim, pouca contribuição tem trazido para todos os envolvidos nessa questão (MACIEL, 2000 p.36).

Para Cavallari-Souza (2010, p. 191),

“Definimos inclusão como sendo a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes entre nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Na escola inclusiva professores e alunos

aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.” (CAVALARI-SOUZA 2010, p. 191)

Para Pereira (1992 p.63),

(...) as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão. (PEREIRA 1992 p.63).

O termo incluir não pode significar apenas inserir na escola regular as crianças portadoras de necessidades educativas especiais e esperar que o melhor aconteça, mas sim considerar que a inclusão é um direito das pessoas com alguma deficiência e, que pode contribuir para que esta tenha seus direitos de cidadão garantidos.

Deste modo, conclui-se que o caminho para uma efetiva inclusão já está sendo percorrido, mas ainda temos muitas barreiras que impendem sua total efetivação. Ser um professor capaz de adotar um currículo flexível dentro do que é proposto e que atenda às necessidades de todos os alunos respeitando o processo de aprendizagem de cada um é apenas um dos pontos necessários para que a inclusão aconteça, porém é o ponto mais importante desse processo.

O educador como prevê a LDB deve desenvolver de maneira integrada todo o trabalho direcionado para a construção do conhecimento de mundo, das diversas formas de linguagem, da matemática, da música e das artes, do desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças. O professor tem o papel primordial de mediador que favorece o desenvolvimento da aprendizagem. Ele organiza o ambiente e as rotinas de aprendizagem participando do processo de interação, porém deve não apenas ser participativo, mas também observador e reflexivo. Ao observar o professor torna-se capaz de reconhecer como a criança pensa, raciocina e aprende, então, ele poderá intervir de forma eficaz e atender melhor às necessidades de desenvolvimento da criança planejando experiências que construam ações de seu interesse.

Na Escola as possibilidades de se relacionar e conviver são muitas e o papel do professor é o de negociador que media os conflitos que surgem perante as situações de convivência com a diversidade, visando construir um ambiente onde seja possível o respeito a diferenças. O professor deve ser o primeiro a se despir de seus preconceitos para então promover a seus alunos não apenas o conhecimento dos conteúdos, mas possibilitar o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade, habilidades de reflexão sobre direitos e deveres na convivência social e com o outro, construir valores de respeito e aceitação demonstrando que todos possuem o mesmo direito de ser e se expressar.

Os movimentos no sentido de inclusão de crianças com necessidades especiais ultrapassam o conceito de socialização, porém ao incluirmos estes alunos estamos aprendendo a superar nossas dificuldades e ensinando aos nossos alunos ditos “normais” a conviver e respeitar as diferenças. Outro ponto positivo é o reconhecimento e valorização da pessoa com necessidades especiais e a busca por desenvolver suas habilidades potenciais. Ao professor cabe oferecer a estes alunos oportunidades para desenvolver seu potencial levando em consideração as potencialidades que eles apresentam. Assim, o professor precisa se orientar buscando parcerias onde possam oferecer-lhes atendimentos que promovam as ações de que necessitam.

As crianças precisam agir sobre o mundo para construir seus conceitos e avançar na construção de habilidades e competências. O brincar e o brinquedo representam para ela importantes recursos de aprendizagem e interação, assim como também os jogos podem ajudar a ensinar disciplina e motivação. Compartilhando as brincadeiras as crianças têm oportunidades de viver várias experiências como, por exemplo, disputar, aprender a perder e ganhar, compreender seu papel no grupo e entender as relações entre outras pessoas. Ao brincar as crianças aprimoram seus sentidos de visão, audição, tato, seus movimentos, reconhecem os objetos e suas utilidades, desenvolve a linguagem e pensamento, aprende os costumes dos adultos. Ao educador infantil cabe dar a oportunidade a todas as crianças, coordenar e organizar as brincadeiras, criar espaços e oferecer oportunidades para todos. O professor deve sempre se lembrar de que nas brincadeiras livres ou dirigidas precisa dar mais atenção e oportunidades às crianças com necessidades especiais sem esquecer, entretanto, que todas as brincadeiras têm regras, objetivos e são direcionadas a algum tipo de aprendizado. (SOUZA, 2010, p.66)

A escola não caminha sozinha na formação do educando, por isso a escola deve estar aberta a projetos que promovam a inserção de toda a comunidade na escola, gerando uma sensibilização que facilitará o trabalho do professor em sala de aula. O professor deve estar sempre procurando e recebendo em contrapartida apoio dos gestores para se informar e formar – se em novas tecnologias, metodologias, cursos direcionados as necessidades especiais que ele atende diretamente na escola. Tornando-se bem-preparado poderá desenvolver atividades que promovam o aprendizado, partindo da bagagem que o aluno já traz consigo em busca de alcançar os objetivos propostos, valorizando cada aluno como ser único, individual e autor da sua própria história, estimulando o aprendizado, valorizando o aluno diariamente, motivando, enfatizando o que ele aprendeu, e mostrando o quanto o que ele aprendeu será significativo para a sua vida, somente o professor formará um verdadeiro cidadão.

O sistema de ensino, a política e as práticas pedagógicas adotadas também devem ser repensadas para o processo de inclusão, para caminharem junto aos professores que estão na linha de frente desse processo de transformação que vivenciamos atualmente, só assim todos os nossos

alunos poderão formar – se como cidadãos e enquanto pessoas críticas, e seres capazes de promover a mudança que tanto esperamos para nosso sistema educacional.(SOUZA, 2010, p.68)

Vivenciamos as dificuldades da inclusão, no entanto, precisamos crer que podemos atingir o ideal e tornar um fato real a inclusão, como direito que é, promovendo assim o tão almejado relativismo cultural aqui representado na aceitação, respeito e valorização do outro como ele é.

Muitos professores não querem trabalhar com alunos com necessidades especiais por medo, receio, preconceito, faltam de entusiasmo, baixos salários, além disso, os professores que estão em sala de aula não estão preparados para este desafio, isso os coloca em situação desconfortável, a formação destes professores se deu num outro momento da educação, quando as crianças com necessidades especiais não tinham espaço na sociedade escolar. Muitas vezes o preconceito vem disfarçado de falta de preparo, mas o professor deve rever sua forma de trabalhar, com uma turma com crianças com diversas diferenças, ele vai ter de abandonar seu mundo de aulas preparadas e exercícios homogêneos e encarar uma aula específica para cada aluno, levando em conta suas dificuldades e facilidades, ensinar aos alunos que diferenças fazem parte da vida é muito importante para o desenvolvimento pessoal.

A inclusão requer muito mais que isso, requer uma escola nova que atenda a todos, sem distinção, que pode ser modificada dependendo das necessidades desse alunado, seja na área arquitetônica ou pedagógica. Uma escola preparada em que todos, desde o agente de portaria até o gestor da educação, sejam capazes de olhar e ver a todos de igual modo, mas com necessidades individuais. Ou seja, a separação de pessoas “normais” das deficientes em salas de aulas diferentes não é salutar para inclusão escolar. A convivência entre ambas atenua o preconceito e proporciona valores que fora da escola possivelmente não seriam possíveis. A escola privilegia a convivência em grupo. Todos devem ser educados no mesmo ambiente - um ambiente que prime pela inclusão. (SOUZA, 2010, p.69)

A acessibilidade arquitetônica contribui, e muito, para a inserção do deficiente físico nas instituições de ensino regular, desde o transporte, coletivo ou não, adaptado até rampas de acesso instaladas desde a casa do deficiente físico até a escola e em suas dependências, proporcionando ao aluno autonomia para um deslocamento sem barreiras com total independência. Percebe-se que a responsabilidade para educação desses deficientes engloba as diversas classes sociais, a família, o poder público, as instituições de ensino. A participação da família é de suma importância no processo educacional dos deficientes. Quanto mais amado esse deficiente se sentir mais imprimirá esforço no alcance de seu objetivo. Os professores são os profissionais que ficam mais tempo em contato com os alunos numa instituição de ensino. Cabe a ele, também e principalmente, a tarefa de inclusão dos deficientes.

Enormes barreiras tem se levantado diante da ideia da inclusão escolar. Uma delas é falta de capacitação de professores para lidar com os deficientes. A capacitação desse profissional depende das de outros profissionais que acompanham essa classe de pessoas. Uma pessoa com histórico familiar e médico definido proporcionará ao professor um conhecimento mais apurado do tipo de aluno com quem ele vai lidar, além disso, lhe dará a oportunidade de desenvolver uma metodologia pedagógica que mais se adeque à necessidade de aprendizagem desse aluno.

A presença das novas tecnologias de informação e comunicação tem nos equipado com uma torrente de novos recursos, materiais, métodos e técnicas, as quais têm demandado também uma busca eletiva por novos conhecimentos e formas mais dinâmicas de repassá-los de forma cada vez mais direcionada, objetiva e com bastante eficácia. Ao falarmos em tecnologia na inclusão escolar vem logo à nossa mente o computador, haja visto que é o mais popular meio de disseminação e fixação dela, além de ser uma projeção de nós mesmos, haja visto que trata-se de uma máquina, composta de softwares, que criamos para facilitar as diversas tarefas diárias com as quais temos que lidar, portanto trata-se do pólo mais visível do processo tecnológico. (SOUZA, 2010, p.71)

A essa inclusão no processo digital devem ser inseridas toda a estrutura que venha a servir de suporte para que o repasse dela venha a ser o mais eficiente possível. A saber: Treinamento, provimento de estrutura e etc. É na escola que as pessoas aprendem muitas coisas como: fazer amigos, ler, escrever, interagir, socializar-se. É na escola que ocorre o encontro de diversas culturas, diversos saberes, cada indivíduo com sua maneira de pensar, agir, viver emoções, sorrir, chorar e sonhar.

Outro ponto importante a se abordar é sobre o uso da internet e a filtragem das suas informações. Há muita coisa útil lá, bem como muita coisa inútil também, o que nos leva ao fato temeroso de perdermos informações, principalmente deixando de lado as suas referências culturais, sociais, filosóficas e históricas. Neste ponto, professor e aluno têm que assumir seu papel, no objetivo de fundamentar suas teorias em bases significativas.

A escola desenvolve ambientes de acesso à aprendizagem, gerando condições dignas para que todos possam ser tratados de forma igualitária em direitos e deveres, obtendo assim uma formação específica de qualidade para seu futuro. O estabelecimento de ensino é um ambiente fundamental para modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. A escola deve ser a base central para se desenvolver uma pedagogia eficiente no processo de ensino, respeitando as diferenças. O papel da escola é buscar formas para que o aluno com deficiência intelectual possa aprender junto aos demais alunos, livres de quaisquer formas de preconceitos ou discriminação.

A inclusão escolar não depende somente da escola, a participação e o apoio dos pais são importantíssimos para que haja um resultado positivo em relação ao desenvolvimento intelectual da criança. Muitas vezes, os pais não se mantêm à disposição da escola, não se comprometem a enfrentar junto com a escola os desafios que a cercam.(VALENTE, 1991, p.32)

Além de não se informar sobre as propostas pedagógicas da escola, não se preocupam também em saber do desenvolvimento do seu filho na escola. Alguns pais só reconhecem a escola como uma instituição que visa apenas a “passar alunos”, e não como uma instituição que pode atuar em parceria com a comunidade, em prol da melhoria no ensino. Muitos pais pensam que seu filho só se desenvolverá em instituições especializadas. (GAIO, 2004, p.7)

Os pais precisam ajudar seus filhos portadores de deficiência intelectual a vencer os desafios fazer com que alcancem seus objetivos e que ele mesmo consiga superar suas limitações. Porém, muitos pais desvalorizam seus filhos, não dando oportunidades para se integrarem e se incluírem à sociedade, impedindo-os de se relacionar em com as pessoas ditas “normais”. Dentro desta visão, observa-se que os pais têm importante papel na participação de seus filhos na sociedade e na vida escolar, para que eles se sintam capaz de progredirem e de desenvolverem suas potencialidades. (JANNUZZI, 2006, p.82)

O olhar positivo da família pode vir a criar perspectivas na família, transformando atitudes de comodismo a situações pré-estabelecidas em anseio de superação de limites, e levar seus filhos a terem uma melhor autoestima e a desenvolverem-se em diversos aspectos, inclusive no escolar. Esse sentimento de autoestima pode estabelecer. Assim, considerando que a família, independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de influências, positivas ou negativas, na edificação de subjetividades; e considerando, ainda que o panorama educacional atual, marcado pelas políticas de inclusão, cria novos desafios para os envolvidos no processo, nos questionamos: Que perspectivas têm as famílias sobre o desenvolvimento do deficiente intelectual no espaço escolar? O que as famílias esperam do trabalho escolar desenvolvido com seus filhos? (SOUZA, 2010, p.80)

Para que o professor juntamente com a escola, consiga trabalhar a diversidade terá que se construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem. Abolindo definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos. (VALENTE, 1991, p.34)

Mas para que isso aconteça, o professor deve ser moldado desde cedo, ainda em sua fase acadêmica, sendo preparado para as dificuldades como planificar, conduzir e avaliar seus alunos, em especial aqueles que não se encaixam no modelo educacional ao qual estamos acostumados. As questões elencadas acima são pontos que podem facilitar a inclusão escolar, porém, deve-se lembrar de que esta inclusão vai muito mais além do que práticas pedagógicas implicam na atitude do



educador, que acima de tudo deve ter em mente o respeito e a aceitação para com o próximo, quanto as suas limitações.

Esta nova era, vem para traduzir em novos ambientes e aprendizagem, através dos mais diversos recursos tecnológicos, a fim de atender as mais diversas formas de aprendizagem humana, confirmando assim um estreitamento entre as heterogeneidades e aumentando as oportunidades dos que antes eram vistos como “improdutivos”, esta deve ser a principal inquietação quando se fala em educação inclusiva.

Nota-se que parte dos professores e profissionais da educação, oferece grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à carência em sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em consequência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas impróprias de entendimento. (VALENTE, 1991, p.36)

Os professores que fizeram suas especializações afirmaram que essa formação contribuiu para uma melhor compreensão do comportamento do aluno e na escolha de procedimentos educacionais, conhecendo a realidade e os meios possíveis de se trabalhar com esse aluno. Quanto a ter aluno com Deficiência Intelectual, todos os professores têm ou já tiveram aluno(s) com Deficiência Intelectual. (GAIO, 2004, p.15)

Os professores afirmam que não fizeram opção para trabalhar com alunos inclusos, que não foram consultados, que é mais trabalhoso e por isso requer mais atenção.

Em relação a ter um aluno com Deficiência Intelectual em sala de aula, alguns afirmaram ser normal ter aluno com deficiência intelectual em sala, pois “o aluno deve ser integrado”. Outros veem como um grande desafio, pois não tem preparo profissional na área, e aos alunos inclusos precisam de maior atenção e atividades diferenciadas, bem como a dificuldade em conceder atendimento individualizado mediante uma classe numerosa. (GAIO, 2004, p.16)

Quanto aos conhecimentos prévios dos alunos com Deficiência, todos os professores afirmaram levar em conta sua história de vida, a leitura que traz do mundo, porque possibilita uma continuação no processo de aprendizagem e possibilita se preparar da maneira mais adequada para atendê-los. (GAIO, 2004, p.17)

A respeito da atenção especial dada ao aluno em questão, houve professores que afirmaram não dar essa atenção, justificando que todos os alunos devem ter a mesma atenção. E outros afirmaram dar essa atenção porque eles acham que o aluno com deficiência intelectual necessita de maiores atenção em alguns momentos; que ele demora ao fazer as tarefas, pois tem mais

dificuldades; o aprendizado é mais lento. Um professor afirmou que gostaria de dar mais atenção, mas a sala há muitos alunos em sala, o que prejudica o trabalho do professor.(JANNUZZI, 2006, p.96)

Quanto aos desafios de ter um aluno com deficiência intelectual, os professores citaram: as condições pedagógicas, a falta de recurso, o aluno ser aceito e respeitado, conseguir atenção e interesse do aluno pela aula, levá-lo a vencer as dificuldades para alcançar pelo menos o mínimo de conteúdos, integrá-lo na sociedade, percebê-lo no meio dos outros alunos que tomam todo o tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que quando as interações ocorrem a partir de modelos que valorizem a iniciativa e a autonomia do aluno, como sujeito na construção dos seus conhecimentos, é possível perceber passos efetivos em direção à sua inclusão social. Considerando a indisponibilidade de recursos informáticos e o analfabetismo tecnológico digital é possível concluir, sem muito esforço, a existência de legiões de excluídos, marginalizados ou desconectados, sem possibilidades de acessar a cultura e a informação.

A inclusão é uma inovação na área de educação, principalmente na educação infantil. Incluir significa romper com o atual paradigma educacional, buscar o caminho para que a escola possa fluir espalhando assim a sua ação formadora. A Inclusão na educação infantil está em processo de desenvolvimento, ainda são poucas as escolas de educação infantil que atendem crianças com necessidades especiais.

Existem ainda muitas barreiras a serem vencidas para que o processo de inclusão escolar seja completo, as escolas ainda não estão totalmente preparadas para receber alunos portadores de necessidades especiais. Para vencer esta barreira é necessário que essa educação seja voltada a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. A maioria das escolas integram as crianças achando que estão incluindo e neste processo de integração o aluno precisa se adaptar as exigências da escola e acabam promovendo a exclusão do aluno com necessidades especiais já na inclusão o processo é diferente a escola se adapta ao aluno.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

CAVALARI, Ana Maria Souza. **“Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira”**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, n. 81, p. 247-270, dez. 2010.

GAIO, Roberta; MENEGHETI, Rosa G. Krob (orgs). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JANNUZZI, G. R. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACIEL, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec: Fundação Itaú Social – Unicef. São Paulo: n.º 2, p. 129-135, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão Escolar: Um Desafio Entre o Ideal e o Real** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Marivanda de Oliveira.CAVALARI, Nilton. **Caderno Multidisciplinar de Pós-graduação da UCP**, Pitanga, v.1, n. 2, p. 190-201, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Revista brasileira de educação especial, v.2, n. 3, p. 141-3, 1995.

VALENTE, José Armando. (Org.), **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas, UNICAMP, 1991.

# A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

## ART AS EXPRESSION AND SOCIAL TRANSFORMATION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT



**PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA**

Graduada na faculdade Sumaré em 2008 pedagogia; Professora de educação infantil no CEMEI pinheirinho d'água.

### RESUMO

Este artigo discute a arte como uma linguagem essencial do ser humano e como ferramenta de transformação social. A análise vai desde as primeiras manifestações artísticas até o uso de tecnologias digitais, abordando funções culturais, políticas e educacionais da arte. Com uma escrita mais próxima do leitor, com pequenas variações e “falhas humanas”, o objetivo é refletir sobre a importância da arte em nossa sociedade, reforçando seu papel como ponte entre culturas e gerações. A arte pode ser entendida como uma linguagem essencial do ser humano e, ao mesmo tempo, como uma poderosa ferramenta de transformação social. Desde as primeiras manifestações nas cavernas até o uso das mais modernas tecnologias digitais, ela acompanha a história da humanidade e traduz a necessidade de comunicar, expressar e criar sentidos. A arte cumpre funções culturais, políticas e educacionais, funcionando como espelho de seu tempo e como instrumento de mudança. Mais do que um recurso estético, ela tem o poder de sensibilizar, questionar realidades e abrir caminhos para novas formas de pensar e de viver. Ao aproximar-se do leitor e do espectador, cria pontes entre culturas e gerações, mostrando que a expressão artística não conhece fronteiras nem limitações. Através da pintura, da música, do teatro, da dança ou do cinema, a arte ultrapassa barreiras e desperta reflexões que palavras isoladas muitas vezes não conseguem traduzir.

**Palavras-chave:** Arte; Cultura; Expressão; Contemporaneidade; Tecnologia.

## ABSTRACT

This article discusses art as an essential language of human beings and as a tool for social transformation. The analysis ranges from the earliest artistic manifestations to the use of digital technologies, addressing the cultural, political, and educational functions of art. Written in a style that is closer to the reader, with small variations and “human flaws,” the goal is to reflect on the importance of art in our society, reinforcing its role as a bridge between cultures and generations. Art can be understood as an essential language of human beings and, at the same time, as a powerful tool for social transformation. From the earliest manifestations in caves to the use of the most modern digital technologies, it accompanies the history of humanity and translates the need to communicate, express, and create meaning. Art fulfills cultural, political, and educational functions, serving as a mirror of its time and an instrument of change. More than an aesthetic resource, it has the power to sensitize, question realities, and open paths to new ways of thinking and living. By drawing readers and viewers closer, it builds bridges between cultures and generations, showing that artistic expression knows no boundaries or limitations. Through painting, music, theater, dance, or cinema, art transcends barriers and awakens reflections that isolated words often cannot convey.

**Keywords:** Art; Culture; Expression; Contemporaneity; . Technologies.

## INTRODUÇÃO

A arte está presente em tudo, mesmo quando não percebemos. Se olharmos para trás na história, veremos que ela sempre acompanhou os seres humanos, como se fosse uma extensão de quem somos. As pinturas rupestres, feitas com pigmentos naturais em paredes de cavernas, mostram que antes mesmo da escrita, o homem já tinha a necessidade de contar histórias, registrar caçadas, ensinar algo para outros do grupo. Isso mostra que a arte não é luxo, ela é necessidade, é comunicação, é memória.

Hoje, vivemos um tempo completamente diferente, mas essa essência continua. A diferença é que agora temos celulares, câmeras, softwares, internet. Qualquer pessoa pode pegar o celular, gravar um vídeo dançando, postar um poema, criar uma música no computador e compartilhar com milhares de pessoas em segundos. Isso é lindo, mas também cria desafios: será que tudo é arte? Como diferenciar o que é apenas um passatempo do que é uma obra relevante culturalmente? Como lidar com a avalanche de conteúdo? Essas perguntas são fundamentais para entender o papel da arte no século XXI.

## DESENVOLVIMENTO

Quando se diz que a arte é uma linguagem universal, isso não é exagero. Ela realmente atravessa barreiras, conecta pessoas que nem se conhecem, que nem falam a mesma língua. Pense

em uma música instrumental: mesmo sem entender nenhuma palavra, você pode se emocionar, sentir alegria, tristeza, nostalgia. Isso é a força da arte.

A história da arte é cheia de exemplos. As pinturas rupestres eram uma forma de comunicar e também de ensinar. Mostravam caçadas, animais, rituais. Aquele povo precisava registrar a vida, talvez até para as gerações futuras. Com o passar do tempo, surgiram outras linguagens: a escultura grega que exaltava o corpo humano, as catedrais góticas que buscavam o divino, os quadros renascentistas que traziam ciência e beleza em harmonia. Cada uma dessas expressões comunicava algo específico e revelava a mentalidade de um povo.

A música é outro exemplo incrível. Uma canção africana tradicional e uma sinfonia europeia podem ser completamente diferentes, mas ambas mexem com emoções humanas. Uma criança que não fala português pode dançar ouvindo samba. Isso porque a arte não depende só de palavras; ela fala com sentidos e emoções.

Na contemporaneidade, isso ficou ainda mais evidente. As redes sociais e plataformas como YouTube, TikTok, Spotify e Instagram deram voz a milhares de artistas que antes talvez nunca sejam descobertos. Isso é ótimo porque democratiza, mas também traz a dificuldade: é muito conteúdo, nem sempre de qualidade. Há quem critique dizendo que hoje “qualquer coisa é arte”, mas essa multiplicidade faz parte do nosso tempo. O público precisa aprender a ser crítico, a escolher, a valorizar o que é relevante.

E essa universalidade também gera empatia. Quando vemos uma fotografia de um desastre natural, mesmo em outro país, sentimos compaixão. Quando vemos uma pintura indígena brasileira ou uma obra japonesa, aprendemos sobre outra cultura. É por isso que a arte é tão importante: ela conecta, ensina, emociona, sem precisar de tradução.

A arte e a sociedade caminham juntas, não tem como separar. Em cada época, a arte cumpriu funções diferentes: glorificar deuses, exaltar reis, ensinar, divertir, criticar.

Na Idade Média, por exemplo, muitos não sabiam ler, então os vitrais e pinturas das igrejas eram usados para contar histórias da Bíblia. Era uma forma de ensinar e reforçar a fé. Mais tarde, no Renascimento, a arte voltou o olhar para o ser humano, celebrando a razão, a ciência, o corpo. Foi um período de descobertas e de mudanças profundas, e a arte estava no centro disso tudo.

Com o tempo, a arte também passou a questionar. As vanguardas do século XX romperam padrões: Picasso, com o cubismo, desmontou a figura humana; Duchamp questionou o que é uma obra de arte com seu famoso “mictório” (Fonte). Isso abriu portas para a arte contemporânea, que muitas vezes é mais conceito que objeto.

Hoje, vemos a arte usada para protestar, para conscientizar, para resistir. Murais com mensagens sociais, música de protesto, filmes que discutem desigualdade, performances sobre questões de gênero. A arte está nas ruas, nas redes, nos corpos. Quando um artista pinta um muro denunciando violência policial, ele está fazendo muito mais que um desenho; está gritando por justiça.

E além do protesto, a arte também salva vidas. Projetos sociais que ensinam música, teatro, dança em comunidades carentes mostram isso. Quantos jovens saem do tráfico porque encontraram

um violão? Quantas crianças descobrem talentos que mudam suas perspectivas de futuro? No Brasil, por exemplo, projetos como o AfroReggae ou a Orquestra de Heliópolis são provas vivas de que a arte pode transformar.

Não dá para esquecer também que a arte é economia. O cinema movimenta bilhões, os festivais de música lotam cidades, o turismo cultural gera empregos. Quando pensamos em cidades como Paris, Roma, Rio de Janeiro, Nova York, logo lembramos dos museus, teatros, murais, da cultura. A arte é também negócio, é produto, é trabalho.

Nos últimos anos, a tecnologia bagunçou tudo – no bom sentido. Hoje, a arte não precisa de papel, tinta, palco. Ela pode ser totalmente digital. Podemos entrar em museus virtuais, colocar um óculo de realidade virtual e caminhar dentro de uma obra. Podemos ver um show de um cantor em outro continente sem sair do quarto.

A arte digital abriu um mundo de possibilidades: vídeos interativos, games que são verdadeiras obras, esculturas em impressoras 3D, fotografias manipuladas com softwares avançados, arte feita por inteligência artificial. Isso assusta alguns, mas encanta outros. Quem é o autor quando uma IA cria uma pintura? É uma discussão que ainda vamos ter por muito tempo.

Mas a tecnologia também democratizou. Hoje qualquer pessoa pode editar um vídeo, criar uma música, divulgar um texto. Claro que nem tudo é bom, mas essa liberdade é incrível. Nunca se produziu tanta arte como agora.

Por outro lado, tudo isso é muito rápido e volátil. Um vídeo pode bombar hoje e ser esquecido amanhã. Muitas obras digitais desaparecem, ficam presas em plataformas. E também há questões éticas: plágio, direitos autorais, uso indevido de imagens. É um terreno novo, e precisamos aprender a lidar com ele.

Mesmo assim, é fascinante ver um grafite ganhar vida com realidade aumentada, uma peça de teatro transmitida ao vivo para o mundo, um músico compondo com sons gerados por computador. Isso prova que a arte está sempre mudando, mas sua essência é a mesma: comunicar, emocionar, transformar.

Quando a gente fala de educação, muita gente pensa logo em matemática, português, ciências, essas matérias que sempre foram consideradas as mais importantes. Mas a arte, por muito tempo, ficou meio esquecida ou tratada como algo secundário, quase como se fosse só uma hora de relaxar. Isso é um erro enorme, porque a arte educa de uma forma que nenhuma outra disciplina consegue. Ela trabalha com emoções, criatividade, expressão pessoal, e tudo isso é essencial para formar pessoas completas, que sabem pensar, sentir e agir.

Desde pequenos, quando as crianças têm contato com a arte – seja desenhando, cantando, dançando, dramatizando ou mesmo observando uma pintura –, elas aprendem a se expressar. Uma criança que pinta um sol roxo ou uma árvore azul não está errada; ela está mostrando o mundo como vê ou como gostaria que fosse. Isso ajuda a desenvolver pensamento crítico, porque ela aprende que pode questionar e criar. E esse aprendizado, por incrível que pareça, ajuda até em outras áreas.



Estudos mostram que crianças que têm mais contato com a arte desenvolvem melhor a escrita, a fala e até o raciocínio lógico, porque o cérebro fica mais flexível.

Outro ponto é que a arte também ensina sobre empatia. Quando você interpreta um personagem no teatro, você precisa se colocar no lugar dele. Quando você ouve uma música triste, você se conecta com aquela emoção. Isso ajuda a entender o outro, a respeitar as diferenças. Em uma sociedade tão diversa como a nossa, isso é fundamental.

Infelizmente, em muitos lugares, a arte ainda é vista como gasto, não como investimento. Cortes de verba, falta de professores especializados, materiais escassos... tudo isso prejudica o desenvolvimento das crianças e jovens. E quando a arte falta, falta também a oportunidade de descobrir talentos. Quantos músicos, pintores, atores não foram descobertos em aulas simples de escola? É por isso que tantos projetos sociais usam a arte como ferramenta de transformação.

Tem um exemplo muito conhecido que é o AfroReggae, no Rio de Janeiro. Começou em uma favela com oficinas de música e dança para tirar jovens do crime. Hoje é referência mundial. Outro exemplo é o Ballet Bolshoi no Brasil, que leva balé para crianças que nunca teriam acesso a esse tipo de formação. São projetos assim que mostram que a arte salva vidas.

E não é só na infância. Para adultos, a arte também é aprendizado constante. Pintar, escrever, tocar um instrumento, visitar museus, ver filmes que provocam reflexão... tudo isso amplia o olhar, faz a gente questionar, muda a forma de ver o mundo. É como um exercício para a mente e para o coração.

Ao longo da história, a arte também foi resistência. Quando as pessoas não podiam falar, elas pintavam, cantavam, faziam poesias escondidas. Em ditaduras, muitas músicas e peças foram censuradas porque traziam mensagens contra o poder. A arte tem essa força de dizer o que não pode ser dito de outra forma.

No Brasil, durante o período da ditadura militar, os artistas foram fundamentais para manter viva a liberdade de pensamento. Músicas com letras cheias de metáforas, peças de teatro que pareciam inocentes mas escondiam críticas, charges e quadrinhos que ironizavam o sistema. Tudo isso ajudava a manter as ideias vivas.

Hoje, ainda vemos a arte sendo usada como forma de luta. Povos indígenas, por exemplo, usam sua arte para preservar e mostrar sua cultura. Grupos de mulheres fazem performances para denunciar a violência de gênero. Artistas negros usam o rap, a pintura, a moda para falar de identidade e racismo. Cada mural, cada verso, cada cena pode ser um ato político.

O grafite e o muralismo são bons exemplos disso. Em várias cidades brasileiras, os muros viraram telas para mensagens importantes. Muitas vezes, essas imagens chamam mais atenção do que uma notícia no jornal. É a arte ocupando o espaço público, gritando onde antes havia silêncio.

E a transformação social também vem quando a arte chega aonde antes não chegava. A gente já falou dos projetos sociais, mas vale reforçar: quando a arte entra numa comunidade carente, ela muda tudo. Não é só entretenimento. É autoestima, é identidade, é oportunidade. Uma criança que

toca um violino, que aprende a dançar ou a pintar, descobre que pode sonhar. E esse sonho, muitas vezes, é o que vai levá-la a mudar sua história.

Pensar no futuro da arte é sempre um exercício de imaginação. Se olharmos para trás, vamos ver que muita coisa que parecia impossível aconteceu. Quem diria que hoje teríamos museus virtuais, shows transmitidos para o mundo inteiro ao vivo pela internet, ou que seria possível criar uma obra de arte com um computador?

Mas o futuro traz desafios. Um deles é o excesso de informação. Hoje, qualquer um pode produzir conteúdo. Isso é bom porque democratiza, mas também dificulta separar o que é arte do que é só entretenimento passageiro. Outra questão é a preservação. Como garantir que uma obra digital continue existindo daqui a 50 anos? Com as mudanças rápidas da tecnologia, muita coisa pode se perder.

Outro desafio é o direito autoral. Com a inteligência artificial, por exemplo, surgem obras criadas por máquinas. Quem é o autor? A máquina? O programador? E será que isso é arte ou apenas reprodução de padrões? Essa discussão está só começando.

Apesar disso, as possibilidades são incríveis. A arte vai continuar mudando, assim como sempre mudou. Provavelmente, vamos ver mais integração entre linguagens: música com vídeo, dança com tecnologia, pintura com realidade virtual. Talvez a arte se torne cada vez mais participativa, com o público deixando de ser só espectador para se tornar parte da obra.

E o mais importante: a arte não vai acabar. Mesmo com todas as mudanças, ela vai continuar sendo necessária. Porque ela não é só técnica, é expressão humana. Enquanto houver emoção, haverá arte.

Falar de arte sem falar de identidade cultural é impossível, porque a arte é uma das maiores formas de contar quem somos. Cada região, cada povo, cada comunidade carrega no seu fazer artístico uma memória viva. Pense no Brasil: o samba, o frevo, o bumba-meu-boi, a literatura de cordel, a cerâmica marajoara, as pinturas rupestres de Serra da Capivara. Cada uma dessas manifestações fala de um povo, de uma história, de um jeito de ver o mundo.

Quando uma pessoa tem contato com a arte do seu lugar, ela se reconhece, se sente parte de algo maior. E quando conhece a arte do outro, aprende a respeitar, a admirar, a entender a diversidade. Isso é importantíssimo hoje, porque vivemos em um mundo globalizado em que as culturas se misturam o tempo todo. Se a gente não conhece a própria história, corre o risco de perder a identidade.

Um ponto que precisa ser dito é que muitas culturas foram invisibilizadas ou desvalorizadas, principalmente as indígenas e africanas no Brasil. Por muito tempo, a arte considerada “nobre” era a europeia: pintura a óleo, música clássica, teatro de ópera. Mas aos poucos, essas barreiras estão caindo, e a gente vê o maracatu, o funk, o grafite, a moda periférica ganhando espaço e reconhecimento. Isso é arte viva, popular, mas não menos importante.

A identidade cultural também se fortalece quando a arte vira ferramenta de resistência. Povos indígenas, por exemplo, usam o artesanato, os cantos, as pinturas corporais como forma de afirmar

“nós estamos aqui”. Da mesma forma, a cultura negra usa o rap, o slam, a dança para falar de vivências, lutas, dores e vitórias. São expressões que não só encantam, mas também educam e denunciam.

Essa diversidade precisa ser protegida e valorizada. Museus, escolas, universidades e políticas públicas têm um papel essencial nisso. Sem incentivo, muita coisa se perde. Quantas danças, cantos, técnicas artesanais desapareceram porque não houve registro? A arte, nesse sentido, é também um documento da história.

Nos últimos anos, a tecnologia virou quase uma extensão do ser humano, e claro que isso impactou a arte. Hoje, vemos artistas usando impressoras 3D para criar esculturas, realidade virtual para imersões em museus, inteligência artificial para compor músicas ou gerar imagens. É um campo que está mudando muito rápido e abrindo portas que antes pareciam de ficção científica.

Por exemplo, já existem exposições totalmente digitais, onde a pessoa entra em uma sala e é envolvida por projeções que mudam conforme ela se move. A arte se torna experiência, não apenas algo para ser visto. Isso tem um lado muito positivo, porque aproxima pessoas que antes não tinham acesso. Um jovem em uma cidade pequena pode visitar o Louvre sem sair de casa.

Mas também tem os dilemas: será que a arte perde a essência quando vira só tecnologia? O toque do pincel, o som do instrumento, a energia de uma plateia... tudo isso pode se perder? É um debate que ainda vai render muito. Outro ponto é a questão da autoria. Quando um software cria uma música, quem é o dono? O programador? A empresa? Isso desafia as leis e a própria ideia de “gênio criador”.

Apesar dos desafios, a tecnologia também democratiza. Hoje, com um celular, qualquer pessoa pode fotografar, filmar, editar, postar. Isso faz com que muita gente que nunca teria espaço em galerias ou editoras consiga mostrar sua arte para o mundo. É uma revolução silenciosa que já está mudando a forma de consumir cultura.

A arte não está só nos museus, nos palcos ou nas telas de cinema. Ela está no dia a dia, muitas vezes sem que a gente perceba. A música que toca no ônibus, a estampa da camiseta, a arquitetura da praça, o grafite no muro. Tudo isso é arte e mexe com a gente, influencia nosso humor, nosso jeito de pensar, até as nossas escolhas.

A gente vive cercado de estímulos visuais e sonoros, e muitos deles são fruto de processos criativos. Uma cidade sem arte seria cinza, sem vida. Imagine prédios sem design, ruas sem cores, sem música nas festas, sem livros para sonhar, sem filmes para viajar. A arte dá sentido, beleza e até esperança.

E mais: a arte é um direito. Todo mundo deveria ter acesso a ela. Por isso, bibliotecas, museus, teatros, centros culturais precisam ser públicos e inclusivos. Não é luxo, é necessidade. Quando uma criança descobre um livro, quando uma pessoa vai a uma exposição pela primeira vez, quando uma comunidade pinta um mural juntos, aquilo marca vidas.

Até mesmo para a saúde mental a arte é essencial. Terapias artísticas, música para relaxar, pintura como passatempo, dança para aliviar o estresse. A ciência já comprovou que a arte ajuda a diminuir a ansiedade, melhora a memória e até contribui na recuperação de doenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo isso, dá para perceber que a arte é muito mais do que entretenimento. Ela é conhecimento, história, identidade, resistência, cura, educação. Ela faz parte do que somos. Por isso, investir em arte não é gastar, é construir sociedade.

O futuro vai trazer novas formas de fazer arte, novas tecnologias, novas linguagens. Mas o essencial não muda: a arte é humana, é emoção transformada em forma, som, cor, movimento. Enquanto houver gente querendo sentir, sonhar, contar histórias, a arte vai continuar existindo. Na sociedade contemporânea, marcada pela velocidade da informação, a arte continua a afirmar-se como espaço de diálogo, resistência e transformação. O avanço da tecnologia trouxe novas linguagens artísticas, permitindo que criadores explorem recursos digitais e alcancem públicos cada vez mais amplos.

As redes sociais, por exemplo, tornaram-se palco de manifestações criativas, democratizando o acesso e dando voz a diferentes formas de expressão. Essa multiplicidade reforça o caráter inclusivo da arte, que pode nascer em qualquer lugar e ganhar significado em diversas camadas sociais. Mais do que entretenimento, a arte é consciência e ação; é memória e futuro; é aquilo que nos ajuda a compreender quem somos e a projetar o que ainda podemos ser.

Mais do que nunca, precisamos valorizar, estudar, criar e apoiar. Porque sem arte, o mundo fica menor, mais frio e sem graça. E com ela, tudo pode ganhar novas cores e significados.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- UNESCO. **Relatório mundial sobre a diversidade cultural**. Paris: UNESCO, 2022.
- Artigos e notícias sobre projetos culturais brasileiros (AfroReggae, Ballet Bolshoi, museus virtuais).



# **AMBIENTE ESCOLAR E A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

## **SCHOOL ENVIRONMENT AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME**

**PRISCILA RODRIGUES LIMA SANTOS**

Graduação em Artes Visuais pelo Instituto Educar (2025); Especialista em Alfabetização e Letramento; Professora da Rede Municipal de Educação Infantil no Estado de São Paulo

### **RESUMO**

O aluno com síndrome de down tem o direito de freqüentar o ensino regular como citado na constituição federal (BRASIL, 1988) que defende o direito de todos a educação. É de extrema importância que o aluno tenha um atendimento qualificação e uma atenção voltada ao seu desenvolvimento e aprendizado que acontecera de forma gradativa e dentro de suas limitações. O objetivo deste trabalho é compreender a inclusão do aluno com Síndrome de Down no ambiente escolar por meio de uma metodologia de pesquisa bibliográfica. O resultado da pesquisa apontou que a inclusão do aluno com Síndrome de Down no ambiente escolar deve acontecer naturalmente, concluindo que a instituição de ensino escolar é de total importância para que isso ocorra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial; Síndrome de Down; Ensino Aprendizagem.

### **ABSTRACT**

Students with Down syndrome have the right to attend regular education, as stated in the Federal Constitution (BRAZIL, 1988), which defends everyone's right to education. It is extremely important that students receive qualified support and attention focused on their development and learning, which will occur gradually and within their limitations. The objective of this study is to understand the inclusion of students with Down syndrome in the school environment through a bibliographic research methodology. The results of the research indicated that the inclusion of students with Down syndrome in the school environment should occur naturally, concluding that the educational institution is crucial for this to occur.

**KEYWORDS:** Special Education; Down Syndrome; Teaching and Learning.

## INTRODUÇÃO

Com foco na inclusão do aluno com síndrome de down que sabemos o quão é difícil para muitos alunos e pais incluírem seus filhos na rede regular de ensino, tendo total suporte e apoio para o desenvolvimento e aprendizado do aluno diante de suas limitações.

O aluno com síndrome de down tem suas características próprias que são hipotonia, baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, mãos pequenas e largas com prega palmar única, face larga e achatada, olhos distantes um do outro, baixa implantação das orelhas, língua projetada para fora da boca, cardiopatia congênita, genitais hipodesenvolvidos, excesso de pele na nuca, cabelo liso e ralo. Mas nem todos os portadores desta síndrome apresentam estes fenótipos, a deficiência intelectual é uma característica presente em quase todos os casos.

O processo de desenvolvimento de um aluno com síndrome de down (SD) é lento e acontece de forma gradativa, por isso é de extrema importância que o professor esteja preparado para trabalhar com seu aluno especial onde sem dúvidas alcançarão resultados fantásticos. Assim como todos os portadores da síndrome de down tem suas diferenças e suas necessidades que em pouco tempo podem ser identificadas e atendidas, pelo menos em parte.

Quando falamos em deficiência não podemos rotular esses indivíduos, porém na maioria das vezes é isso que acontece devido a falta de informação que a população não tem.

## DESENVOLVIMENTO

A Síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que impõe múltiplos desafios não só à criança acometida, mas também a toda sua família. A Síndrome de Down é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na hora da concepção de uma criança. As pessoas com Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população.

O diagnóstico clínico pode ser realizado nas primeiras horas de vida da criança pelas suas características físicas (fenotípicas) e posteriormente, confirmadas por análises citogenéticas do cariótipo de células em metáfase (PUESCHEL, 1999; SCHWARTZMAN, 1999).

É de extrema importância que a criança com Síndrome de Down tenha uma boa interação com as pessoas e na escola, mas sabemos que a inserção desse aluno na rede regular de ensino é precária e muitas vezes não acontece ou se acontece não são como deveria é isto que veremos neste trabalho.

No Brasil, a educação inclusiva, no que tange a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito à igualdade (art. 5º). No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2004). No artigo 206, inciso 1, coloca como um dos princípios para o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 2004). Em



conformidade com tal Constituição, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou nova lei baseada no disposto da Convenção de Guatemala, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual aos deficientes (BRASIL, 2004). A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária vai dos 7 aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4º e 6º, e pela Constituição, artigo 208 (BRASIL, 2004). Entretanto todos os alunos têm o direito de estudar, independente de ter alguma deficiência ou não.

A educação de crianças com Síndrome de Down apesar de sua complexidade não invalida a afirmação de quem tem possibilidade de evoluir, com o devido acompanhamento, poderão tornar-se cidadãos úteis à comunidade, embora seu progresso possa não atingir os patamares das crianças “normais” (SCHWARTZMAN, 1999, p.262).

O aluno com síndrome de down tem o direito de freqüentar o ensino regular como citado. Infelizmente esta inclusão não acontece como deveria de uma forma satisfatória, devido a falta de formação dos professores, falta de recursos nas escolas e falta de uma atenção adequada para os alunos com síndrome de down que por vez tem o direito de freqüentar o ensino regular gratuito e muitas vezes isso não ocorre de forma satisfatória para o aluno.

Sabemos que muitas escolas devem ter melhorias e especializações para atender os alunos de maneira humana e igualitária, a educação é essencial para o ser humano e devemos acreditar que a educação inclusiva pode contribuir para o sucesso de todos e para uma escola de qualidade que esteja preparada para atender a todos os seus alunos independentemente de suas limitações, necessidades ou alguma deficiência.

Muitas escolas se negam a matricular um aluno com deficiência intelectual, o que é considerado crime. Com isso foi implantado uma lei com intuito de minimizar esta situação que pode causar grandes constrangimentos para os envolvidos. Porém independente de qualquer que seja a necessidade do aluno a escola sendo particular ou publica não pode negar vagas para a o aluno, além disso se faz necessário um atendimento igualitário para todos e com profissionais aptos a trabalhar com seus alunos em busca de desenvolver seus aprendizados.

Infelizmente nem todos os brasileiros têm o conhecimento de seus direitos e acabam aceitando a realidade sem ao menos tentar lutar pelo que precisa para ter um espaço civilizado na sociedade.

BRASIL. Lei N° 7.853, de 24 de outubro de 1989 decreta: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.(Brasil, 1989,p.05)



Esta lei foi estabelecida para que todos os alunos pudessem ter no mínimo direito a educação, visto que um aluno com deficiência intelectual cada vez mais ficaria fora da escola devido a suas necessidades, foi implantada a Lei para que de maneira igualitária todos frequentem o ensino regular.

A deficiência intelectual também é caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população. A deficiência intelectual é resultado de uma alteração no desempenho cerebral. Um aluno nessas condições necessita de um cuidado e atenção maior, como características a deficiência intelectual causa um atraso no desenvolvimento da criança, um desenvolvimento no qual deve ser estimulado o tempo todo em busca de torna o aluno independente.

O aluno com Síndrome de Down tem capacidade para se autodesenvolver e para frequentar o ensino regular como qualquer outro aluno. Segundo SCHWARTZMAN (1999), o aluno com SD tem um atraso no seu desenvolvimento causado pela síndrome, porém isso não impede que o aluno possa freqüentar a escola, se socializar e aprender. Devido o atraso causado pela Síndrome de Down o aluno aprende num ritmo diferente dos outros alunos, isso não significa que ele não vai aprender e sim que serão necessários mais estímulos para que ele chegue à aprendizagem. Neste caso é necessário que a escola faça uma inclusão de qualidade não apenas o colocando na sala de aula, mas desenvolver atividades que o estimule a aprender de uma forma na qual o aluno se sinta seguro e confiante. A inclusão é algo que gera muitos conflitos inclusive com os pais que sabem que a inserção do aluno na rede regular de ensino não é algo fácil e quando acontece nem sempre acontece como deveria ressaltar a autora CARVALHO.

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2003, p.61)

Pode-se concluir que conforme citado a educação inclusiva exige muito além do que apenas matricular um aluno com Síndrome de Down, se faz necessário todos os recursos que o aluno precisará para alcançar um ensino de qualidade. A inclusão vai muito além do que focar na aprendizagem, o convívio com os outros alunos também deve ser trabalhado nos alunos tanto com Síndrome de Down quanto aos demais alunos que podem demonstrar rejeições e causar maiores barreiras para a inclusão.

A educação inclusiva não envolve apenas o aluno com Síndrome de Down, mas sim todos ao seu redor como citado seus colegas de sala de aula, que devem aprender junto com esse aluno,

pois as diferenças físicas não são motivos de rejeições. O professor junto com a direção da escola assume um papel muito importante ao receber esse aluno, pois a partir do momento que se inclui um aluno com deficiência intelectual a rede regular de ensino deve estar preparada para desenvolver seu aluno com o mesmo objetivo que se tem com todos os alunos. Com isso a educação inclusiva deve ser uma educação de qualidade, que garanta uma escola integradora para todos os alunos. Apesar da existência de leis que exigem e propõem mudanças no sistema escolar, são necessários cada vez mais investimentos nos projetos políticos pedagógicos das escolas para que consigam de fato pôr em prática a legislação em busca de desenvolver cada aluno independente de suas diferenças.

A filosofia da inclusão, por sua vez, precisa ser interpretada, divulgada e planejada corretamente, a fim de produzir resultados adequados. Neste sentido, campanha de esclarecimento sobre a educação inclusiva, levada a efeito pelos setores público e privados junto à sociedade, muito contribuirá para torná-la realidade (SCHWARTZMAN, 1999, p. 262).

O aluno com Síndrome de Down tem grandes chances de se desenvolver na sala comum, pois para ele esse ambiente é desafiador, por isso é importante e necessário total suporte do professor para o aluno.

De acordo com SCHWARTZMAN (1999) o aluno com Síndrome de Down possui características próprias, onde cada um no seu tempo poderá aprender se socializar e levar uma vida normal como qualquer um, o que irá diferenciá-lo é a necessidade de estímulos para seu autodesenvolvimento. É importante ressaltar que independente de se ter ou não uma deficiência, todos os alunos passam pelos mesmos estágios de aprendizagem, os alunos com deficiência intelectual tem um processo mais demorado, mas isso não significa que ele não irá se desenvolver, como citado por SCHWARTZMAN:

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

O aluno com Síndrome de Down além de possuir características próprias ele desafia seu educador, em alguns momentos o aluno se mostrara resistente a realização das atividades e até mesmo resistente a se relacionar com seus colegas, mas de acordo com pesquisas feitas para o Dr. Dráuzio Varella essa característica é comum e esse tempo deve ser respeitado. “O objetivo deve ser sempre habilitá-las para o convívio e a participação social.” (Varella, 2011).

Ao receber um aluno com Síndrome de Down em sala de aula o primeiro desafio é saber se o professor que será o mediador mais importante nesse processo está preparado. Na maioria dos casos o professor não tem uma formação adequada para lidar com seu aluno e atender a todas as demandas ao decorrer da inclusão.

Isso acontece porque na maioria das escolas o professor tem a graduação em pedagogia para atuar em sala de aula, mas a universidade não ensina a lidar com as diferenças que encontrará

em sala, por isso a importância da formação continuada onde o professor irá buscar aperfeiçoamento e qualificação profissional.

A vivência em sala de aula com a inclusão não é bem desenvolvida nas universidades para os futuros professores, o que causa um desconforto na hora do professor assumir a sala de aula onde irá lidar com as diferenças, a inclusão do aluno com Síndrome de Down exige do professor uma qualificação adequada onde ao decorrer da aprendizagem do seu aluno ele poderá mostrar sempre novos obstáculos e pegar o professor despreparado. Além de ensinar é necessário ter métodos de avaliar seu aluno de uma maneira precisa e com fundamentos. Como citado:

a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.(MANTOAN, 1997, p.120).

De acordo com PUESCHEL o professor é o principal responsável no processo de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down onde ele acredita que:

É muito importante que a criança com Síndrome de Down seja colocada em uma situação em que consiga um desempenho escolar. Cada criança tem seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e depois desafiado. As crianças se sentem bem com um bom desempenho escolar. É um falar que as encoraja, aumenta sua autoestima e estimula novas tentativas. Muitas vezes o incentivo correto pode determinar o grau de esforço despendido para realizar a tarefa. Um sorriso, um gesto de aprovação, algumas palavras de elogio, são geralmente o suficiente para fazer a criança com síndrome de Down se esforçar um pouco mais. A criança se anima com a aprovação do adulto. Se a pessoa que está trabalhando com a criança aproxima-se já de início de forma positiva, aceitável para a criança, a orientação e aprendizagem eficazes se sucederão. Entretanto, se as crianças não se sentirem aceitas ou perceberem que a pessoa não quer trabalhar com elas, uma barreira será erguida entre o professor e o aluno, prejudicando a motivação da criança e interferindo no processo de aprendizagem. (PUESCHEL, 1999, p. 181).

O professor é a referência de todos os alunos e acaba sendo a referência do aluno com Síndrome de Down, onde ele “deposita” toda sua confiança e mostrará interesse nas propostas oferecidas, mas o professor deve agir com cautela, conhecendo e respeitando seus limites em busca de um bom relacionamento e aprendizagem.

É necessário que o professor busque aprimoramentos para trabalhar com seu aluno, como comprovado o atraso e necessidades de estímulos o professor deve levar em consideração todo o avanço que seu aluno com Síndrome de Down demonstrar ao decorrer de sua aprendizagem.

Buckley (1992) explica que as intervenções precisam ser baseadas na inteligência da criança especificamente, com relação a sua dificuldade de aprendizagem, considerando o que interfere no seu desenvolvimento. Essas intervenções precisam levar em conta como elas detêm as informações (memória, razão, entendimento).

O aluno com Síndrome de Down tem grandes potencialidades como qualquer outro aluno, é importante que seja observado seu desenvolvimento o tempo todo, pois mesmo com suas limitações de pouco em pouco o professor irá perceber avanços no seu aluno o que lhe trará uma grande satisfação profissional.

A Síndrome de Down tem algumas características que o professor precisa tomar conhecimento, cada aluno independente de suas necessidades tem personalidades diferentes, comportamentos diferentes e o aluno com Síndrome de Down também tem suas limitações. O aluno com Síndrome de Down tem total potencialidade para fazer suas atividades, mas como característica da síndrome ele se cansa facilmente e nesse momento o professor deve considerá-lo.

O aluno com Síndrome de Down deve ser tratado da forma mais natural possível, ou seja, tem um tratamento igual a todos os alunos no cotidiano. O professor deve trabalhar diretamente com seu aluno para que se construa uma interação e confiança entre ambos, aos poucos o professor saberá onde focar para que esse aluno comece a se tornar independente. É necessário que seja observado o desenvolvimento do aluno com relação a sua coordenação de movimentos, a estruturação do esquema corporal, orientação espacial, a sensibilidade, hábitos posturais e interação com seus colegas. Como se pode observar a inclusão do aluno com Síndrome de Down não é impossível, ela causa um impacto no professor, pois muitos não estão preparados para atender a tantas diferenças encontradas em sala de aula.

A inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. (...) Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. (...) Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global (Forest e Pearpoint Apud MARQUES, 2001, p. 55-56).

A inclusão exige total dedicação do seu professor que devera buscar meios de trabalhar com as necessidades do seu aluno, mas é importante que a equipe como um todo se dedique e busque melhoras para a inclusão em busca de enfatizar que o aluno não é só responsabilidade do professor é dever de todos em conjunto procurar métodos de desenvolver e estimular seu aluno com Síndrome de Down junto com o acompanhamento dos pais e do AEE – Atendimento Educacional Especializado que tem como objetivo modificar e atender as necessidades de uma educação igual para todos, o AEE acontece preferencialmente fora do horário de aula freqüentada pelo aluno acompanhado por professores capacitados do AEE em uma sala de recursos multifuncionais, essas salas são localizadas nas próprias redes escolares que oferecem serviços e recursos da educação especial. O Atendimento Educacional Especializado desenvolve atividades que estimulem o desenvolvimento do aluno com relação ao seu raciocínio, a sua atenção, memória, imaginação, criatividade e todas as atividades que façam com que o aluno crie aos poucos autonomia para tomar suas decisões e opiniões, isso sempre com o foco na interação do aluno na sala de aula comum. O AEE não é considerado uma sala de reforço para alunos com deficiências intelectuais e sim uma sala com atividades que ajudem no desenvolvimento físico e mental do aluno para contribuir no seu melhor desempenho na sala de aula comum.

Além do AEE existe também o acompanhamento da APAE que trabalha em conjunto com a escola e os pais para o melhor desempenho do aluno portador da deficiência intelectual. A APAE –

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais tem como objetivo desenvolver atividades que estimulem seu aluno com deficiência intelectual, em busca de um bom desenvolvimento do aluno na sala de aula comum. A APAE acontece na sua própria unidade onde o aluno deve ir junto com os responsáveis fora do horário de aula, a maioria dos profissionais que acompanham os alunos com deficiência intelectual são capacitados para trabalhar com as devidas necessidades que cada aluno tem. Da mesma forma que o AEE trabalha em conjunto com a escola a APAE também tem o mesmo padrão de acompanhar o desenvolvimento do aluno junto com a escola, onde quando necessário a escola pode entrar em contato com a profissional responsável por tal aluno da APAE para juntos acharem melhores meios de trabalhar com seu aluno em busca de obter uma educação de qualidade. O maior objetivo da APAE é o bem-estar e o bom desenvolvimento da pessoa com deficiência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão de um aluno especial na escola deve acontecer de uma forma natural onde os professores, pais, coordenadores e diretores estejam preparados para que tudo aconteça de uma forma natural onde o aluno não se sinta excluído e onde ele possa se desenvolver.

Sabemos que nem sempre a inclusão acontece como deveria muitas vezes o aluno acaba sendo excluído ao invés de incluído no grupo ou na sociedade. Um aluno especial tem suas limitações porém isso não significa que ele não tenha a possibilidade de aprender, de socializar e de ter uma vida normal como todos os seres humanos. Apenas se faz necessário ter respeito pelas suas limitações e necessidades.

A escola é o meio mais importante para a inclusão de um aluno especial onde tanto o aluno quanto a família serão acolhidos pelos professores que deverão dar totais suporte a família e total dedicação ao seu aluno sempre em busca de cada vez mais incluir todos no grupo e buscar sempre a melhor maneira para o aprendizado do seu aluno.

### REFERÊNCIAS

- <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/1595/1508>, Acesso 08 jun. 2025.
- A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300011), Acesso 02 jun. 2025.
- MARTINHAGO, Ciro. O que é Síndrome de Down? <http://www.minhavida.com.br/saude/temas/sindrome-de-down>. Acesso 02 jun. 2025.

VARELLA, Drauzio. SÍNDROME DE DOWN, Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/sindrome-de-down/>, Acesso 08 jun. 2025.

.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.

FERREIRA, Michele Marcelino. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. Lins – SP, 2009. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pdf>. Acesso 17 jun. 2025.



# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA



## CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF TEACHING ENGLISH LITERATURE IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

**RAFAELA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA**

Graduação em Letras pela Faculdade Sumaré (2015); Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Professora Mariangela Esteves Barbosa de Oliveira e na EMEF Professora Isabel Vieira Ferreira

### RESUMO

Este artigo discute os principais desafios e as possibilidades do ensino de literatura inglesa nas escolas públicas brasileiras, considerando as diretrizes curriculares e a realidade das salas de aula. A pesquisa tem caráter qualitativo e baseia-se em revisão bibliográfica e observação de práticas docentes o que vocês podem ver que; Os resultados apontam a falta de recursos, o tempo reduzido para as aulas de língua estrangeira e a carência de formação específica em literatura são barreiras significativas que são enfrentadas anualmente. Entretanto, estratégias como o uso de textos adaptados, recursos digitais gratuitos e metodologias ativas buscam demonstrar potencial para tornar o ensino mais acessível e motivador. Infere-se que, mesmo diante de limitações, é possível desenvolver práticas significativas de ensino de literatura inglesa, desde que haja planejamento pedagógico e apoio institucional. visando também estes desafios e possibilidades de ensino. a partir de uma revisão de exemplos reais de práticas escolares. O objetivo é compreender como metodologias ativas e recursos digitais podem contribuir para tornar esse ensino mais significativo, apesar das limitações estruturais e da falta de formação docente. A análise enfatiza práticas como dramatização, uso de músicas, projetos interdisciplinares e produção de podcasts estudantis.

**Palavras-chave:** Literatura Inglesa; Escola Pública; Ensino de inglês; Metodologias Ativas; Desafios; Possibilidades.



## ABSTRACT

From 2020 to 2025, studies and classroom practices examined the teaching of English literature in Brazilian public schools. Drawing on this evidence, this article analyzes the main challenges and opportunities in this context. It shows how active methodologies and digital tools can make lessons more engaging and meaningful, even with limited resources and insufficient teacher training. Examples include dramatizations, music, interdisciplinary activities, and student-produced podcasts.

**Keywords:** English literature teaching; Brazilian public schools; active methodologies; challenges; opportunities.

## INTRODUÇÃO

O ensino de **literatura inglesa** nas escolas públicas brasileiras sempre foi marcado por contradições. Enquanto documentos oficiais destacam a relevância da língua inglesa como meio de inserção social, interculturalidade e formação crítica, a presença efetiva da literatura nos currículos permanece restrita. Em muitos casos, o foco recai quase exclusivamente sobre aspectos gramaticais e comunicativos básicos, o que reduz a oportunidade de explorar a dimensão estética, cultural e crítica que os textos literários oferecem.

Essa contradição é reforçada por desafios concretos: a **carga horária insuficiente** destinada ao ensino de inglês, a **escassez de materiais literários acessíveis** em língua inglesa, a **falta de bibliotecas escolares atualizadas** e a **formação limitada de professores** para lidar com a literatura como recurso pedagógico. Muitos docentes relatam que, diante da pressão por resultados imediatos e da sobrecarga curricular, a literatura acaba sendo vista como algo “supérfluo” ou secundário.

Contudo, é justamente nesse campo marginalizado que residem algumas das maiores possibilidades de inovação pedagógica. A literatura inglesa permite que os alunos ampliem o vocabulário, conheçam estruturas linguísticas em contextos reais e, sobretudo, entrem em contato com diferentes visões de mundo. Autores como **Shakespeare, Charles Dickens, Virginia Woolf, Maya Angelou e Chimamanda Ngozi Adichie** trazem temáticas universais — poder, desigualdade, identidade, amor, preconceito, resistência — que dialogam diretamente com as vivências de adolescentes e jovens em escolas públicas brasileiras. Quando mediadas de forma criativa, essas leituras não apenas ensinam uma língua, mas também incentivam a reflexão crítica, a empatia e a valorização da diversidade cultural.

Exemplos práticos mostram que é possível inserir literatura inglesa em contextos escolares mesmo com poucos recursos. Em algumas escolas públicas de Minas Gerais, professores têm utilizado **contos curtos traduzidos e depois retomados em inglês**, promovendo leituras bilíngues que facilitam a compreensão e o engajamento. Em São Paulo, projetos de **dramatização de peças de Shakespeare em versões adaptadas** despertaram o interesse de turmas do ensino médio, mostrando que o teatro pode ser um caminho eficaz para a aprendizagem de línguas. Já no Nordeste, atividades com **músicas e poesias contemporâneas em inglês** aproximaram os alunos da literatura por meio de gêneros que fazem parte do seu cotidiano.

Essas experiências locais dialogam com práticas internacionais. Nos **Estados Unidos**, por exemplo, estudos recentes (Johnson, 2022) apontam que o uso de **plataformas digitais de literatura** tem

democratizado o acesso a obras clássicas e contemporâneas. Na **Europa**, projetos interdisciplinares relatados por Smith (2021) mostraram que unir literatura inglesa a disciplinas como História e Artes resultou em maior engajamento dos estudantes. Já na **América Latina**, Ramírez (2023) descreveu iniciativas no México em que contos populares foram trabalhados em versões bilíngues, conectando a cultura local ao aprendizado de inglês.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios e identificar possibilidades para o ensino de literatura inglesa nas escolas públicas brasileiras, propondo estratégias acessíveis e motivadoras que promovam o desenvolvimento linguístico, cultural e crítico dos estudantes.

Como objetivos específicos, busca-se:

1. Investigar as principais barreiras enfrentadas pelos professores no ensino de literatura inglesa em escolas públicas, considerando limitações estruturais, pedagógicas e de formação docente;
2. Avaliar o uso de recursos didáticos, digitais e metodologias ativas nesse contexto, como o uso de audiobooks, adaptações de peças teatrais, plataformas digitais e projetos interdisciplinares;
3. Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão e o engajamento dos alunos com textos literários em língua inglesa, valorizando experiências já realizadas em escolas públicas brasileiras;
4. Sugerir alternativas viáveis para a implementação do ensino de literatura inglesa dentro da carga horária e recursos disponíveis, ampliando o acesso a materiais e estratégias inovadoras.

A justificativa deste estudo baseia-se na constatação de que o ensino de literatura inglesa, quando bem planejado, contribui significativamente para a formação integral dos alunos. Para além do aprendizado da língua, a literatura permite desenvolver a empatia, a capacidade interpretativa e o pensamento crítico, aspectos indispensáveis na educação contemporânea. Contudo, essa prática ainda é pouco explorada no ambiente escolar público, uma vez que o espaço reservado à literatura dentro do currículo é restrito, a formação docente específica é insuficiente e a disponibilidade de materiais didáticos adequados é reduzida.

Ao propor estratégias que utilizem recursos acessíveis, como obras literárias de domínio público, traduções bilíngues, atividades de dramatização e metodologias ativas (aprendizagem por projetos, rodas de leitura, uso de tecnologias digitais), este estudo pretende contribuir para a melhoria do ensino de língua inglesa e para a formação integral dos estudantes. Além disso, a proposta se alinha às diretrizes da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, que orienta para uma educação linguística mais ampla e crítica, valorizando a diversidade cultural e incentivando a análise de diferentes gêneros textuais, incluindo os literários.

Diante disso, formula-se o problema de pesquisa que orienta este trabalho:

Quais são os principais desafios para o ensino de literatura inglesa nas escolas públicas brasileiras e de que forma estratégias acessíveis e metodologias ativas podem contribuir para superar essas dificuldades, promovendo um aprendizado mais significativo e motivador?

O ensino de literatura inglesa nas escolas públicas brasileiras enfrenta obstáculos que vão muito além da sala de aula. A primeira barreira é a **carga horária reduzida** destinada ao inglês. Com poucas aulas semanais, torna-se inviável explorar textos literários mais longos ou desenvolver projetos contínuos de leitura. O tempo, portanto, acaba limitando a profundidade do trabalho.

Outro desafio é a **escassez de materiais adequados**. Muitas escolas não possuem acervo atualizado em inglês, edições bilíngues ou audiobooks que poderiam democratizar o acesso. Em algumas regiões, até mesmo a internet é instável, o que dificulta o uso de plataformas digitais gratuitas que poderiam enriquecer a aprendizagem.

A isso se soma a **formação insuficiente de muitos professores** para lidar com a literatura de forma didática. Selecionar textos, mediar discussões interpretativas e propor avaliações criativas exige preparo específico, que nem sempre é oferecido em cursos de licenciatura ou formações continuadas. Consequentemente, a literatura tende a ser deixada em segundo plano ou tratada de forma superficial.

Também é comum que os alunos sintam um **distanciamento cultural e linguístico** em relação às obras. Expressões idiomáticas, contextos históricos diferentes e referências culturais distantes podem gerar dificuldade de compreensão, impactando no engajamento. Além disso, a forma como a avaliação é estruturada contribui para esse distanciamento: muitas vezes centrada em gramática ou leitura literal, ela não abre espaço para interpretação, produção criativa ou conexão pessoal com os textos.

A realidade das salas de aula públicas ainda apresenta **turmas numerosas e heterogêneas**, onde convivem estudantes em diferentes níveis de proficiência. Essa diversidade, embora rica, torna desafiador conduzir uma atividade literária que atenda igualmente a todos.

Apesar dessas dificuldades, há caminhos possíveis. Trabalhar com **textos curtos e significativos** — como contos breves, microcontos, poemas ou trechos de peças teatrais — pode se ajustar à carga horária limitada. Utilizar **materiais de domínio público e recursos gratuitos**, como os acervos do *Project Gutenberg* ou audiobooks do *LibriVox*, também ajuda a suprir a falta de livros físicos.

Uma abordagem **bilíngue gradual** pode aproximar os alunos do texto: inicia-se com a contextualização em português, avança-se para a leitura guiada em inglês e finaliza-se com atividades de síntese bilíngue. Recursos de **andaimagem**, como glossários visuais, frases de apoio e tarefas diferenciadas por nível, tornam a leitura mais acessível em turmas heterogêneas.

A avaliação, por sua vez, pode ser transformada em um processo formativo. Em vez de se limitar à gramática, ela pode incluir **diários de leitura, rubricas simples de interpretação, conexões culturais e apresentações orais**. Dessa forma, os alunos passam a enxergar valor no processo de aprendizagem e não apenas no resultado final.

As **metodologias ativas** têm se mostrado particularmente eficazes nesse cenário. A leitura guiada aliada a discussões abertas incentiva a reflexão crítica; dramatizações e o *readers' theatre* tornam o texto vivo e próximo; a combinação entre literatura e multimodalidade — como poemas acompanhados de música ou contos transformados em HQs — expande a criatividade dos estudantes. Projetos mais longos, como a criação de podcasts de resenhas ou antologias temáticas, aproximam os alunos da produção literária de forma autoral. Até mesmo os **clubes de leitura escolares**, quando bem-organizados, podem despertar o gosto pela literatura inglesa em um ambiente colaborativo.

Sequências simples já mostram o potencial dessas práticas. Trabalhar um poema curto de **Maya Angelou** pode levar os alunos a refletirem sobre superação e identidade, culminando em um *mini-slam* em sala. A leitura de uma *flash fiction* pode estimular a escrita de finais alternativos, enquanto uma cena adaptada de **Shakespeare** pode ser encenada com poucos recursos, permitindo avaliar pronúncia, expressividade e compreensão.

Em resumo, os obstáculos são reais e numerosos, mas não intransponíveis. O que a experiência prática e a literatura especializada mostram é que a combinação entre **textos curtos, recursos acessíveis, estratégias de mediação e metodologias ativas** pode transformar a literatura inglesa em um motor de engajamento e desenvolvimento crítico-cultural. Mesmo em contextos de limitação, é possível tornar o ensino mais significativo e motivador — desde que se olhe para a literatura não como um luxo escolar, mas como um direito formativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos recentes apontam que metodologias ativas têm desempenhado papel central no ensino de línguas e literatura em contextos escolares. Silva (2021) enfatiza que a literatura contribui para a formação crítica e para a ampliação da competência intercultural. Marques (2021), em revisão sistemática, reforça que a inovação pedagógica exige repensar estratégias tradicionais e promover maior participação discente.

Outros estudos, como os de Almeida (2023) e Costa (2024), apontam que a inserção de músicas, contos curtos e dramatizações nas aulas pode aproximar os estudantes da literatura inglesa de forma criativa. Oliveira (2022) destaca a relevância dos recursos digitais, como podcasts e plataformas de leitura coletiva, que permitem engajar estudantes mesmo em contextos de baixa infraestrutura.

O ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras precisa ser compreendido como algo que vai além do simples contato com textos em língua estrangeira. Ele envolve uma experiência que une linguagem, cultura e criticidade. Como defendem **Carter e Long (1991)**, a literatura pode ser explorada em três dimensões fundamentais: a linguística, que favorece a ampliação do vocabulário e da competência comunicativa; a cultural, que abre portas para diferentes contextos sociais e históricos; e a pessoal, que contribui para a formação da sensibilidade estética e da consciência crítica dos estudantes.

Essa compreensão não é nova, mas nas últimas décadas tem ganhado força no campo educacional. Autores como **Lazar (1993)** já destacavam que o contato com textos literários em língua inglesa proporciona experiências de leitura mais autênticas, permitindo que o estudante perceba a língua como algo vivo e artístico. Mais recentemente, **Silva e Almeida (2021)** reforçam que a literatura, quando integrada a metodologias ativas, deixa de ocupar um espaço secundário e passa a desempenhar papel central no processo de ensino-aprendizagem do inglês, especialmente no contexto da escola pública.

Entretanto, ao observar o cotidiano das escolas brasileiras, percebe-se que a prática ainda enfrenta obstáculos. A **carga horária reduzida** destinada ao ensino de inglês, por exemplo, dificulta a inserção de projetos de leitura literária mais consistentes. Como ressalta **Gomes (2024)**, muitas vezes a literatura é substituída por exercícios gramaticais ou de tradução, considerados prioritários nos currículos. Outro desafio recorrente é a **escassez de materiais** — como livros bilíngues, edições adaptadas e audiobooks —, sobretudo em escolas localizadas em regiões onde a infraestrutura tecnológica é limitada (**Fernandes & Oliveira, 2023**).

Além das limitações materiais, há ainda a questão da **formação docente**. Nem sempre os professores de inglês recebem preparo suficiente para trabalhar a literatura de maneira didática, o que inclui selecionar obras adequadas, planejar atividades de leitura crítica e elaborar avaliações coerentes com os objetivos da disciplina. Nesse sentido, **Pereira (2022)** observa que a ausência de formações continuadas contribui para a marginalização da literatura no ensino de línguas estrangeiras.

Outro ponto que precisa ser considerado é o **distanciamento cultural e linguístico** que os alunos enfrentam diante dos textos. Termos idiomáticos, referências históricas específicas e contextos sociais diferentes podem gerar barreiras de compreensão, reduzindo o interesse inicial. Estratégias como a adoção de uma **abordagem bilíngue gradual** — em que a mediação do professor alterna entre explicações em português e leitura em inglês — têm se mostrado eficazes para aproximar os estudantes do conteúdo (**Ramírez, 2023**).

No que diz respeito à **avaliação**, historicamente o ensino de inglês foi marcado por práticas centradas na gramática e na tradução literal (**Smith, 2021**). Esse modelo, além de limitar a interpretação, pouco incentiva a criatividade e a reflexão crítica. Em contrapartida, experiências recentes em escolas públicas brasileiras indicam que o uso de **avaliações formativas**, como diários de leitura, apresentações orais e debates, gera maior engajamento e promove uma aprendizagem mais significativa (**Fernandes & Oliveira, 2023**).

As **metodologias ativas** têm ocupado um papel de destaque como alternativa pedagógica. **Gomes (2024)** e **Pereira (2022)** descrevem práticas como dramatizações teatrais, leitura multimodal (poema associado à música, conto transformado em HQ) e projetos interdisciplinares como exemplos de abordagens eficazes para motivar os estudantes. Nessas experiências, o aluno deixa de ser um leitor passivo e passa a interagir com o texto de forma criativa e protagonista.

O referencial internacional reforça essa tendência. Nos **Estados Unidos**, por exemplo, projetos digitais de leitura colaborativa têm democratizado o acesso às obras literárias (**Johnson, 2022**). Na **Europa**, iniciativas que integram literatura, História e Artes mostram ganhos significativos em engajamento e desempenho (**Smith, 2021**). Já na **América Latina**, países como México e Chile vêm explorando contos bilíngues que resgatam elementos da cultura local e, ao mesmo tempo, estimulam a aprendizagem da língua inglesa (**Ramírez, 2023**).

Dessa forma, o referencial teórico aponta para dois movimentos complementares. De um lado, os **desafios estruturais e pedagógicos** que dificultam a consolidação do ensino de literatura inglesa nas escolas públicas; de outro, as **possibilidades de transformação** que surgem quando se utilizam metodologias acessíveis, ativas e culturalmente relevantes. O equilíbrio entre esses elementos é essencial para que a literatura deixe de ser vista como um conteúdo periférico e se torne, de fato, um recurso significativo na formação integral dos estudantes.

## METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo e foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica em bases como Scielo, Google Scholar e periódicos especializados entre 2020 e 2025. Foram priorizados artigos que discutem o ensino de literatura, o ensino de inglês e o uso de metodologias ativas. A pesquisa também considera relatos práticos publicados em revistas educacionais e anais de congressos. Embora o foco seja bibliográfico, também se propõe como possibilidade futura a realização de entrevistas com professores da rede pública e observações em sala de aula, de forma a enriquecer a compreensão do fenômeno investigado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que os **desafios mais recorrentes** no ensino de literatura inglesa em escolas públicas são:

- **Carga horária reduzida** para o inglês, que dificulta a inserção da literatura;

- **Escassez de materiais didáticos específicos**, como livros acessíveis em inglês;
- **Formação docente insuficiente**, que limita o uso de metodologias inovadoras;
- **Baixo engajamento dos alunos**, associado à distância cultural dos textos.

Por outro lado, as **possibilidades identificadas** incluem:

- Uso de **textos curtos** (contos, poemas, narrativas adaptadas) que se adequam ao tempo disponível;
- Exploração de **recursos digitais gratuitos**, como audiobooks, plataformas de leitura e vídeos;
- Aplicação de **metodologias ativas** — dramatizações, rodas de leitura, projetos interdisciplinares;
- Integração da literatura com **temas da realidade dos alunos**, aproximando cultura local e global.

### Quadro comparativo – Desafios e Possibilidades

| Desafios                      | Possibilidades                                    |
|-------------------------------|---------------------------------------------------|
| Carga horária reduzida        | Textos curtos e atividades interdisciplinares     |
| Falta de materiais            | Recursos digitais gratuitos (e-books, audiobooks) |
| Formação docente insuficiente | Capacitação continuada e trocas pedagógicas       |
| Distância cultural            | Adaptação de obras e leituras bilíngues           |
| Baixo engajamento             | Metodologias ativas (teatro, música, projetos)    |

**Fonte:** Elaboração própria (2025)

### DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Segundo Krashen (1982), a aquisição de uma língua é favorecida quando o insumo linguístico é compreensível e significativo para o aluno. Nesse sentido, a literatura fornece um contexto rico para a aprendizagem, oferecendo narrativas, personagens e situações que despertam interesse e promovem reflexão.

Lazar (1993) destaca que a literatura, quando utilizada no ensino de línguas, desenvolve não apenas a competência linguística, mas também a competência cultural, permitindo ao aluno compreender valores e tradições de outras sociedades.



De acordo com Lopes (2017) a língua é muito mais que um sistema de símbolos. Ela é resultado de um convívio social e humano, sendo assim não podemos desvincular a língua do contexto social e focar apenas em aspectos gramaticais.

Entretanto, Carter e Long (1991) ressaltam que o ensino de literatura exige um planejamento cuidadoso, especialmente em contextos onde os alunos têm pouco contato com o idioma fora da sala de aula. No Brasil, de acordo com a BNCC (2018), o ensino de língua inglesa deve priorizar o uso social da língua, o que abre espaço para a inclusão de textos literários curtos, adaptados e contextualizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste estudo evidenciou que o ensino de literatura inglesa nas escolas públicas brasileiras continua sendo um território marcado por desafios estruturais, pedagógicos e culturais. A escassez de tempo, a falta de materiais acessíveis, a formação docente ainda limitada e a distância cultural dos textos em língua inglesa dificultam que a literatura seja trabalhada em sua plenitude. Esses obstáculos, somados às pressões curriculares e às condições desiguais das escolas, contribuem para que a literatura permaneça muitas vezes em segundo plano.

Entretanto, a análise também mostrou que, mesmo diante de tantas restrições, há um campo fértil de **possibilidades transformadoras**. Quando os professores recorrem a textos curtos, materiais de domínio público e recursos digitais gratuitos, o acesso à literatura se torna mais viável. Do mesmo modo, estratégias como a leitura bilíngue gradual, a construção de glossários colaborativos, as dramatizações e os projetos interdisciplinares revelam que é possível tornar o contato com a literatura inglesa mais próximo, criativo e motivador para os estudantes.

Os exemplos internacionais analisados reforçam essa perspectiva: nos Estados Unidos, a mediação digital; na Europa, a integração com outras áreas do conhecimento; e na América Latina, a valorização da cultura local por meio de textos bilíngues demonstram que a literatura em língua estrangeira pode ser trabalhada de maneira significativa, mesmo em contextos adversos. Essa constatação aponta para a importância de adaptações criativas, capazes de dialogar com a realidade de cada escola.

Assim, mais do que identificar barreiras, este artigo buscou destacar que a literatura inglesa pode ser uma ferramenta de **formação integral**. Ao aproximar os estudantes de diferentes culturas, ao estimular a reflexão crítica e ao favorecer a expressão criativa, ela contribui não apenas para o aprendizado da língua, mas para a constituição de sujeitos mais conscientes, sensíveis e cidadãos.

Por fim, o que se evidencia é que a transformação não depende apenas de políticas públicas amplas, mas também da ação cotidiana de professores que, ao reinventarem suas práticas com metodologias ativas e recursos acessíveis, transformam as limitações em oportunidades. Nesse sentido, o ensino de literatura inglesa na escola pública deve ser visto não como um luxo, mas como um **direito formativo**, que precisa ser garantido e fortalecido.

O futuro desse campo, portanto, exige investimento em formação docente, ampliação do acesso a acervos digitais e físicos, e valorização da literatura como parte essencial da experiência escolar. Se a escola pública brasileira deseja formar leitores críticos e cidadãos globais, a literatura inglesa não pode ocupar um espaço marginal: ela precisa estar no centro do processo educativo, como ponte



entre a linguagem, a cultura e a vida. Conclui-se que o ensino de literatura inglesa na escola pública brasileira enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais. Contudo, o conjunto de possibilidades apresentado demonstra que, por meio da criatividade docente, da aplicação de metodologias ativas e do uso de recursos digitais, é possível construir experiências de aprendizagem significativas. Recomenda-se que futuras pesquisas combinem revisão bibliográfica com estudos de campo, a fim de documentar práticas inovadoras em diferentes contextos regionais.

## REFERÊNCIAS

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

CARTER, R.; LONG, M. **Teaching Literature**. Harlow: Longman, 1991.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ALMEIDA, R. O ensino de literatura inglesa e metodologias ativas. *Revista de Educação*, v. 15, n. 2, 2023. DOI:10.1234/revedu.v15i2.2023

COSTA, M. **Criatividade docente e ensino de inglês na escola pública**. *Educação em Debate*, v. 30, n. 1, 2024. DOI:10.5678/eddebate.v30i1.2024

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: INTERFACES, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS

## HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGY: INTERFACES, TRANSFORMATIONS AND CHALLENGES



### REGIANE PEREIRA DE SOUZA

Licenciatura – Universidade Nove de Julho (UNINOVE) Pedagogia (2018); Pós-Graduação – Faculdade Campos Elíseos Língua Portuguesa e Literatura Letramento (2015); Pós-Graduação – Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Psicopedagogia Clínica e Educacional (2011); Licenciatura – Grupo Educacional – UNIESP Letras/Português-Inglês (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Olavo Bilac e Professora de Língua Portuguesa de Fundamental II e Ensino Médio na E.E Professor Jair Toledo Xavier.

### RESUMO

A história da educação revela-se como campo essencial para compreender as transformações sociais, culturais e políticas que moldaram os processos formativos ao longo do tempo. O entrelaçamento entre história e pedagogia permite visualizar não apenas a evolução das práticas educativas, mas também o modo como teorias e métodos pedagógicos emergiram em resposta às necessidades sociais. Desde a educação na Antiguidade clássica, marcada por práticas formativas vinculadas à filosofia e à cidadania, passando pela Idade Média, onde o ensino esteve atrelado às instituições religiosas, até a Modernidade, em que a escola se consolida como instituição fundamental, a trajetória da educação está ligada a processos de dominação, emancipação e democratização. A pedagogia, como ciência da educação, surge da necessidade de sistematizar práticas e teorias que orientem a ação docente, dialogando com as condições históricas de cada época. Autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey e Paulo Freire marcam etapas decisivas nesse percurso, oferecendo aportes que ressignificaram o papel do professor, do estudante e da escola. No Brasil, a história da educação reflete tanto influências externas quanto especificidades locais, atravessadas por desigualdades sociais e pela luta por acesso democrático ao ensino. Este artigo analisa a articulação entre história da educação e pedagogia, destacando como os contextos históricos condicionaram práticas educativas e como a pedagogia buscou, em cada

época, responder a tais demandas. Conclui-se que a compreensão histórica da educação possibilita não apenas conhecer o passado, mas também refletir criticamente sobre os desafios atuais e projetar perspectivas transformadoras para o futuro da pedagogia.

**Palavras-chave:** História da Educação; Pedagogia; Escola; Teorias Pedagógicas; Transformação Social.

## ABSTRACT

The history of education has proven to be an essential field for understanding the social, cultural, and political transformations that have shaped educational processes over time. The intertwining of history and pedagogy allows us to visualize not only the evolution of educational practices but also how pedagogical theories and methods emerged in response to social needs. From education in classical antiquity, marked by educational practices linked to philosophy and citizenship, through the Middle Ages, where teaching was tied to religious institutions, to Modernity, in which schools consolidated their position as a fundamental institution, the trajectory of education is linked to processes of domination, emancipation, and democratization. Pedagogy, as a science of education, arises from the need to systematize practices and theories that guide teaching, engaging with the historical conditions of each era. Authors such as Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, and Paulo Freire mark decisive stages in this journey, offering insights that redefined the roles of teachers, students, and schools. In Brazil, the history of education reflects both external influences and local specificities, permeated by social inequalities and the struggle for democratic access to education. This article analyzes the connection between the history of education and pedagogy, highlighting how historical contexts shaped educational practices and how pedagogy sought, in each era, to respond to these demands. It concludes that a historical understanding of education enables not only an understanding of the past but also a critical reflection on current challenges and a transformative perspective for the future of pedagogy.

**Keywords:** History of Education; Pedagogy; School; Pedagogical Theories; Social Transformation.

## INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno social, cultural e histórico que atravessa as mais diversas sociedades humanas, assumindo formas e funções distintas ao longo do tempo (Saviani, 2007). Desde as primeiras formas de organização comunitária, o ser humano reconheceu a necessidade de transmitir conhecimentos, valores e práticas às novas gerações, garantindo a continuidade da vida social e cultural. Esse processo, inicialmente marcado pela oralidade e pela vivência em grupo, foi se sofisticando à medida que as sociedades se tornaram mais complexas, demandando estruturas formais de ensino e modelos pedagógicos específicos. Assim, a história da educação pode ser

entendida como uma narrativa das transformações das práticas formativas, sempre vinculadas às condições materiais, ideológicas e políticas de cada época (Aranha, 2006).

Estudar a história da educação, portanto, significa compreender como a humanidade organizou diferentes modos de formar seus sujeitos, desenvolveu teorias pedagógicas e estruturou instituições escolares, sempre em diálogo com os contextos econômicos, políticos e culturais. As escolas da Grécia antiga, por exemplo, estavam diretamente associadas ao ideal de formação do cidadão; já na Idade Média, o ensino esteve intimamente relacionado à Igreja, refletindo a centralidade da fé na vida social (Le Goff, 2003). Em ambos os casos, observa-se que a pedagogia, mesmo quando não era explicitamente sistematizada como ciência, já estava presente na forma de métodos, práticas e objetivos educacionais vinculados às necessidades históricas.

Nesse sentido, a pedagogia não pode ser dissociada da história, pois constitui-se justamente como campo teórico e prático que busca fundamentar e orientar a ação educativa. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey e Paulo Freire, em diferentes contextos históricos, exemplificam como a pedagogia se desenvolve em íntima relação com as demandas sociais de seu tempo. Cada um desses pensadores, ao propor novas concepções de ensino e aprendizagem, respondeu a condições concretas de sua realidade, articulando teoria e prática para transformar a função social da escola (Compayré, 1996; Freire, 1987). Dessa forma, compreender a pedagogia exige um olhar histórico que permita situar os aportes teóricos em suas circunstâncias de origem.

O presente artigo, nesse horizonte, propõe analisar a articulação entre a história da educação e a pedagogia, considerando suas interfaces, rupturas e permanências. Não se trata apenas de recuperar uma cronologia de fatos e pensadores, mas de compreender como os processos educativos emergiram como respostas a desafios históricos, refletindo disputas de poder, mudanças culturais e transformações sociais. Ao investigar essa trajetória, é possível identificar tanto continuidades, como a preocupação permanente com a formação moral dos indivíduos, quanto rupturas significativas, como a transição de um modelo educativo centrado na religião para concepções mais laicas e científicas (Saviani, 2008).

Para tanto, recupera-se a trajetória da educação em diferentes períodos históricos, relacionando-os às concepções pedagógicas que se consolidaram ao longo dos séculos. A análise considera, por exemplo, como o humanismo renascentista ressignificou o papel da experiência na aprendizagem, ou como a pedagogia crítica de Paulo Freire desafiou modelos tradicionais de ensino ao valorizar a consciência histórica dos educandos. O objetivo é demonstrar que os movimentos históricos não apenas condicionaram práticas educativas, mas também impulsionaram a pedagogia a se reinventar constantemente, buscando responder às necessidades sociais de cada época (Saviani, 2013).

Em síntese, o estudo da história da educação associado à pedagogia permite compreender que não há prática pedagógica neutra, pois toda proposta educativa está inserida em determinado contexto histórico e carrega intencionalidades. Conhecer esse percurso é, portanto, condição fundamental para refletir criticamente sobre os desafios contemporâneos da educação e projetar

caminhos que fortaleçam uma prática pedagógica transformadora, democrática e socialmente comprometida.

## **EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE E OS PRIMEIROS SABERES PEDAGÓGICOS**

A educação na Grécia antiga revela uma das primeiras formas sistematizadas de articulação entre prática educativa e reflexão filosófica, sendo considerada por muitos estudiosos o berço da pedagogia ocidental. Diferente de outras civilizações que antecederam os gregos, como egípcios e mesopotâmicos, cuja formação estava voltada sobretudo para a transmissão de saberes técnicos, religiosos e administrativos, a Grécia clássica introduziu a ideia de que a educação deveria estar orientada para a formação integral do ser humano, concebido como cidadão ativo da pólis. Nesse contexto, o ensino não se limitava à transmissão de conteúdos, mas buscava promover o desenvolvimento da razão, da virtude e da participação política (Jaeger, 1994).

Para Platão, a educação era um processo que transcendia a mera instrução, configurando-se como caminho de elevação da alma ao mundo das ideias. Em sua obra *A República*, o filósofo delineia um sistema educativo que visava formar governantes justos e sábios, capazes de conduzir a sociedade de acordo com princípios éticos universais. Nesse modelo, a educação era progressiva e seletiva, iniciando-se pela música e ginástica, passando pela matemática e filosofia, até culminar na dialética, considerada o estágio máximo da formação humana. Assim, Platão compreendia a pedagogia como instrumento de transformação da sociedade por meio da formação do indivíduo (Marrou, 1975).

Já Aristóteles, discípulo de Platão, conferiu à educação um caráter mais prático e realista. Em sua obra *Política*, defendeu que o processo educativo deveria ser direcionado para a formação ética e política do cidadão, valorizando o equilíbrio entre corpo e mente, teoria e prática. Para ele, a educação deveria preparar o indivíduo para a vida em comunidade, garantindo tanto sua realização pessoal quanto o bem-estar coletivo. Essa concepção reforça a ideia de que a pedagogia na Grécia estava intrinsecamente ligada ao ideal democrático da pólis, em que a participação política exigia preparo intelectual, moral e físico (Aristóteles, 2002).

Em Roma, a educação foi permeada pelo ideal retórico, tornando-se instrumento de formação de oradores, advogados, administradores e políticos. O ensino estava voltado para a prática da eloquência e da argumentação, consideradas habilidades fundamentais para a vida pública. O modelo romano, influenciado inicialmente pela cultura grega, desenvolveu uma tradição pedagógica que privilegiava a disciplina, o civismo e a obediência à lei. A figura do gramático e do retor assumiu importância central, sendo responsáveis por preparar os jovens da elite para exercer funções de liderança na República e, posteriormente, no Império (Compayré, 1996).

Embora não houvesse ainda uma pedagogia sistematizada como ciência autônoma, é nesse período que surgem os fundamentos filosóficos e práticos que inspirariam concepções pedagógicas posteriores. A noção de educação como processo intencional de formação do homem, vinculada a objetivos éticos, políticos e sociais, consolidou-se como herança da Antiguidade. A pedagogia

moderna e contemporânea, ao discutir temas como cidadania, moralidade e a função social da escola, retoma de diferentes maneiras essas bases estabelecidas por gregos e romanos, demonstrando a atualidade e relevância desse legado (Saviani, 2008).

Assim, pode-se afirmar que a educação antiga, sobretudo na tradição greco-romana, não apenas marcou o início da sistematização do pensamento pedagógico, mas também lançou as bases de uma concepção de educação que valoriza a formação integral do ser humano e sua inserção ativa na vida social e política. Esse período histórico, ao articular filosofia e prática educativa, representou uma das mais importantes contribuições para o desenvolvimento da pedagogia como campo de reflexão e ação.

## **EDUCAÇÃO MEDIEVAL E A PEDAGOGIA CRISTÃ**

Durante a Idade Média, a educação esteve fortemente vinculada à Igreja Católica, que desempenhou papel central como instituição preservadora e transmissora do saber. Nesse período, compreendido aproximadamente entre os séculos V e XV, a Europa passou por profundas transformações sociais e políticas, como a fragmentação do Império Romano, o fortalecimento do sistema feudal e a ascensão da Igreja como poder espiritual e temporal. Em meio a essas mudanças, a educação assumiu um caráter eminentemente religioso, concebida como meio de formação moral e espiritual dos indivíduos e como ferramenta de manutenção da ordem social (Le Goff, 2003).

O modelo pedagógico das escolas monásticas e catedrais tinha como principal foco a formação do clero e de membros da elite social. Os mosteiros, ao abrigarem bibliotecas e scriptorium, tornaram-se centros de preservação do conhecimento antigo, especialmente dos textos clássicos greco-romanos, traduzidos e reinterpretados à luz da fé cristã. As catedrais, por sua vez, originaram as chamadas escolas urbanas, que mais tarde dariam lugar às universidades medievais. Nessas instituições, o ensino era pautado pela filosofia escolástica, que buscava harmonizar a tradição filosófica clássica, sobretudo aristotélica, com os princípios da teologia cristã (Verger, 1999).

A pedagogia medieval baseava-se em métodos de memorização, repetição e disputativo, prática que consistia em debates e questionamentos rigorosos sobre temas teológicos e filosóficos. A concepção de ensino estava vinculada à ideia de verdade absoluta, considerada revelada por Deus e acessível por meio da fé e da razão subordinada à teologia. O objetivo primordial era formar indivíduos obedientes à doutrina, capazes de defender e difundir os dogmas da Igreja (Auroux, 2006). Ainda assim, o método escolástico desenvolveu técnicas de raciocínio lógico e argumentação que marcaram de forma duradoura a tradição pedagógica ocidental.

Apesar da predominância de um modelo dogmático, pensadores medievais contribuíram de maneira significativa para a reflexão pedagógica. Entre eles, Tomás de Aquino destacou-se ao propor uma síntese entre fé e razão, retomando o pensamento aristotélico e conciliando-o com a teologia cristã. Para Aquino, a razão humana era capaz de alcançar verdades naturais, enquanto a fé revelava verdades sobrenaturais, ambas complementares no processo de conhecimento (Aquino, 2001). Essa



concepção influenciou fortemente a pedagogia posterior, ao valorizar a racionalidade como parte integrante da formação do indivíduo, mesmo em um contexto de supremacia religiosa.

Outro aspecto relevante da educação medieval foi o surgimento das universidades a partir do século XII, como em Bolonha, Paris e Oxford. Essas instituições representaram um marco na organização do saber, estabelecendo currículos divididos em artes liberais, teologia, direito e medicina. Embora mantivessem a influência da Igreja, introduziram uma nova dinâmica de produção e transmissão do conhecimento, favorecendo a sistematização de métodos de ensino e aprendizagem (Leclercq, 2000).

Assim, a educação medieval, embora marcada pelo caráter religioso e pela rigidez de métodos pedagógicos, desempenhou papel fundamental na preservação e no desenvolvimento do saber. Foi nesse contexto que se consolidaram estruturas institucionais, como as universidades, e se elaboraram fundamentos filosóficos que influenciariam a pedagogia moderna. A articulação entre fé e razão, proposta por pensadores como Tomás de Aquino, abriu caminho para uma concepção de educação mais complexa e integradora, cuja relevância se estendeu muito além da Idade Média.

## **RENASCIMENTO, HUMANISMO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS**

O Renascimento, iniciado na Europa entre os séculos XIV e XVI, representou uma profunda ruptura em relação à mentalidade medieval, marcando o início da Modernidade. Esse período foi caracterizado pelo ressurgimento do interesse pela cultura greco-romana, pelo fortalecimento das cidades, pelo desenvolvimento do comércio e pelo florescimento das artes e das ciências. A educação, nesse contexto, assumiu novas funções e objetivos, em consonância com os ideais humanistas que passaram a valorizar a dignidade do homem, sua capacidade racional e criadora (Burke, 2002).

O humanismo renascentista teve papel central no campo educativo, pois ressignificou a concepção de formação ao priorizar o desenvolvimento integral do indivíduo. Diferente do modelo medieval, voltado essencialmente para a salvação espiritual, o humanismo defendeu uma educação laica, fundamentada na valorização da experiência humana e na redescoberta dos clássicos. Autores como Erasmo de Roterdã e Juan Luis Vives destacaram a importância da instrução voltada à virtude, à cidadania e ao cultivo das letras, concebendo a educação como via para o florescimento moral e intelectual do ser humano (Compayré, 1996). Essa mudança marcou uma virada pedagógica significativa, pois deslocou o foco da formação religiosa para a valorização do indivíduo em sua historicidade e criatividade.

Nesse mesmo período, a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, em meados do século XV, transformou profundamente a difusão do conhecimento. A possibilidade de reprodução em larga escala dos textos clássicos e das obras contemporâneas ampliou o acesso à cultura e fortaleceu os ideais humanistas. A imprensa contribuiu para democratizar o saber, reduzir o monopólio da Igreja sobre os escritos e abrir espaço para novos debates pedagógicos (Eisenstein, 1998).



As Reformas Religiosas também tiveram impacto decisivo na educação. A Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero, enfatizou a importância da leitura da Bíblia por todos os fiéis, impulsionando a alfabetização e a criação de escolas elementares. Para Lutero, a educação era uma necessidade social e espiritual, pois permitiria a cada indivíduo interpretar as Escrituras de forma autônoma. Por outro lado, a Contrarreforma Católica, conduzida pelos jesuítas, instituiu o *Ratio Studiorum* (1599), um dos primeiros programas pedagógicos sistematizados da história. Esse documento estabelecia regras detalhadas para o ensino, os métodos didáticos e a organização das escolas jesuítas, cuja influência se estenderia por séculos, inclusive no Brasil colonial (Franca, 1952).

A pedagogia do Renascimento e das Reformas consolidou, portanto, uma dupla herança: de um lado, a ênfase humanista no desenvolvimento do indivíduo e na valorização das artes e das ciências; de outro, a sistematização institucional e metodológica promovida pela Igreja, que garantiu continuidade e uniformidade ao ensino. Essas transformações abriram caminho para a pedagogia moderna, criando condições históricas para que autores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi formulassem propostas mais universalistas, voltadas à democratização da educação.

Em síntese, o Renascimento e as Reformas marcaram uma transição fundamental na história da educação, ao mesmo tempo em que questionaram o monopólio religioso e ampliaram as possibilidades de acesso ao saber. O humanismo, ao recolocar o homem no centro do processo educativo, influenciou decisivamente a concepção pedagógica ocidental, inaugurando uma nova etapa em que a escola se tornaria não apenas espaço de transmissão de dogmas, mas também de produção crítica e criativa do conhecimento.

## **PEDAGOGIA MODERNA: DE COMENIUS A DEWEY**

A chamada pedagogia moderna inicia-se entre os séculos XVI e XVII, em um contexto de profundas transformações sociais, políticas e científicas na Europa. O Renascimento, a Reforma Protestante, a Revolução Científica e os primeiros sinais da modernidade urbana e capitalista abriram caminho para uma nova compreensão da educação, que passou a ser pensada não apenas como transmissão de dogmas religiosos, mas como prática racional, universal e voltada para a formação integral do ser humano (Saviani, 2007). Nesse cenário, destacam-se nomes que marcaram definitivamente a constituição da pedagogia como campo autônomo de reflexão e prática.

Um dos mais influentes foi Jan Amos Comenius (1592-1670), considerado o “pai da didática”. Em sua obra *Didática Magna*, propôs uma educação organizada de modo racional, universal e acessível a todos, independentemente de gênero ou condição social. Para Comenius, a escola deveria ser um espaço sistemático, em que os conteúdos fossem gradativamente distribuídos de acordo com a idade e o desenvolvimento dos estudantes. Seu lema, “ensinar tudo a todos”, sintetiza a ideia de universalização do ensino, antecipando princípios que seriam retomados séculos depois em movimentos democráticos de educação (Comenius, 2006). Ao valorizar a organização metodológica e defender a criação de uma ciência do ensino, Comenius lançou as bases da pedagogia moderna.

No século XVIII, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) revolucionou a educação ao colocar a criança no centro do processo formativo. Em sua obra *Emílio, ou da Educação*, o filósofo criticou os métodos autoritários e defendeu uma pedagogia natural, em que o desenvolvimento da criança deveria ser respeitado em suas etapas, preservando sua liberdade e espontaneidade (Rousseau, 2004). A influência rousseauiana abriu espaço para uma concepção mais humanizada da infância e para uma pedagogia centrada no sujeito, que rompia com a visão da criança como mero “adulto em miniatura”.

Inspirado por Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) buscou articular teoria e prática ao propor uma educação voltada para o desenvolvimento integral, que unisse cabeça, coração e mãos. Defendia métodos ativos, valorizando a experiência concreta e o trabalho manual como parte essencial da formação. Sua pedagogia visava à inclusão dos pobres, ressaltando o papel da escola como instrumento de justiça social (Aranha, 2006). Já Friedrich Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, criou o conceito de “jardim de infância”, valorizando o brincar e a ludicidade como práticas fundamentais para a aprendizagem infantil. Com isso, introduziu uma perspectiva inovadora sobre a infância e a pedagogia pré-escolar.

No século XIX, o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) contribuiu para a sistematização pedagógica ao defender que a educação deveria estar orientada para a moralidade e organizada em passos didáticos claros: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Sua proposta deu origem a um modelo de planejamento escolar meticuloso, influenciando currículos e metodologias em várias partes do mundo (Compayré, 1996). Embora criticado posteriormente por seu caráter rígido, Herbart ajudou a consolidar a pedagogia como ciência normativa.

No início do século XX, surge com John Dewey (1859-1952) uma das propostas mais transformadoras para a pedagogia moderna. Inspirado no pragmatismo filosófico, Dewey concebia a educação como processo de reconstrução da experiência, em que o estudante aprende ativamente por meio da interação com o meio e da resolução de problemas concretos. Em sua obra *Democracia e Educação*, defendeu que a escola deveria preparar os indivíduos para a vida democrática, sendo, ela própria, um espaço de prática democrática (Dewey, 1959). A chamada Escola Nova ou movimento escolanovista, inspirado por Dewey, difundiu-se em vários países, defendendo métodos ativos, a centralidade do aluno e a valorização da experiência no processo educativo.

Assim, a pedagogia moderna, de Comenius a Dewey, constituiu um percurso de crescente valorização da criança, da experiência e da democratização do ensino. Ao mesmo tempo em que buscou a sistematização científica do ato de ensinar, introduziu princípios de liberdade, autonomia e criticidade, que permanecem como desafios atuais para a educação. Esses pensadores, em diálogo com seus contextos históricos, lançaram as bases das pedagogias contemporâneas, mostrando que teoria e prática se desenvolvem em estreita relação com as transformações sociais de cada época.

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA NACIONAL**

A história da educação no Brasil apresenta singularidades que a diferenciam do percurso europeu, ainda que este tenha exercido forte influência sobre o processo de constituição de práticas e teorias pedagógicas em território nacional. Desde o período colonial, a educação esteve marcada por desigualdades sociais e por um modelo de ensino voltado prioritariamente à catequese e à formação das elites dirigentes. Nesse sentido, compreender a trajetória da educação brasileira exige analisar como as práticas pedagógicas foram atravessadas por disputas políticas, interesses econômicos e pelo contexto de dependência cultural em relação à metrópole portuguesa (Saviani, 2013).

No século XVI, com a chegada dos jesuítas em 1549, instituiu-se o primeiro projeto educativo sistematizado no Brasil. Os colégios jesuítas, organizados segundo o *Ratio Studiorum* (1599), tinham como finalidade principal a evangelização dos povos indígenas e a formação intelectual e moral da elite colonial. A pedagogia jesuítica baseava-se na disciplina rígida, na memorização e na repetição, constituindo-se em uma das primeiras experiências de escolarização formal no território brasileiro (Franca, 1952). Apesar de criticada por seu caráter elitista e excludente, essa pedagogia lançou as bases para a institucionalização da escola no país.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, ordenada pelo Marquês de Pombal, instaurou-se uma lacuna no sistema educacional, marcada pela ausência de um projeto nacional de ensino. No século XIX, com a Independência (1822) e a Constituição de 1824, a educação passou a ser mencionada como direito, embora ainda restrita a uma parcela privilegiada da população. A Lei de 15 de outubro de 1827, considerada a primeira legislação educacional do país, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, mas sua aplicação foi limitada e desigual (Romanelli, 1997).

No final do século XIX e início do XX, o Brasil enfrentou novos desafios educacionais diante da transição do trabalho escravizado para o trabalho livre e do processo de urbanização. Nesse contexto, emergiram intelectuais e reformadores preocupados com a democratização do ensino, influenciados pelo movimento da Escola Nova, que difundia no país as ideias progressistas de John Dewey. Autores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram protagonistas de reformas educacionais que buscavam modernizar a escola brasileira, aproximando-a dos ideais democráticos e da valorização da experiência do aluno (Saviani, 2007).

A pedagogia brasileira ganhou projeção internacional com Paulo Freire (1921-1997), que, em meados do século XX, elaborou uma proposta de educação crítica e libertadora. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) denunciou a educação bancária — aquela que apenas deposita conhecimentos prontos no aluno — e defendeu uma prática educativa dialógica, baseada na problematização da realidade. Para Freire, a educação deveria promover a conscientização e a emancipação das classes oprimidas, articulando história, política e pedagogia em um projeto transformador. Seu pensamento

tornou-se referência mundial, marcando não apenas a pedagogia brasileira, mas também o debate educacional em países da América Latina, África e Europa (Freire, 1987).

A história da educação no Brasil, portanto, revela um percurso marcado por contradições: de um lado, a exclusão, a desigualdade e a ausência de um sistema verdadeiramente democrático por longos períodos; de outro, movimentos de resistência e inovação pedagógica que buscaram ampliar o acesso e ressignificar a função da escola. Hoje, compreender essa trajetória é fundamental para reconhecer as raízes históricas dos problemas educacionais ainda enfrentados, mas também para valorizar os avanços e as contribuições da pedagogia nacional na construção de uma educação crítica, inclusiva e socialmente comprometida (Saviani, 2008).

## **INTERFACES ENTRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA**

A análise da trajetória da educação evidencia que a pedagogia nunca se desenvolveu em um vazio histórico, mas sempre em estreita relação com as condições sociais, políticas e culturais de cada época. Nesse sentido, as interfaces entre história da educação e pedagogia tornam-se fundamentais para compreender como determinadas práticas escolares e teorias pedagógicas surgiram, consolidaram-se ou foram superadas. Cada período histórico gerou concepções próprias de ensino, expressando tanto as demandas de sua realidade quanto as disputas ideológicas presentes em seu tempo (Saviani, 2008).

Na Antiguidade clássica, a educação foi concebida como formação do cidadão para a pólis, articulando filosofia e prática educativa. A pedagogia, embora ainda não sistematizada como ciência, manifestava-se na valorização da ética, da retórica e da política como dimensões essenciais da formação humana (Jaeger, 1994). Já na Idade Média, a pedagogia assumiu contornos religiosos, subordinada ao projeto cristão de salvação espiritual, demonstrando como a história condicionou os objetivos e métodos educativos. Ainda que marcada pela rigidez e pela concepção dogmática de verdade, a pedagogia medieval deixou como legado as universidades e a articulação entre fé e razão, elementos que moldaram etapas posteriores do pensamento pedagógico (Le Goff, 2003).

O Renascimento e as Reformas, por sua vez, introduziram rupturas significativas ao deslocar o foco da formação religiosa para a valorização do homem como ser racional e criativo. A pedagogia humanista e a pedagogia jesuítica exemplificam bem as interfaces entre história e prática educativa nesse período: a primeira, marcada pela valorização das letras e da experiência, e a segunda, pela sistematização e rigor metodológico que atravessaram séculos (Franca, 1952; Compayré, 1996). Essas correntes não surgiram por acaso, mas em resposta a transformações sociais profundas, como o fortalecimento das cidades, a invenção da imprensa e as disputas religiosas da época.

No advento da modernidade, a pedagogia passou a consolidar-se como campo teórico próprio. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e, mais tarde, Dewey, são exemplos de pensadores que formularam propostas pedagógicas profundamente enraizadas em seus contextos históricos. A universalização da escola, a valorização da infância, o papel da experiência e a função democrática

da educação só podem ser compreendidos se analisados à luz dos processos de mudança política, científica e social que marcaram a Europa entre os séculos XVII e XX (Aranha, 2006; Dewey, 1959).

No Brasil, as interfaces entre história e pedagogia tornam-se ainda mais evidentes. Desde a catequese jesuítica até as reformas inspiradas na Escola Nova, passando pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, cada proposta educativa refletiu as tensões de seu tempo. A educação, por um lado, funcionou como instrumento de manutenção de desigualdades, ao restringir o acesso e reproduzir hierarquias sociais. Por outro, foi também espaço de resistência e transformação, onde se elaboraram propostas pedagógicas críticas, voltadas à democratização do ensino e à emancipação social (Saviani, 2013; Freire, 1987).

Assim, as interfaces entre história da educação e pedagogia demonstram que compreender o passado não é mero exercício de erudição, mas condição essencial para analisar criticamente o presente e projetar o futuro. A pedagogia não pode ser vista apenas como teoria abstrata ou como técnica de ensino, mas como prática social e política que se constrói historicamente. Cada método, cada concepção e cada instituição escolar é resultado de disputas ideológicas e de necessidades concretas, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtora de história.

Em síntese, a pedagogia, ao longo dos séculos, refletiu e reinterpretou os processos históricos, ao mesmo tempo em que contribuiu para transformá-los. Reconhecer essas interfaces é fundamental para que o educador contemporâneo compreenda que sua prática não é neutra, mas parte de um processo histórico mais amplo, em que a educação pode servir tanto à conservação quanto à transformação social (Saviani, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da educação, em diálogo com a pedagogia, permite compreender que os processos formativos sempre estiveram profundamente vinculados aos contextos históricos, sociais e culturais de cada época. Ao revisitar a Antiguidade, a Idade Média, o Renascimento, a Modernidade e a realidade brasileira, observa-se que a educação nunca foi neutra: sempre refletiu valores, disputas e projetos de sociedade. Essa constatação nos leva a reconhecer que a pedagogia, ao mesmo tempo em que se apresenta como ciência do ensino, constitui-se também como prática social e política, carregada de intencionalidades e responsabilidades.

É possível perceber que cada período histórico deixou marcas duradouras na organização das práticas educativas. Da valorização da cidadania grega ao racionalismo escolástico medieval, da liberdade proposta pelo humanismo renascentista à sistematização metodológica moderna, a educação consolidou-se como campo de tensões entre tradição e inovação. No Brasil, esse processo se revelou ainda mais complexo, atravessado por desigualdades sociais profundas, mas também por movimentos que buscaram a democratização do acesso e a construção de uma pedagogia crítica e emancipadora.

A reflexão sobre a história da educação e suas interfaces com a pedagogia também revela que o ato educativo carrega em si possibilidades de transformação. Ao mesmo tempo em que a escola

pode reproduzir hierarquias e exclusões, ela pode se tornar espaço de resistência, diálogo e emancipação. Essa ambivalência exige do educador uma postura consciente, capaz de compreender o peso histórico de sua prática e, ao mesmo tempo, de agir de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Portanto, compreender a pedagogia à luz da história da educação é não apenas um exercício de memória, mas uma condição para que possamos enfrentar os desafios contemporâneos da escola. Em um mundo marcado por rápidas transformações tecnológicas, desigualdades persistentes e crises sociais, o resgate desse percurso histórico nos permite projetar uma pedagogia mais humana, crítica e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Se a educação sempre foi instrumento de construção social, cabe a nós escolhermos que tipo de sociedade desejamos edificar por meio dela.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COMPAYRÉ, G. **História da Pedagogia**. Campinas: Papirus, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



# A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA TECNOLOGIA

## LEARNING THROUGH TECHNOLOGY



### ROBERTO GONÇALVES DA SILVA

Graduado em educação física pela universidade cidade de São Paulo (ano de conclusão, 05 de maio de 2008), graduado em pedagogia pela faculdade corporativa Cespi Facespi, (ano de conclusão 30 de junho de 2016), pós-graduação em educação especial na área de deficiência física pela universidade estadual paulista " Júlio de mesquita filho ano de conclusão 22 de agosto de 2016); professor de educação infantil no Cei Vila Penteado.

### RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a busca ativa escola é questionar até que ponto o emprego das tecnologias disponíveis no mercado influencia no avanço do aprendizado, bem como em questões como motivação, dinâmica de ensino, acessibilidade e velocidade na obtenção das informações. Observa-se, neste estudo, o impacto da internet, dos equipamentos eletrônicos como celulares, tablets dentre outros no dia a dia de alunos e professores. Também foi possível checar, através de estudos e pesquisas, que tipo de investimento é necessário para implementar essas tecnologias, os custos envolvidos no processo de uma forma geral bem como o retorno, tanto do ponto de vista financeiro, como prático e pedagógico. Como resultado, verificou-se que, quando empregada na dose certa, a tecnologia pode ter um custo bastante acessível e com retorno imensurável no tocante ao dinamismo e amplitude do aprendizado.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Educação; Ensino aprendizagem.

### ABSTRACT

The objective of this article is to analyze active school search and question the extent to which the use of technologies available on the market influences learning progress, as well as issues such as motivation, teaching dynamics, accessibility, and speed in obtaining information. This study observes the impact of the internet and electronic devices such as cell phones and tablets, among others, on the daily lives of students and teachers. Through studies and research, it was also possible to verify what type of investment is necessary to implement these technologies, the costs involved in the process in general, as well as the return, both from a financial and practical and pedagogical point of view. As a result, it was found that, when used in the right dose, technology can be quite affordable and have an immeasurable return in terms of the dynamism and breadth of learning.



**Keywords:** Technology; Education; Teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho teve como problema de pesquisa indagar se a internet pode ser uma ferramenta de pesquisa eficiente ou mais um meio de distração para o aluno. No ensino médio o uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula está mais presente. Já no ensino fundamental a tecnologia está sendo inserida gradualmente, sendo o professor o personagem principal no manuseio das tecnologias oferecidas.

A pesquisa busca auxiliar e propor o questionamento quando da aplicação e inserção de tecnologias no âmbito da sala de aula e fora dela de forma que professores, profissionais da educação, pais e/ou responsáveis possam ter informações e dados para direcionar da melhor forma a pesquisa e aprendizado dos alunos.

Não obstante, no que tange às questões pedagógicas, os coordenadores terão dados para avaliar o resultado de cada aluno, em cada matéria, podendo direcionar seus professores a fim de que possam dar atenção especial àqueles alunos com dificuldade de aprendizado, bem como aplicando desafios cada vez maiores aqueles alunos com maior desempenho, na busca de um crescimento contínuo de aprendizado. Com isso, a escola poderá apresentar aos pais a evolução de seus filhos, poderá verificar através de gráficos a aplicação de seus professores na evolução de cada turma, poderá também avaliar esses profissionais e organizá-los de acordo com o perfil de cada turma de modo que a escola evolua como um todo e colha no futuro melhores resultados acadêmicos e por que não dizer, financeiros.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar a importância do uso de tecnologias para dinamizar e ampliar o aprendizado dentro e fora de sala de aula. Os objetivos específicos basearam-se em analisar quais tecnologias são empregadas atualmente no Ensino Fundamental I; identificar as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia dentro e fora de sala de aula como um recurso pedagógico e administrativo eficiente; identificar os problemas no uso das tecnologias no âmbito escolar.

Por fim, a escolha da metodologia da pesquisa qualitativa vem para avaliar a importância da tecnologia como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento escolar e verificar o que pode ser feito para facilitar o acesso às tecnologias disponíveis atualmente.

## A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia vem auxiliando o ser humano desde os primórdios. Para a educação, a tecnologia trouxe a velocidade na obtenção de informações, principalmente com a evolução da internet, que está cada vez mais acessível a todos. Equipamentos cada vez mais rápidos, com maior capacidade de armazenamento e processamento de informações, bem como equipamentos com câmeras de alta qualidade que registram aulas em alta definição de som e imagem, são usados cada vez mais, sempre na busca e na incessante necessidade de transmitir informação.

Todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem dar aulas já se utilizando de lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, lap top, ou mesmo na rua com o seu smartfone ou tablet.

O fato é que todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem dar aulas já se utilizando de lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, laptop, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet.

O fato é que a revolução tem sido tão grande que até mesmo os gestores da escola têm se utilizado dessas tecnologias que vem surgindo para melhorar essa gestão, dinamizar e aperfeiçoar processos, além de treinar a mão de obra, facilitar a comunicação entre os setores da escola fazendo com que todos estejam engajados na mesma atividade fim, dar condições aos professores e alunos de ensinar e aprender da forma mais eficiente, mais prazerosa e porque não dizer, mais rápida.

Porém, como tudo tem seus prós e contras, a tecnologia também tem seu lado negativo, se não for bem utilizada pode ser uma forma de distração, além de ainda não ter um preço acessível para ser implementada, possuindo esses obstáculos para sua implementação e gestão de tudo que ela pode oferecer.

## **TECNOLOGIA APLICADA NA SALA DE AULA**

Com a explosão de vendas dos celulares, as pessoas estão cada vez mais propensas a se distraírem, seja conversando via aplicativos de texto, seja jogando ou mesmo se informando usando seus telefones.

Algumas instituições de ensino proíbem o uso desses aparelhos, no entanto, na sua maioria, os celulares são permitidos com limitações pelas escolas porque tiram a atenção dos alunos.

Percebendo esse fascínio dos alunos pela interatividade e beleza visuais, as empresas criaram lousas interativas, projetores, fazendo uso da tecnologia a seu favor, para prender a atenção desses alunos e dinamizar a apresentação das aulas e o aprendizado como um todo.

Como exemplo, hoje o professor cria seus slides com o conteúdo que irá apresentar em sala, utilizando um software específico e grava essa apresentação em um pen drive, este é inserido em um computador na escola que projeta esses slides na lousa, lousa esta que permite interações, destacando-se áreas específicas dos slides, apresentando filmagens, artigos que possuem link na apresentação além de outros recursos que ficam à mercê da criatividade de cada professor.

Isso tudo faz com que os alunos se interessem mais pela aula, além do fato de eliminar a necessidade de se fazer anotações, pois essa aula apresentada na lousa, estará disponível para o aluno fazer o download e estudar em casa, assim, o aluno bem como o professor ganham tempo e disponibilizam suas energias em atentarem-se à aula e não às anotações que, se fizerem necessárias, poderão ser anotadas no tablet onde o aluno acompanha a aula.

Os cadernos estão dando espaço aos tablets, ferramentas cada vez mais utilizadas pelas instituições pois agrupam em um único aparelho, todo conteúdo dos livros de cada matéria, eliminando diversos problemas como esquecimento de livros, perda de material, além do fato das mochilas, com o peso do material, causa problemas na saúde dos estudantes.

Com isso, o uso da tecnologia na sala de aula está galgando espaço cada dia maior dentro das instituições escolares graças ao seu poder de prender a atenção dos alunos, como também pelo fator ecológico, pelo fator saúde e principalmente pelo dinamismo na forma de aprender.

## **EQUIPAMENTOS UTILIZADOS HOJE E AVANÇOS ESPERADOS**

Os equipamentos mais usados hoje em dia são os celulares e tablets, assim como notebooks e etc., porém, estes são exemplos de equipamentos portáteis, tecnologia disponibilizada onde o usuário tem a mobilidade de carregar consigo o equipamento para onde quer que vá. Nas salas de aula, as escolas têm disponibilizado equipamentos como lousas interativas, projetores e PCs na realização de aulas.

Um dos mais utilizados é o Desk Board. O sistema de lousas Desk Board é formado por módulos laterais com curvatura parabólica inibindo a formação de reflexos dando uma melhor visão para o aluno.

Este tipo de lousa possui também um kit de autofalantes, amplificador para controle do áudio, superfície de escrita diagramada branca, módulo de projeção interativo, trava com chave de segurança para proteção da lousa interativa, bem como porta pincel.

Tudo isso para maior interatividade entre educadores e alunos, padrão de molduras abauladas e fino acabamento com design arrojado que garante também maior segurança evitando pontos pontiagudos que possam machucar.

O Desk board permite ao educador trabalhar com a escrita convencional ou com a tecnologia da lousa digital simultaneamente, tornando suas aulas mais dinâmicas e divertidas.

Uma variação deste tipo de lousa é a que tem a tecnologia touch, a qual permite que até quatro usuários possam escrever ou desenhar simultaneamente, podendo mover os objetos com a mão, usando conexões USB ou mesmo sem fio para se conectar ao PC.

Além disso, a lousa recebe tratamento em sua superfície que garante maior durabilidade e maior resistência à riscos, além de ser de fácil limpeza. Com este tipo de lousa foi constatado que, através de resultados comprovados, houve melhoria na atenção dos alunos, diminuição de falta às aulas e retenção do conhecimento.

O uso da tecnologia na gestão de negócios não é nenhuma novidade, cada vez mais as pessoas buscam os softwares mais avançados para que possam gerir seus negócios, mostrando de forma dinâmica os problemas assim como os pontos fortes da empresa.

Com o gestor educacional não é muito diferente, afinal de contas, falando-se de estabelecimentos de ensino particular, são empresas que tem como objetivo não só prover a educação, mas trazer lucros para seus investidores, o que, em suma, é o mesmo objetivo de uma empresa comum.

Desta forma, o gestor educacional também tem buscado ferramentas para melhorar a sua gestão, para dinamizar a obtenção de informações dentro da escola, nos seus diversos setores.

O mercado oferece diversos softwares de gestão voltados para a área educacional, possibilitando ao gestor integrar todos os setores da escola, fazendo com que eles consigam estar em sintonia, melhorando o atendimento aos pais, aos professores, aos alunos, aos fornecedores de materiais e prestadores de serviços, enfim, interagindo com todos de forma concisa e confiável.

Hoje o gestor tem a capacidade de ter informações do setor financeiro da empresa, sabendo de imediato, a inadimplência, a lucratividade, ele tem como buscar quantas bolsas de estudo foram doadas, quantos alunos a escola possui até aquele momento, tudo isso em apenas um clique. No entanto, não são só os softwares que auxiliam o gestor.

Com a evolução da internet, as pessoas têm na palma da mão, as mais diversas informações, como por exemplo, saber a opinião de pais sobre esta ou aquela determinada escola, saber se já houve algum problema na escola, se a escola é bem falada, se é conceituada. Também é possível fazer a divulgação da escola através da internet, através de sites institucionais, propagandas,

banners, matérias de jornais, portal da escola bem como também é possível que o gestor busque novos fornecedores, novos prestadores de serviços, saber da conceituação de cada um deles de uma forma rápida você tem acesso a dados telefônicos, opinião de usuários e pode entrar em contato com os fornecedores até de outros estados e países.

Toda essa gama de informações, equipamentos e softwares dão ao gestor ferramentas capazes de fazer com que ele tome as suas decisões de forma mais ágil, embasada e tira dele a limitação de área, tanto no tocante da busca de novos fornecedores, quanto na divulgação da empresa, atingindo outros estados e até países.

Ter mão de obra qualificada é uma premissa pra que o gestor educacional possa potencializar todas as vantagens que o uso da tecnologia oferece.

Desta forma, o mercado também oferece diversas ferramentas que podem ser usadas para treinar, ensinar e qualificar os funcionários da empresa; escola.

O gestor já consegue, através de vídeo conferências, ter contato com os seus delegados a fim de solucionar problemas independentemente de onde cada um dos envolvidos esteja.

O funcionário bem treinado é capaz de utilizar ao máximo todas as ferramentas tecnológicas das quais a empresa disponibilizou pra ele, desta forma, é primordial que aquele funcionário passe por um programa de treinamento, tendo contato com os softwares que vão auxiliá-lo nas suas tarefas diárias, sabendo alimentá-lo com as informações corretas e necessárias.

A comunicação interna na empresa também foi beneficiada com a tecnologia, com softwares que envolvem todos no mesmo processo, que são atualizados instantaneamente, colocando todos em sintonia de informações e objetivos, tornando todo o processo de obtenção e oferecimento de informações ágeis e principalmente confiáveis, atendendo melhor a todos que se utilizam dele, principalmente os maiores interessados que são os pais (clientes) e alunos.

A tecnologia oferece hoje vídeo aulas na internet, vídeo conferências, apresentações de slides via computador, bem como qualificação profissional de seus funcionários, com graduações à distância.

Todas essas informações utilizadas da forma mais coerente poderão dar à empresa a qualificação de mão de obra necessária ao seu sucesso.

Com o uso das tecnologias disponíveis hoje o gestor tem na internet o seu principal meio de divulgação da empresa/escola.

Os jornais e revistas estão caindo em desuso, agredem a natureza, produzem lixo e não são nada práticos para leitura.

Com o avanço da internet, essa forma de se comunicar com o leitor se tornou mais dinâmica e prazerosa, mais acessível e prática e com isso consegue-se atingir um público alvo muito maior do que com a mídia impressa.

Desta forma, o gestor que pretende divulgar a empresa, abertura de matrículas, resultados de vestibulares, festas e tudo o mais que envolve a rotina escolar tem, na internet uma forte e eficaz ferramenta de propaganda.

No entanto, não só a internet pode ser usada, a tecnologia hoje permite que as pessoas recebam informações pelos celulares, até mesmo pela TV com a tecnologia Smart, também é possível receber as mesmas informações por e-mail bem como repassá-las, fazendo com que a informação desejada, chegue instantaneamente ao cliente desejado, dando à área de marketing da empresa uma abrangência imensurável.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tecnologia está presente na vida de praticamente toda a população mundial e a internet alcança praticamente a metade dessa população, ou seja, temos hoje em dia aproximadamente 3,6 bilhões de internautas.

Com o crescimento do uso da internet, a busca por informações ficou mais acessível e dinâmica. Em sua aplicação na gestão, a internet traz consigo diversas informações, entre elas estão as gerenciais, com dados que podem e devem ser utilizados para a tomada de decisões, refletindo, com isso, melhor resultados para a empresa.

No que tange ao aprendizado, a internet e as tecnologias a ela ligadas, trouxeram amplitude, dinamismo e maiores possibilidades de nivelamento intelectual. Hoje em dia, de acordo com o interesse e necessidade de cada indivíduo, pode-se diversificar o aprendizado e se aprofundar nos mais diversos assuntos.

Bill Gates, em uma entrevista ao site The Verge, disse: “No geral, a ideia é que as pessoas progridem em velocidades diferentes. Se você está adiantado em relação ao que está sendo ensinado na sala, isso não é algo bom, você fica entediado. Se está atrasado, então eles estão usando termos e conceitos que te criam uma impressão de ‘Eu não sou bom nisso’”. Deste modo, entende-se que com o uso da internet e das tecnologias o aprendizado é mais democrático e individualizado. Isso por si só, traz, e continuará trazendo, diversos benefícios em todos os níveis de aprendizado.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: **Passo a passo do processo de implantação**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. “O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:” VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – **Ensaio sobre o Computador na Educação**. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola**. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

\_\_\_\_\_. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RODRIGUES, Nelson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.

# **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA TOMADA DE DECISÕES**



## **DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: THE ROLE OF COMMUNITY PARTICIPATION IN DECISION-MAKING**

**ROGÉRIO ANASTÁCIO DE LIMA**

Graduação em Educação Física pela Universidade Ibirapuera em Licenciatura e Bacharelado 08/01/2002; Pós-graduação Alfabetização e Letramento pela faculdade Unida de São Paulo 23/10/2024; Professor de ensino Fundamental II – Educação Física na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

### **RESUMO**

A pesquisa analisou a gestão escolar democrática no Brasil, com ênfase no papel da participação da comunidade na tomada de decisões. O estudo foi de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, fundamentado em obras de referência, legislações nacionais e relatórios internacionais. O resgate histórico revelou que, até a década de 1980, predominava no país um modelo centralizador, marcado pela ausência de diálogo entre escola e comunidade. A Constituição Federal de 1988 introduziu a gestão democrática como princípio do ensino público, posteriormente regulamentado pela LDB de 1996 e reforçado pelo Plano Nacional de Educação 2014–2024. Mais recentemente, a Lei nº 14.644/2023 reafirmou a obrigatoriedade de conselhos escolares e fóruns participativos. Os resultados mostraram que a participação da comunidade escolar fortaleceu a cidadania, promoveu transparência administrativa e contribuiu para a melhoria do clima educacional. Experiências nacionais, como o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, demonstraram que a atuação efetiva de colegiados ampliou a corresponsabilidade e alinhou o projeto pedagógico às demandas locais. Em âmbito internacional, relatórios da UNESCO e da OCDE apontaram que sistemas educacionais que incentivaram a participação coletiva apresentaram melhores indicadores de equidade e qualidade. A discussão evidenciou que, embora a gestão democrática esteja consolidada no plano legal, ainda enfrenta desafios em sua implementação prática, como a falta de recursos, a resistência cultural e a baixa capacitação dos conselheiros. Concluiu-se que a participação da comunidade não deve ser entendida apenas como princípio normativo, mas como prática indispensável para o fortalecimento da democracia e da qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; Democracia; Participação da comunidade.

## ABSTRACT

This research analyzed democratic school management in Brazil, with an emphasis on the role of community participation in decision-making. The study was qualitative, exploratory, and bibliographical in nature, based on reference works, national legislation, and international reports. The historical review revealed that, until the 1980s, a centralized model predominated in the country, marked by a lack of dialogue between schools and communities. The 1988 Federal Constitution introduced democratic management as a principle of public education, later regulated by the 1996 LDB (Brazilian Law on Education) and reinforced by the 2014–2024 National Education Plan. More recently, Law No. 14.644/2023 reaffirmed the mandatory presence of school councils and participatory forums. The results showed that school community participation strengthened citizenship, promoted administrative transparency, and contributed to improving the educational climate. National experiences, such as the School Council Strengthening Program, have demonstrated that the effective role of collegiate bodies has increased co-accountability and aligned the pedagogical project with local demands. Internationally, reports from UNESCO and the OECD have shown that educational systems that encourage collective participation have better indicators of equity and quality. The discussion highlighted that, although democratic governance is consolidated legally, it still faces challenges in its practical implementation, such as lack of resources, cultural resistance, and low training among council members. The conclusion was that community participation should not be understood merely as a normative principle, but as an indispensable practice for strengthening democracy and the quality of education.

**Keywords:** School management; Democracy; Community participation.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo a gestão escolar democrática, com ênfase no papel da participação da comunidade na tomada de decisões. A temática foi escolhida por sua relevância contemporânea no campo educacional brasileiro, onde a necessidade de articulação entre escola e comunidade se tornou um elemento central para assegurar a efetividade das políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 206, que a gestão democrática seria um princípio basilar do ensino público, assegurando a corresponsabilidade entre Estado e sociedade no processo educacional (Brasil, 1988). Desde então, a discussão sobre como operacionalizar esse princípio ganhou destaque em diferentes instâncias acadêmicas e políticas, trazendo novos desafios e possibilidades para o cotidiano das escolas.

A contextualização do tema exigiu um resgate histórico. Até meados da década de 1980, predominava no Brasil um modelo de administração escolar marcado pela centralização e pela verticalização das decisões, em que pais, alunos e professores tinham pouca ou nenhuma influência nas políticas institucionais. A partir da redemocratização do país, o debate em torno da gestão participativa avançou, sendo consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que determinou em seu artigo 14 a necessidade de normas de gestão democrática, enfatizando a participação da comunidade escolar em colegiados e conselhos (Brasil, 1996). Esse movimento representou uma inflexão no modo de compreender a administração escolar,

reconhecendo que a escola não poderia mais ser vista como espaço isolado, mas como parte de uma rede de relações sociais e comunitárias.

A importância da gestão democrática para a qualidade da educação foi destacada por Paro (2002), que considerou a administração escolar como prática social orientada pelo princípio da participação coletiva. Para o autor, a gestão não deveria ser reduzida a funções burocráticas, mas deveria incorporar processos de escuta, negociação e deliberação que refletissem as demandas da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o gestor escolar passou a ser visto como mediador, articulador de interesses e incentivador da corresponsabilidade, em contraposição ao papel de mero executor de políticas centralizadas. A análise desse papel revelou-se essencial para compreender as transformações ocorridas no ambiente escolar brasileiro nas últimas décadas.

A justificativa da pesquisa apoiou-se na relevância social e pedagógica da participação comunitária. Estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura mostraram que a gestão escolar democrática constitui um dos pilares para garantir equidade e qualidade educacional em países marcados por desigualdades (UNESCO, 2020). No Brasil, essa relevância ficou ainda mais evidente diante de desafios persistentes, como a evasão escolar e a violência no espaço educativo. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 revelaram que 29% dos alunos brasileiros declararam sofrer bullying com frequência, percentual acima da média dos países da OCDE (OECD, 2020). Esses números reforçaram a ideia de que a participação da comunidade poderia contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e seguros, ao envolver diferentes atores sociais no enfrentamento de tais problemas.

Outro ponto que justificou a escolha do tema foi a vinculação entre gestão democrática e políticas públicas nacionais. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 19, reafirmou a necessidade de consolidar a gestão democrática em todas as redes de ensino, estabelecendo diretrizes para a ampliação da participação da comunidade (Brasil, 2014). Em complemento, a Lei nº 14.644/2023 reforçou a obrigatoriedade da existência de conselhos escolares e fóruns participativos, garantindo instâncias concretas para o exercício da democracia no ambiente escolar (Brasil, 2023). Esses dispositivos legais demonstraram que o fortalecimento da gestão democrática não se tratava apenas de uma recomendação acadêmica, mas de uma exigência normativa vinculada ao direito à educação.

Do ponto de vista prático, a participação da comunidade na gestão escolar se mostrou crucial para a transparência e a corresponsabilidade. Brackett, Rivers e Salovey (2011), embora dedicados à análise da inteligência emocional em contextos educacionais, destacaram a importância das competências socioemocionais, como empatia e cooperação, para a construção de ambientes coletivos mais democráticos. Essa leitura contribuiu para compreender que a gestão escolar democrática não se restringia à criação de instâncias formais de participação, mas demandava o

fortalecimento de valores e atitudes que possibilitassem o diálogo e o engajamento efetivo dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Os objetivos da pesquisa refletiram essa preocupação. O objetivo geral foi analisar o papel da participação da comunidade na gestão escolar democrática, examinando sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação. Entre os objetivos específicos, destacaram-se: identificar os fundamentos legais e pedagógicos que sustentaram a gestão democrática; examinar as formas de participação de pais, estudantes, professores e funcionários nos espaços institucionais; e avaliar os impactos dessa participação sobre o desempenho escolar e o clima institucional. Jennings e Greenberg (2009), em seus estudos sobre competências socioemocionais de professores, evidenciaram que ambientes de cooperação e participação influenciaram diretamente resultados acadêmicos, argumento que sustentou a relevância de investigar a participação da comunidade como variável determinante para a qualidade da escola.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica deste estudo reuniu aportes conceituais, históricos e normativos que permitiram compreender o papel da participação da comunidade na gestão escolar democrática. A análise da literatura possibilitou articular a trajetória legal e política da educação brasileira às concepções contemporâneas de gestão, destacando o movimento de superação de modelos centralizadores em direção a práticas participativas.

## **GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL**

A história da gestão escolar no Brasil revelou um percurso marcado pela predominância de modelos centralizadores até a década de 1980, em que as decisões administrativas eram tomadas de forma verticalizada e pouco dialogada com a comunidade. Paro (2002) destacou que a escola, nesse período, foi compreendida mais como espaço de execução de políticas do que como instância de deliberação coletiva. Esse modelo reforçou a exclusão de pais, estudantes e funcionários dos processos de decisão, limitando a gestão escolar a funções essencialmente burocráticas.

A redemocratização do país, a partir da Constituição Federal de 1988, modificou esse cenário ao introduzir, no artigo 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Esse marco representou não apenas uma mudança legislativa, mas uma ruptura simbólica com práticas autoritárias de condução da educação, reforçando a importância da participação da comunidade escolar como mecanismo de transparência e corresponsabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, regulamentou esse princípio ao estabelecer, em seu artigo 14, que os sistemas de ensino deveriam definir normas de gestão democrática da educação básica, assegurando a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos processos decisórios (Brasil, 1996). Para Libâneo (2007), esse dispositivo

legal consolidou a gestão democrática como prática obrigatória, ainda que dependente da criação de instrumentos concretos, como conselhos escolares e associações de pais e mestres.

O Plano Nacional de Educação 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforçou essa diretriz por meio da Meta 19, que determinou a necessidade de consolidar a gestão democrática nos sistemas de ensino e ampliar os mecanismos de participação da comunidade (Brasil, 2014). Segundo Cury (2002), a inserção dessa meta no PNE demonstrou o entendimento de que a gestão escolar democrática era condição indispensável para alcançar qualidade e equidade educacional.

Mais recentemente, a Lei nº 14.644/2023 reafirmou a obrigatoriedade de conselhos escolares e fóruns participativos, garantindo a presença de representantes da comunidade na condução das escolas públicas (Brasil, 2023). Essa ampliação legislativa confirmou a centralidade da participação comunitária no processo de tomada de decisões, tornando-a um direito assegurado legalmente. Nesse percurso histórico-legal, percebeu-se a consolidação gradual de uma gestão escolar fundamentada em princípios democráticos, ainda que sua implementação prática continuasse a enfrentar desafios.

### **CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

O conceito de gestão democrática foi construído como contraponto aos modelos autoritários e centralizadores. Segundo Paro (2002), a gestão democrática consistiu em compreender a administração escolar como prática social, em que a tomada de decisões deveria ser compartilhada entre os diferentes segmentos da comunidade. Para o autor, a escola não poderia mais ser vista como instituição isolada, mas como espaço de convivência plural, onde a participação era condição para a efetivação da democracia.

Libâneo (2007) acrescentou que a gestão democrática pressupunha a participação efetiva dos sujeitos escolares em processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Diferentemente de modelos tradicionais, em que o gestor centralizava decisões, esse paradigma valorizava a corresponsabilidade e a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados pela escola. Essa concepção ampliava a noção de gestão para além do campo administrativo, integrando dimensões pedagógicas, sociais e políticas.

Cury (2002) reforçou que a gestão democrática não poderia ser reduzida à simples existência de conselhos escolares ou assembleias, mas deveria expressar uma cultura participativa. Nessa perspectiva, o conceito envolvia práticas contínuas de diálogo, transparência na gestão de recursos e corresponsabilidade no processo educativo. Assim, o fortalecimento da gestão democrática dependia tanto da legislação quanto do engajamento da comunidade escolar em participar ativamente das decisões.



No cenário internacional, a UNESCO (2020) destacou que sistemas educacionais mais equitativos e de qualidade foram aqueles que ampliaram a participação de pais, alunos e comunidade local nos processos de gestão escolar. Esse dado reforçou que a gestão democrática, além de princípio legal, constituía prática pedagógica com impacto direto sobre a qualidade da educação. A comparação com experiências internacionais demonstrou que a participação comunitária era componente universal da melhoria da escola, ainda que adaptada às realidades locais.

Portanto, a gestão democrática foi definida como modelo de administração escolar pautado na corresponsabilidade, na transparência e na valorização do diálogo entre gestores, professores, estudantes, pais e funcionários. Essa concepção forneceu base teórica indispensável para a análise do papel da comunidade escolar na tomada de decisões, questão central deste estudo.

### **A COMUNIDADE ESCOLAR COMO SUJEITO DE PARTICIPAÇÃO**

A comunidade escolar foi compreendida como conjunto de atores que, em diferentes papéis, compartilhou responsabilidades na condução da vida escolar. Pais, professores, estudantes e funcionários constituíram segmentos essenciais nesse processo. Paro (2002) ressaltou que a escola não poderia ser entendida apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como instituição social que refletia e reproduzia relações comunitárias, exigindo a participação dos sujeitos que dela faziam parte.

Pais e responsáveis tiveram papel relevante na aproximação entre família e escola, atuando não somente como apoiadores logísticos, mas como corresponsáveis pelo projeto político-pedagógico. Libâneo (2007) argumentou que a participação da família no processo de ensino favoreceu maior envolvimento dos estudantes e proporcionou ao professor o suporte necessário para lidar com situações de aprendizagem e comportamento. Essa relação fortaleceu a noção de que a educação não se restringia ao espaço escolar, mas envolvia práticas compartilhadas entre diferentes esferas sociais.

Os estudantes, por sua vez, foram reconhecidos como protagonistas do processo educacional. A participação estudantil em instâncias de decisão, como grêmios ou conselhos, não se limitou ao exercício simbólico, mas promoveu cidadania e responsabilidade social. Para Cury (2002), a efetiva inclusão dos estudantes nos processos deliberativos ampliou a legitimidade das decisões escolares e contribuiu para a construção de uma cultura democrática no interior da instituição.

No que diz respeito aos professores e funcionários, seu engajamento foi fundamental para a efetividade da gestão democrática. A LDB de 1996, em seu artigo 14, assegurou a participação dos profissionais da educação na definição das normas de gestão (Brasil, 1996). Essa prerrogativa reconheceu que as políticas pedagógicas e administrativas não poderiam ser impostas de cima para baixo, mas construídas coletivamente. Jennings e Greenberg (2009), ao analisarem o impacto de



ambientes colaborativos, mostraram que a inclusão dos docentes e demais trabalhadores da escola nas decisões contribuiu para o bem-estar coletivo e para o fortalecimento do vínculo comunitário.

Assim, a comunidade escolar foi compreendida como sujeito ativo de participação, cuja atuação conjunta fortaleceu a gestão democrática, aumentou a corresponsabilidade e contribuiu para a melhoria da qualidade educacional.

## **INSTRUMENTOS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA**

A efetivação da gestão democrática exigiu a criação de instrumentos que viabilizassem a participação dos diferentes segmentos da comunidade. Entre os mais recorrentes, destacaram-se os conselhos escolares, as Associações de Pais e Mestres (APMs) e os grêmios estudantis.

Os conselhos escolares foram definidos como instâncias colegiadas responsáveis por deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Segundo Libâneo (2007), sua função ultrapassou o caráter consultivo, assumindo papel de fiscalização, deliberação e planejamento coletivo. Essa concepção foi reforçada pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, desenvolvido pelo Ministério da Educação, que incentivou a atuação desses órgãos como espaços de exercício da cidadania e de promoção da transparência (Brasil, 2004).

As Associações de Pais e Mestres (APMs) também se consolidaram como mecanismos relevantes de participação. Para Paro (2002), essas entidades desempenharam papel importante no gerenciamento de recursos financeiros e na mobilização da comunidade para apoiar iniciativas pedagógicas e culturais. Seu caráter associativo promoveu maior aproximação entre escola e família, contribuindo para que as decisões escolares refletissem as necessidades do entorno.

Os grêmios estudantis, por sua vez, representaram a voz dos estudantes na gestão da escola. Cury (2002) destacou que esses organismos estudantis funcionaram como espaços de formação política e cidadã, nos quais os jovens aprenderam a participar de processos deliberativos, a organizar demandas coletivas e a intervir em decisões que impactavam diretamente sua vida escolar.

Em âmbito internacional, a UNESCO (2020) reforçou que sistemas de ensino mais inclusivos e equitativos foram aqueles que adotaram instrumentos de participação coletiva, nos quais pais, professores e alunos possuíam canais institucionais de voz e voto. Esse dado evidenciou que a democratização da gestão escolar dependia não apenas de marcos legais, mas também da existência e fortalecimento de estruturas que tornassem possível a participação concreta da comunidade.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA TOMADA DE DECISÕES**

A participação da comunidade na tomada de decisões configurou-se como eixo central da gestão democrática. Paro (2002) enfatizou que decisões coletivas proporcionaram maior legitimidade

às políticas escolares, além de promoverem a corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos. A gestão escolar, nessa perspectiva, deixou de ser um processo exclusivo do diretor e passou a constituir-se como construção coletiva.

A importância do diálogo entre escola e comunidade foi confirmada por estudos empíricos. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018) mostrou que ambientes escolares com maior engajamento comunitário apresentaram índices mais baixos de indisciplina e violência, e melhores resultados de aprendizagem (OECD, 2020). No Brasil, onde cerca de 29% dos estudantes relataram sofrer bullying com frequência, a abertura de espaços participativos despontou como estratégia para mitigar conflitos e fortalecer o clima escolar.

A transparência administrativa foi outro benefício associado à participação comunitária. Para Libâneo (2007), a corresponsabilidade na gestão de recursos e na definição de prioridades pedagógicas aumentou a confiança da comunidade na escola e estimulou maior controle social. Esse processo, além de democratizar as decisões, contribuiu para reduzir desigualdades internas, uma vez que diferentes segmentos puderam apresentar suas demandas específicas.

Contudo, a literatura também apontou desafios à consolidação da gestão democrática. Cury (2002) destacou que, em muitos contextos, a participação da comunidade ainda era limitada por fatores como falta de informação, resistência de gestores centralizadores e ausência de formação para conselheiros e representantes. Apesar dessas dificuldades, as experiências analisadas confirmaram que a participação efetiva da comunidade favoreceu a transparência, fortaleceu a cidadania e contribuiu para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, concluiu-se que a gestão democrática só se consolidava plenamente quando a comunidade escolar exercia papel ativo e permanente na tomada de decisões. Essa atuação ampliava a legitimidade das políticas institucionais, reduzia conflitos e promovia um ambiente de corresponsabilidade essencial para a construção de escolas mais democráticas e inclusivas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi de caráter qualitativo, exploratório e bibliográfico, uma vez que buscou analisar o papel da participação da comunidade na gestão escolar democrática a partir da produção acadêmica, de documentos normativos e de dados estatísticos oficiais. De acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é adequada quando se pretende compreender um fenômeno por meio de material já publicado, permitindo a síntese de diferentes perspectivas teóricas e práticas.

O levantamento abrangeu três categorias de fontes: legislações e políticas educacionais (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, PNE de 2014 e Lei nº 14.644/2023); estudos de referência em gestão escolar democrática, como Paro, Libâneo e Cury; e relatórios de organismos internacionais, como UNESCO e OCDE. O critério de seleção priorizou a relevância dos autores, a

atualidade das publicações e a contribuição direta para o objeto de estudo. A análise consistiu em organizar e interpretar criticamente o material, buscando conexões entre teoria, prática e políticas públicas.

## **RESULTADOS**

A análise da literatura e dos documentos revelou um conjunto de dados que evidenciaram o impacto da participação comunitária na gestão escolar.

### **DADOS NORMATIVO E INSTITUCIONAIS**

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 determinou a gestão democrática como princípio da educação nacional, enquanto a LDB de 1996 regulamentou esse princípio por meio da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na definição de normas de gestão. O Plano Nacional de Educação 2014–2024, em sua Meta 19, estabeleceu metas para a ampliação da participação, exigindo a criação de conselhos escolares em todas as redes de ensino. Mais recentemente, a Lei nº 14.644/2023 reforçou a obrigatoriedade desses conselhos e fóruns participativos, estabelecendo instâncias formais de tomada de decisão.

### **EXPERIÊNCIAS NACIONAIS**

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, desenvolvido pelo MEC e pelo FNDE, mostrou-se uma das principais iniciativas de incentivo à participação coletiva. Relatórios desse programa apontaram que escolas com conselhos atuantes apresentaram maior transparência na gestão de recursos e maior engajamento da comunidade em projetos pedagógicos. Além disso, estudos de caso em diferentes regiões evidenciaram que a presença de associações de pais e mestres fortaleceu o vínculo entre família e escola, contribuindo para a redução da evasão escolar e para a melhoria do clima institucional.

### **EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS**

Relatórios da UNESCO (2020) destacaram que países com sistemas de gestão escolar participativa apresentaram melhores indicadores de equidade e qualidade educacional. O envolvimento de pais e estudantes nas decisões foi identificado como fator determinante para reduzir desigualdades e ampliar o desempenho acadêmico. Da mesma forma, dados do TALIS 2018, coordenado pela OCDE, indicaram que escolas com forte participação da comunidade registraram maior satisfação dos professores e menores índices de abandono da carreira docente.

### **IMPACTOS OBSERVADOS**

Entre os principais impactos identificados da participação comunitária na gestão escolar estiveram: maior transparência administrativa; fortalecimento da cidadania e da corresponsabilidade; melhoria do clima escolar, com redução de episódios de violência e indisciplina; e aumento do

engajamento estudantil. Além disso, a participação contribuiu para alinhar o projeto pedagógico da escola às necessidades reais da comunidade, garantindo maior pertinência social às políticas educacionais.

## **DISCUSSÃO**

Os resultados confirmaram que a gestão escolar democrática, fundamentada na participação da comunidade, representou uma das estratégias mais eficazes para a consolidação da qualidade educacional. Paro (2002) enfatizou que a escola deveria ser vista como espaço coletivo, em que as decisões fossem construídas com base no diálogo e na corresponsabilidade. Essa perspectiva ficou evidente nas escolas que adotaram conselhos atuantes e práticas de transparência, demonstrando maior capacidade de atender às demandas da comunidade.

Libâneo (2007) destacou que a gestão democrática extrapolava a existência de órgãos colegiados formais e deveria ser compreendida como cultura institucional. Os dados analisados mostraram que, quando os conselhos e associações atuaram de maneira efetiva, a comunidade escolar desenvolveu senso de pertencimento e engajamento, o que contribuiu para a redução da evasão e da indisciplina. Esse achado reforçou a concepção de que a participação não deveria ser simbólica, mas efetiva e constante.

Cury (2002) argumentou que a gestão democrática dependia da formação e do preparo da comunidade para atuar em processos deliberativos. Esse ponto também se confirmou na análise: em muitos casos, a falta de capacitação dos conselheiros e a resistência de gestores centralizadores limitaram o potencial transformador da participação. No entanto, experiências exitosas mostraram que, com formação adequada e apoio institucional, os conselhos se tornaram espaços de verdadeira deliberação coletiva.

Em âmbito internacional, a UNESCO (2020) e a OCDE (2020) reforçaram que a participação da comunidade escolar foi condição para a equidade e a qualidade da educação. A comparação entre dados brasileiros e internacionais permitiu concluir que os desafios enfrentados no Brasil, como falta de recursos e baixa cultura participativa, não eram exclusivos, mas comuns a diferentes países. O diferencial estava no grau de investimento em políticas de formação e no compromisso governamental com a gestão democrática.

Assim, a discussão mostrou que a gestão democrática, embora consolidada no plano legal, ainda enfrentava entraves em sua implementação prática. Ao mesmo tempo, ficou evidente que sua efetivação era indispensável para a construção de escolas mais justas, inclusivas e de qualidade, capazes de responder às demandas sociais e educativas de forma participativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo analisou o papel da participação da comunidade na gestão escolar democrática, destacando sua relevância histórica, legal e pedagógica. Verificou-se que a consolidação da gestão participativa representou um avanço significativo para a educação brasileira, ao romper com práticas centralizadoras e aproximar escola e sociedade.

Os resultados mostraram que a participação da comunidade fortaleceu a cidadania, promoveu transparência e contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino. Experiências nacionais e internacionais evidenciaram que escolas com maior engajamento coletivo apresentaram melhores indicadores de aprendizagem e de convivência escolar.

Apesar dos avanços legais e institucionais, desafios permaneceram, como a resistência de gestores centralizadores, a falta de capacitação de conselheiros e a insuficiência de recursos. Esses obstáculos, contudo, não diminuíram a importância da gestão democrática, mas reforçaram a necessidade de políticas consistentes para sua efetivação.

Concluiu-se que a participação da comunidade não era apenas um princípio normativo, mas uma prática fundamental para o fortalecimento da democracia e da qualidade da educação. O futuro da gestão escolar democrática dependerá da capacidade de transformar dispositivos legais em ações concretas, garantindo que pais, estudantes, professores e funcionários exerçam, de fato, seu papel como sujeitos ativos na tomada de decisões.

## REFERÊNCIAS

- BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E.; SALOVEY, P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 5, n. 1, p. 88–103, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 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. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2023.
- IPEC – INSTITUTO DE PESQUISA E CONSULTORIA. *Pesquisa nacional sobre condições de trabalho docente*. São Paulo: Ipec, 2022.

JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 491–525, 2009.

JENNINGS, P. A. et al. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, v. 109, n. 7, p. 1010–1028, 2017.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197–215, 2004.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing, 2020.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: WHO, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Mental health at work: policy brief*. Geneva: WHO; ILO, 2022.



# GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

## SCHOOL MANAGEMENT AND NEW TECHNOLOGIES



### ROMILDA MARTINS

Graduação em Geografia pela Unisa (2002); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIBAN (2006); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2005); Professora da Rede Pública Estadual professor Cesar Yasigi e Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

As mídias digitais estão presentes na educação e na gestão escolar. Os gestores têm se atualizado para conseguir administrar e gerir suas tarefas por meio das novas tecnologias digitais. As novas tecnologias proporciona um acompanhamento em tempo real dos diversos fazeres dentro da escola. É possível que diretores e coordenadores acompanhem os planejamentos dos professores e façam intervenções pontuais, antes mesmo do professor explicar sua disciplina aos alunos. Tudo isso é possível pela conexão que as mídias e a internet pode proporcionar.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Tecnologia; Comunicação.

### SUMMARY

Digital media are present in education and school management. Managers have been updating themselves to be able to administer and manage their tasks using new digital technologies. New technologies provide real-time monitoring of various activities within the school. Principals and coordinators can monitor teachers' plans and make timely interventions, even before the teacher explains their subject to students. All of this is possible thanks to the connection that media and the internet can provide.

**Keywords:** School Management; Technology; Communication.



## INTRODUÇÃO

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. Mas antes cabe lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem.

Quando uma escola sem muitas condições financeiras diz que não tem tecnologias isso é, em parte correto, porque sempre estamos utilizando inúmeras tecnologias de informação e de comunicação, mais ou menos sofisticadas. Na escola combinamos tecnologias presenciais (que facilitam a pesquisa e a comunicação estando fisicamente juntos) e virtuais (que, mesmo estando distantes fisicamente, nos permitem acessar informações e nos mantêm juntos de outra forma).

Moran (2003) afirma que para escolas se tornarem inovadoras precisa incluir as novas tecnologias e utilizá-las nas atividades pedagógicas e administrativas, garantindo o acesso à informação a toda a comunidade escolar. Entretanto, o gestor após adquirir computadores, softwares e Internet deve informatizar a instituição, integrando todas as informações da escola em bancos de dados, possibilitando registrar e atualizar instantaneamente a sua documentação para facilitar as tarefas administrativas.

Para isso, o gestor precisa investir em seu domínio técnico e dos demais profissionais da escola, ou seja, capacitá-los para a utilização consciente e de forma prática dos computadores conectados à Internet e, ainda, incentivar os professores a adquirirem domínio pedagógico, para articular as tecnologias com o processo de ensino-aprendizagem.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS E O GESTOR ESCOLAR

A inserção das novas tecnologias na gestão escolar é fundamental, uma vez que:

"Hoje é necessário que cada escola mostre sua cara para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos desenvolvidos, a filosofia pedagógica que segue as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola". (MORAN, 2003, p. 3).

Assim, a participação dos pais e alunos é facilitada, bem como a troca de informações e experiências com a comunidade e a discussão e tomada de decisões compartilhadas.

Neste sentido, muitas escolas estão desenvolvendo homepages e webmails para o acesso do público interno e externo às informações das instituições por meio de ambientes virtuais. Deste modo, "devemos abrir a escola para o mundo que a cerca". (DOWBOR, 2001, p. 46).

Mas, para Dowbor (2001), abrir a escola para as novas tecnologias não é apenas organizar "um laboratório de informática, com o dono da chave do laboratório, horários estritos de uso, e uma "disciplina" de informática, como se fosse uma área de estudo".

O que se pretende é que alunos e professores se familiarizem e aprendam a trabalhar com as novas tecnologias, através do acesso direto a informação, extraindo delas informações pertinentes e transformando-as em conhecimento. Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas valiosas para a educação. A utilização desses recursos constitui uma maneira de contrapor o insucesso escolar. Assim, o conhecimento em informática é uma das novas competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas na escola, já que os instrumentos tecnológicos motivam o aprendizado e, além disso, avaliam o que se aprende e ajudam a fazer descobertas.

## **A GESTÃO ADMINISTRATIVA**

Os principais colégios e universidades do Brasil utilizam programas integrados de gestão. Diminuem a circulação de papéis, formulários, ofícios, tão comuns nas escolas públicas e convertem todas as informações em arquivos digitais que vão sendo catalogados, organizados em pastas eletrônicas por assunto, assim como o fazemos na secretaria, só que ficam armazenados num computador principal, chamado servidor.

A inscrição dos alunos é feita via computador. O cadastro do aluno e da sua família pode ser atualizado a qualquer momento. O programa gera o número de matrícula do aluno, se for paga, emite um boleto para pagamento no banco ou pela Internet. Emite boletins dos alunos com as notas ou conceitos e observações.

Em outro diretório, tem o cadastro dos professores, com todos os dados relevantes de cada um, organizado em pastas eletrônicas, que podem ser atualizadas a qualquer momento. Pode-se avançar, numa segunda etapa, para automatização do controle da frequência de alunos e professores, principalmente nas grandes cidades, nas escolas com número grande de classes: o programa registra num cartão magnético a entrada e saída de alunos e professores por meio de catracas eletrônicas.

Alguns colégios particulares e universidades têm, em lugar do cartão eletrônico, um controle chamado biométrico, que registra e confere as digitais do dedo polegar de cada membro da escola. O próximo passo, adotado por alguns bancos, é o do controle por intermédio do nosso olhar, da Iris dos nossos olhos. Mas isso chegará às escolas dentro de alguns anos, quando for mais barato.

Há outra área importante de informatização, do ponto de vista administrativo, que é o controle financeiro, de entradas e saídas de dinheiro: receita e despesa. O programa integra também todas as despesas e permite fazer projeções sobre o tempo que levará para equilibrar receita e despesa, se vai haver déficit ou superávit. Permite também que professores e funcionários possam fazer seus

pedidos de materiais: livros, cadernos, software online, isto é, diretamente pela rede, por meio do computador. A Internet é um espaço virtual de comunicação e de divulgação.

A gestão para o uso de tecnologias visa a disseminação de informações, considerando a escola como um sistema, um organismo vivo que aprende e que ensina, que muda à medida que passa por conflitos, toma decisões e adquire novos conhecimentos.

Para Lima (2007) pode-se dizer que a: "apropriação da tecnologia pelas escolas é um processo de aprendizagem organizacional caracterizado pela solução que seus atores dão a conflitos múltiplos". O "conhecimento tecnológico deve caminhar paralelamente à decisão do coletivo em utilizar os recursos à disposição".

Hoje é necessário que cada escola se mostre para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos que desenvolve a filosofia pedagógica que segue as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola. É a divulgação para a sociedade toda. É uma informação aberta, com possibilidade de acesso para todos em torno de informações gerais.

Não há como promover mudanças sem o envolvimento e a sedução de todos os participantes em prol do estabelecimento de uma cultura de colaboração. Não há como promover a colaboração sem o diálogo e a troca de experiências entre professores, funcionários, pais, alunos, gestores e comunidade.

## **A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PARTICIPAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

A gestão da escola, entendida como a coordenação dos propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais propostos, é o desafio que é posto aos professores no processo de gestão participativa na escola.

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando as políticas educacionais no que se refere à qualidade da educação, pressuposto que exige o envolvimento do grupo no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados.

Assim sendo, a gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. (LÜCKET al., 1998, p. 15).

Participação é a intervenção dos profissionais da educação na gestão da escola, articulando o caráter interno e externo. O caráter interno refere-se a questões pedagógicas, curriculares e organizacionais, compreendendo a escola como local de aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas, favorecendo a participação na vida social, econômica e cultural.

O caráter externo pelo qual a comunidade escolar compartilha processos de decisão é um dos meios de fazer a escola sair de sua "redoma" e conquistar o status de "comunidade educativa que interage com a sociedade civil" (LIBÂNEO, 2005, p.328-331).

A participação é um dos meios para alcançar melhor os objetivos da escola, os

quais, se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A compreensão de que participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, faz dessa ação um impulsionador do ambiente escolar.

Nesse sentido, a instituição escolar não é transformada apenas por sua determinação a partir de leis, decretos ou programas. É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação das pessoas, dos professores, dos alunos, dos pais e dos demais membros da comunidade, no processo de implementação de uma reforma educacional.

A implementação da reforma educacional revela que a mudança exige um trabalho profundo daqueles que buscam ser agentes de transformação. Estudo realizado por Schneckenberg (2000), no qual o autor analisa a relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar demonstra que a atitude de mudar não é apenas a de busca por melhorar algo que já existe, mas sim a atitude de pensar um futuro diferente.

O Gestor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.

A ênfase principal da liderança está no papel de ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade.

A equipe modelo de liderança se assenta em três pedras fundamentais:

- a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada;
- b) desenvolvimento contínuo de habilidades pessoais;
- c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto. (LÜCK, 1998, p.45).

A gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com eficácia. Na medida em que um grupo unido busca novas oportunidades, há uma troca mútua de conhecimentos e consegue detectar os problemas que ocorrem, na escola, o que não os deixa se alastrar. Cada indivíduo sente-se comprometido e motivado a resolvê-los da melhor maneira possível, para o próprio bem da escola.

São as atitudes diárias que determinam o sucesso ou o fracasso da gestão escolar. São os atores escolares, entre eles os professores, que participam e enfrentam e efetuam as mudanças almejadas pela equipe educativa.

## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Os debates envolvendo questões referentes aos projetos políticos pedagógicos têm se tornado frequente no sistema educacional de modo geral. A obrigatoriedade destes projetos ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9394/96), porém, isto não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos (a palavra "político" aqui se torna redundante, uma vez que toda a ação pedagógica é uma ação política por excelência) fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se

não for orientado por um projeto de educação. O que acontecia era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no ato educativo, sua implantação vinha de cima e estes atores acabavam desconhecendo seu real sentido; por isso, os educadores ficavam sem resposta para a crucial pergunta: "para onde a educação deve conduzir?".

A busca de uma resposta contextualizada deve levar em consideração o fulcro pedagógico (Gramsci). Se na época de Gramsci o novo fulcro pedagógico para as instituições formativas era a civilização moderna do trabalho industrial, hoje é a civilização pós-moderna e globalizada do trabalho pós-fordista/flexível, e a forma de compreensão deste fulcro resultará numa resposta que sempre refletirá uma visão de mundo, de sociedade, de cidadão para atuar nesta sociedade, da maneira como trabalhamos o conhecimento, bem como o viés político do espaço educacional que a elaborou.

Por isto, podemos dizer que um projeto pedagógico é uma proposta de educação cujo objetivo mais nobre é nos deixar claro para onde a educação deve conduzir, sendo um instrumento mediador para efetivação da relação teoria-prática.

Todas as etapas têm como requisito o conhecimento no contexto no qual estamos inseridos e este conhecimento não podem resultar de uma visão ingênua.

No que tange às universidades os projetos educacionais já foram discutidos, elaborados e/ou atualizados; quanto aos cursos, a grande maioria já discutiu a fundamentação teórica e está concluindo a elaboração de projetos, os quais devem ter uma íntima relação com o da Instituição.

O sucesso ou não destes projetos na prática está atrelado, em grande parte, aquilo que eles expressam, ou seja, são eles efetivamente expressão de *uma* realidade concreta, ou metafísica? Além de responderem para onde a educação deve conduzir (analisando o quê, como e para que ensinar). Os professores estão cientes de que a necessidade de um projeto de educação antes de ser institucional ou de um curso, deve ser o de educador. Portanto, as instituições e cursos reconhecem que no espaço interno são os professores que dão vida aos projetos. A consciência de que um projeto pedagógico é um processo, é um "sistema aberto, no qual a mudança, não a estabilidade, é a sua essência" (W.Doll Jr.); e principalmente que deve estar de acordo com a dinamicidade do contexto histórico para que esta dinamicidade não seja negada nos e pelos espaços educacionais com sérias consequências na formação dos indivíduos.

Essas questões têm por objetivo mostrar que a construção /prática de um projeto pedagógico crítico produtivo: não pode abrir mão da interrogação filosófica; exige o domínio de conhecimentos disciplinares e culturais, pedagógicos, didáticos e práticos; é influenciada pelos principais conceitos e categorias do mundo globalizado, e por isto temos que ter um conhecimento interdisciplinar dos mesmos; exige o domínio da interdisciplinaridade como metodologia e um entendimento global do que vem a ser as expressões "formação dos indivíduos" e "nova cidadania". Por isso, é um trabalho complexo, que deve ser feito sem pressões e/ou imposições. Já a construção das matrizes curriculares não pode ser iniciada sem que todos estes aspectos estejam claros e sejam de domínio da comunidade acadêmica, pois do contrário teremos. ótimas intenções escritas, mas nas caixas-

pretas (salas de aula) uma prática que serve apenas para intensificar o atual estado de crise da área educacional.

Devemos ter em mente que se queremos indivíduos críticos, autônomos, participativos, devemos orientar nossas teorias e ações educacionais pelo princípio da refletividade, pois necessitamos urgentemente de sistemas educacionais concretos capazes de fazer parte da realidade e influenciá-la produtivamente, estando isto numa estreita relação com os projetos educacionais e fazer uma análise mais aprofundada dos dados, caracterizando minha pesquisa no rol das investigações qualitativas. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986).

Uma vez que a prática pedagógica da escola pode estar diretamente relacionada à construção do Projeto Pedagógico, neste artigo de pesquisa, a delimita-se os critérios para fazer uma leitura dos documentos de cada escola. Os seguintes critérios foram elencados:

O Trabalho coletivo, concebendo uma participação democrática da comunidade escolar, englobando professores, famílias, gestores, demais funcionários, alunos para a elaboração dos planos da escola, prioridades, metas, problemas e possibilidades da escola para aquele período. Ou seja, as decisões são centradas apenas no gestor ou contam com a participação de todos? Visamos contemplar também o nível de envolvimento do grupo escolar no cumprimento

dos compromissos da proposta.

Como a escola trabalha com as diferenças? este tópico é importante, pois descreve como a maneira pela qual a escola tratará as diferenças. Consideramos aspectos sobre a forma como a escola lida com os problemas de aprendizagem e como atende, não apenas em sala de aula, mas em todos os segmentos, as diferenças individuais de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

As regras e os limites na escola, englobando a figura do professor, dos demais funcionários acerca do trato com os alunos, analisando se a escola conta com regras de conduta ou convivência e o modo como preveem a disciplina.

A avaliação na escola, expondo como a escola avalia os alunos e o próprio professor, que ações são repensadas por meio dos resultados das avaliações realizadas?

A organização do espaço físico, com o intuito de perceber como a escola disponibiliza os locais para o acesso das crianças e analisar se há a permissão para que todos dele usufruam. Além disso, verificamos se há a previsão de como é organizado o recreio e as atividades externas e se há a presença de barreiras arquitetônicas.

É importante compreender se o Currículo expõe como são organizadas as atividades de entrada e saída das crianças.

Sobre a rotina de sala de aula, expondo como a escola pensa que devem ser tratados os conteúdos escolares, as atividades previstas para trabalhar com as diferenças. Exposição, ainda, sobre de que forma a escola concebe as atividades. quando há alunos com deficiência, se seguem a proposta da sala toda, se o aluno pode mostrar ao professor que se sente capaz de fazer ou se é o

professor quem escolhe a atividade dele. Expor se há atividades que permitem desenvolver a autonomia e criatividade dos alunos.

Os projetos que a escola realiza devem considerar a interdisciplinaridade e ser vinculada a realidade dos alunos. Uso de materiais coletivos e disponibilização de material pedagógico pela escola, mostrando se a escola permite o acesso dos alunos a eles para desenvolver solidariedade e responsabilidade pelos bens comuns além do desenvolvimento da autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas tecnologias aparecem na gestão escolar como um recurso que ajuda na organização de arquivos e dados, como também é um meio de trabalho que economiza tempo e espaço no ambiente escolar.

Muitos arquivos físicos que eram guardados documentação de alunos, hoje já é substituído por pastas e planilhas dentro da própria rede de computadores. As informações são acessadas com muita facilidade, inclusive o próprio aluno consegue consultar suas notas por meio do próprio celular.

O trabalho em rede facilita a vida dos professores. Vários professores podem lançar suas notas e conteúdos sem ficar aguardando os colegas e as coordenadoras conseguem fazer o acompanhamento do processo em tempo real.

Temos na PMSP o Novo SGP que é uma ferramenta em que os professores registram o planejamento, suas aulas, lançam presença e falta dos alunos e a Gestão escolar como a supervisão consegue acompanhar e fazerem intervenções pontuais para cada professor em específico.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do Conhecimento: **Os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOWBOR, L. **O espaço do conhecimento**. In: A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade. Belo Horizonte, IPSO, 1993.

LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5a ed. Goiânia/GO - Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHE, M. S. Educação Escolar: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005



LUCK, H. (2000). **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.

MEC. Secretaria de Estado de Educação. **Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade**. Brasília: 2004

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

# O ENSINO DA MATEMÁTICA E O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES



## TEACHING MATHEMATICS AND THE USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS FOR STUDENT TEACHING AND LEARNING

**RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO**

Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Grupo Kroton (2011). Graduado em Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR (2019). Pós-graduado no Ensino de Química pela Universidade Federal do ABC (UFABC–2021). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na SME/PMSP e SEDUC–SP com vivência na coordenação pedagógica e gestão escolar. Professor Orientador de Educação Digital (POED) na SME/PMSP na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

### RESUMO

O contexto atual do ensino de Matemática envolve o uso das tecnologias para facilitar o aprendizado dos estudantes. O componente curricular em específico, muitas vezes, carrega uma série de dificuldades por parte dos estudantes, dificultando assim o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral, trazer uma discussão sobre as implicações das experiências tecnológicas e suas implicações no ambiente de aprendizagem da Matemática; e como objetivos específicos, as contribuições da tecnologia para o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados encontrados demonstraram que as tecnologias contribuem para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes, inclusive para desenvolver o pensamento matemático e a alfabetização tecnológica, devido a necessidade de se dominar o uso dessas ferramentas que hoje se encontram disponíveis e que contribuem para o aprendizado como um todo.

**Palavras-chave:** Matemática; Tecnologia; Jogos.

### ABSTRACT

The current context of mathematics teaching involves the use of technology to facilitate student learning. This specific curricular component often presents a series of challenges for students, thus hindering the teaching and learning process. In this context, this article aims to discuss the implications of technological experiences and their implications for the mathematics learning environment, and specifically, the contributions of technology to student development. The results demonstrated that technology contributes to student inclusion and development, including the development of mathematical thinking and

technological literacy, due to the need to master the use of these tools that are available today and contribute to learning as a whole.

**Keywords:** Mathematics; Technology; Games.

## INTRODUÇÃO

O ambiente de ensino da Matemática, atualmente, envolve a utilização de tecnologias, vivenciando um movimento de ideias que desafiam estudantes e professores quanto à organização e ao tratamento dos conteúdos. Os documentos orientadores trazem diversos elementos norteadores que envolvem a contextualização problematizada, a fim de articular conteúdos, valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, conteúdos em forma de espiral, pesquisa, compreensão dos avanços tecnológicos e científicos, estimulando assim o raciocínio.

O seu ensino enquanto disciplina, muitas vezes acaba espantando os estudantes, pois a grande maioria, senão todos os assuntos envolvem cálculos numéricos, entrando aqui a importância de um ensino diferenciado que propicie uma melhor compreensão e aplicação por parte dos estudantes. As tecnologias possibilitam que eles aprendam de forma prática e rápida; mas também, por outro lado, muitas instituições enfrentam desafios a fim de desenvolver um trabalho colaborativo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, é preciso salientar que no Brasil, ainda temos muitos estudantes que enfrentam problemas relacionados à alfabetização tecnológica, pois, muitos não sabem trabalhar direito com as ferramentas e com a tecnologia.

Assim, justifica-se o presente artigo, pelo fato de que as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade do conhecimento, havendo a necessidade de promover a sua inserção no campo da Matemática a fim de facilitar o conhecimento e a aprendizagem.

Como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre as implicações das experiências tecnológicas e suas implicações no ambiente de aprendizagem da Matemática; e como objetivos específicos, as contribuições da tecnologia para o desenvolvimento dos estudantes.

## DESENVOLVIMENTO

### DISCUTINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da Matemática deve envolver a resolução de situações-problema, a partir de estratégias, além de contemplar outras formas de raciocínio, como a dedução, a analogia, a estimativa, entre outras questões, a partir dos conhecimentos matemáticos e tecnologia disponíveis (BRASIL, 1997).

Assim, os professores de Matemática devem tentar mudar essa concepção a partir de alternativas que motivem a aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo a concentração, e estimulando as interações do estudante com os conteúdos apreendidos.

A Matemática deve-se ao fato de que, apesar de seu estilo abstrato, sua aplicação tem ligação com o mundo real e pode ser aplicada em outras ciências e em diversos aspectos práticos do cotidiano. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica explicam que o caminho deve ser: “[...] o 2194 trabalho com as mídias tecnológicas insere diversas formas de ensinar e aprender e valoriza o processo de produção de conhecimentos” (PARANÁ, 2006, s/p.).

Com o avanço das tecnologias, a educação se viu obrigada como outras áreas a fazer uso dele no ensino e aprendizagem. De acordo com Freitas *et al.* (2004), o computador deve contribuir para o ensino da Matemática, das mais diversas formas. As tecnologias trazem inúmeras vantagens como: fácil acesso, comunicação, maior facilidade para desenvolver as tarefas, além de novas possibilidades para construir conhecimento.

No caso do componente curricular:

Segundo Os softwares que promovem o ensino existentes no mercado mostram que a tarefa do professor é passível de ser totalmente desempenhada pelo computador e, talvez, com muito mais eficiência. Primeiro, o computador tem mais facilidade para reter a informação e ministrá-la de uma maneira sistemática, meticulosa e completa. O computador jamais se esquece de um detalhe, se isso estiver especificado no seu programa. Uma dor de 23 cabeça ou um problema familiar jamais altera a sua performance. Segundo essa capacidade de sistematização do computador permite um acompanhamento do aluno em relação aos erros mais frequentes e à ordem de execução das tarefas. Muitas vezes o professor tem muita dificuldade em realizar esse acompanhamento que pode ser feito pelo computador de uma maneira muito mais detalhada. Terceiro, os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia, como cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderá fazer com giz e quadro negro, mesmo que ele use o giz colorido e seja um exímio comunicador. A vida das crianças está tão relacionada com o uso dessas mídias que é inglório tentar competir com a informática (VALENTE, s/d, p. 19).

Atualmente, o movimento da sociedade desafia os estudantes a se organizar e processar os conteúdos. Dentre os vários elementos norteadores propostos, podemos destacar a problemática da educação atualmente: atribuir importância aos conhecimentos prévios dos estudantes, abordar esses conteúdos em espiral, combinar os progressos científico e tecnológico, processual e permanente avaliação a fim de promover a socialização do raciocínio e do conhecimento (FREITAS *et al.*, 2004).

Acredita-se que todos esses elementos estão inter-relacionados e são importantes indicadores da prática atual. Matemática é uma disciplina, que devido ao grande número de operações envolvendo números, ela trará algumas surpresas e desgostos aos estudantes, portanto, é muito importante utilizar aulas diferenciadas para que os estudantes possam compreender melhor o conteúdo.

Há décadas o uso dessas tecnologias vem sendo investigado por pesquisadores da área de Educação Matemática, sendo que nos últimos anos a quantidade de pesquisas cresceu em torno do assunto. Por isso, a preocupação professor em incorporar cada dia mais as TDIC tem se mostrado cotidianamente, fazendo com que a prática também ganhe, e não somente o estudante.

A situação em questão envolvendo o uso das tecnologias, possibilitando o ensino de forma diferenciada de problematizações contextualizadas, materiais para manipulação, a própria história da matemática, o uso das tecnologias da comunicação (alfabetização tecnológica), entre outras funções.

O PCN também discute o fazer pedagógico, destacando os conteúdos como forma de desenvolver fundamentos matemáticos; a organização e o tratamento dos conteúdos em espiral; requisito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o trabalho em grupo; entre outros aspectos.

Ferreira (2004), discute que o uso das tecnologias desperta o interesse e a atenção dos estudantes, propiciando formas de estudo que na prática seriam praticamente impossíveis a curto prazo. Porém, um dos desafios, é que utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica requer preparo e planejamento.

Portanto, Oliveira (2007, p. 41) apontou que o ensino da matemática deve desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Os professores devem procurar métodos alternativos para estimular a aprendizagem e desenvolver autoconfiança, habilidades organizacionais, concentração e estimular a interação entre os sujeitos e os outros.

Um dos propósitos matemáticos enfatizados pela BNCC é resolver situações-problema, saber verificar estratégias e resultados, ampliar as formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, uso de conceitos e procedimentos matemáticos e meios técnicos disponíveis. Vale ressaltar aqui a importância da tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento do ensino do estudante (BRASIL, 2017).

Ainda, de acordo com a questão, à medida que a sociedade utiliza as informações científicas e recursos tecnológicos que os cidadãos também vão utilizar, a matemática é uma parte importantíssima para a formação da cidadania. No entanto, a vitalidade da matemática é que, apesar de seu estilo abstrato, suas considerações e resultados ainda são válidos no mundo real, em outras ciências e muitos aspectos práticos da vida diária. Assim, as aplicações podem ser inúmeras na vida do estudante e no próprio trabalho do professor.

Nesse sentido, Abreu (2013) enfatizou que a matemática é uma linguagem expressa por meio de símbolos. Portanto, é necessário resolver as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que não conseguem compreender instruções e enunciados matemáticos e operações aritméticas, pois eles devem superar as dificuldades de leitura e escrita antes de poderem resolver os problemas que lhes são apresentados.

Ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas de acordo com o conteúdo a fim de melhorar o nível de conhecimento desses estudantes, reduzindo assim a dificuldade de aprendizagem da matemática.

## **AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Na década de 1990 essa questão já era uma preocupação da educação. A existência das tecnologias, principalmente da informática, exigiu que as instituições de ensino e os professores tivessem uma nova postura em relação ao processo de ensino.

Segundo Levy (1995), a tecnologia da informação foi considerada um novo campo de tecnologia do conhecimento aberto, conflitante e parcialmente incerto. Portanto, o uso dessas tecnologias, principalmente o uso na educação, é primordial, portanto, é importante refletir sobre as mudanças educacionais provocadas por essas tecnologias, propor novas práticas de ensino e buscar proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem significativas:

Essa prática pedagógica é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, as tecnologias disponíveis, a escola e seu entorno e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominada ambiente de aprendizagem. Tudo isso implica um processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, no qual as mídias a utilizar são selecionadas segundo os objetivos da atividade. No entanto, caso o professor não conheça as características, potencialidades e limitações das 12 tecnologias e mídias, ele poderá desperdiçar a oportunidade de favorecer um desenvolvimento mais poderoso do aluno. Isto porque para questionar o aluno, desafiá-lo e instigá-lo a buscar construir e reconstruir conhecimento com o uso articulado de tecnologias, o professor precisa saber quais mídias são tratadas por essas tecnologias e o que elas oferecem em termos de suas principais ferramentas, funções e estruturas (ALMEIDA, 2003, s/p.).

A construção do conceito e da atitude configura-se como desafio antigo, seja na frente do quadro negro ou na frente do vídeo, dos computadores e da Internet, portanto, o uso da tecnologia está relacionado ao método de ensino que se deseja utilizar.

Explorar seu potencial por meio do uso e da experimentação criando um espaço de aprendizagem, fazem com que este espaço se estenda além das paredes da sala de aula:

A prática do professor deve responder às questões reais dos estudantes, que chegam até ela com todas as suas experiências vitais, e devem utilizar-se dos mesmos recursos que contribuíram para transformar suas mentes fora dali. Desconhecer a interferência da tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos, na vida cotidiana dos alunos é retroceder a um ensino baseado na ficção (SANCHO, 1998, p.40).

É importante que o professor de Matemática crie meios e fins para despertar a vontade de aprender e a curiosidade, convidando assim o estudante a aceitar desafios.

Por isso, os professores de matemática têm buscado novos métodos para desenvolver o componente curricular:

[...] À medida que a tecnologia informática se desenvolve, nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada. Ao utilizar uma calculadora ou um computador, um professor de matemática pode se deparar com a necessidade de expandir muitas de suas ideias matemáticas e também buscar novas opções de trabalho com os alunos. Além disso, a inserção de TI no ambiente escolar tem sido vista como um potencializador das ideias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade (BORBA e PENTEADO, 2003, p. 64-65).

A calculadora também pode ser considerada um recurso tecnológico, sendo utilizado para verificar resultados e corrigir possíveis erros, podendo servir como instrumento inclusive de autoavaliação, compreendendo ainda que existe o momento certo para utilizá-la. Estudos deixam



claro que o uso da calculadora serve como um instrumento para contribuir para a melhoria do ensino da Matemática.

A justificativa para esse fato é que ela pode ser utilizada como um instrumento motivador para realizar as tarefas exploratórias e de investigação (PCN, 1998, p.46).

A contextualização propiciada pelo uso das tecnologias contribui para a aprendizagem, tornando as atividades cada vez mais enriquecedoras. Elorza (2012), discute que o uso das tecnologias ainda mantém características do ensino tradicional, onde o professor apenas transmitia informações, o que muda a partir do seu uso.

Assim, no ensino de Matemática, a utilização de tecnologias ajuda na formação do cidadão, no sentido de construir gráficos para interpretação do contexto que foi gerado, simulando uma situação que pode levar o estudante a pensar sobre os diferentes aspectos sociais que envolvem a sociedade.

O professor deve tornar as aulas de matemática mais interessantes, motivando assim a aprendizagem: “O docente em uma aula investigativa, assume diversos papéis: desafiar os alunos, avaliar o progresso destes levá-los a raciocinar matematicamente, apoiar o trabalho dos estudantes e promover reflexões, fornecer e recordar informações” (LAMONATO e PASSOS, 2011, p.65).

Porém, se ele não acompanhar o desenvolvimento do estudante, essa exploração pode não avançar as demais etapas. A aprendizagem de Matemática baseada nas tecnologias aponta para dois aspectos fundamentais: utilizar as TDIC faz com que os estudantes adquiram mais facilidade para aprender conceitos matemáticos e demonstrar mais interesse pelas aulas.

A memorização de procedimentos, cálculos e algoritmos se mostram etapas importantes no processo de ensino, mas a aprendizagem da matemática não deve ficar restrita a isto, enfatizando a compreensão de processos. Porém, essa perspectiva não explora o uso das tecnologias, fazendo com que ela fique reduzida a aspectos de memorização, procedimentos, fórmulas e algoritmos.

Neste caso, Ponte *et al.* (2003) consideram o uso das TDIC fundamental no processo de ensino de matemática. Os autores apontam que usando computadores (software e pequenos programas) na disciplina de matemática podem fornecer subsídios para o ensino já que valorizam a linguagem gráfica; as novas formas de representação; a importância de saber calcular e a manipulação.

É necessário ponderar que no sistema de ensino brasileiro a carga horária de uma disciplina é limitada e que esta está inserida em um projeto pedagógico, fatos estes que condicionam o trabalho do professor e que inviabilizam o desenvolvimento de projetos longos e não focados nos conteúdos da disciplina. É, portanto, um desafio a ser resolvido, que é compatibilizar o trabalho com projetos com a atual forma de organização do sistema escolar.

A modelagem matemática se mostra a mais adequada e pode atender às necessidades da sociedade contemporânea. Segundo a pesquisa de Bassanezi (2002), a modelagem pode ser considerada um dos métodos de ensino mais interessantes, pois pode ampliar o conhecimento dos estudantes e ajudá-los a construir formas de pensar, raciocinar e agir. Esta tendência pedagógica



visa cultivar um grupo de estudantes críticos e reflexivos que enfocam os diversos problemas enfrentados no dia a dia.

No entanto, para atingir esse objetivo, os estudantes precisam estar inseridos em um ambiente de aprendizagem propício à utilização dos conhecimentos matemáticos que adquiriram anteriormente na escola e na comunidade em que estão inseridos.

Ou seja:

A perspectiva inovadora da prática pedagógica não reside na aplicação pura e simples de uma nova técnica de ensino, mas sim na postura diferenciada que o professor e os alunos apresentam em relação ao conhecimento. Uma postura interrogativa, questionadora, investigativa, exploratória e de produção e negociação de sentidos perante o saber (GUÉRIOS, 2005, p.146).

Por meio do uso do computador, prestamos atenção especial a dois participantes do processo de ensino: o professor e o estudante estabelecem uma nova relação. O PCN enfatizou a experiência do uso de computadores nas escolas, indicando que o uso efetivo de computadores estabeleceu um novo tipo de relação caracterizado por maior proximidade, colaboração e interação:

O professor de Matemática que, há tempos passados, era conhecido como alguém que dominava um conhecimento que muitos não sabiam, que tinha poder na escola e em sua classe, era autossuficiente profissionalmente e lhe bastava saber Matemática, tem seu papel modificado. De posse das tecnologias como um recurso para auxiliar a aprendizagem, o professor tem seu papel ampliado significativamente (BEHRENS, 2000, p. 87).

Outra questão abordada por Costa (2004, p. 80) enfatiza o potencial da tecnologia em facilitar mudanças na comunicação unilateral existente na sala de aula atualmente. As carteiras que estão em uma fileira agora organizam o trabalho agora em pares a partir do uso das TDIC.

Esta organização leva o professor a pensar sobre como combinar cada nova organização de trabalho, mas, também afeta a forma de comunicação entre os estudantes e professores, bem como a forma que eles se comportam:

Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, [...] elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p. 46).

Esse tipo de abordagem a partir de diferentes tecnologias como o uso de calculadoras gráficas, software, entre outros instrumentos, explora as potencialidades das tecnologias e da informática, trazendo novas possibilidades de investigação matemática para a aquisição de conhecimentos matemáticos:

Ao discutir integração das tecnologias digitais às aulas, as tecnologias digitais e aulas de diferentes disciplinas não são compreendidas como elementos separados. Tecnologias digitais e aulas, no sentido de integração, não são elementos disjuntos, se misturam, tornam-se algo único, constituem um ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, a integração é compreendida

a partir do significado etimológico da palavra. A palavra integração vem do latim integrar, tornar inteiro, fazer um só (SHERER, 2015, p.165).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme reconhecido pela BNCC o currículo de Matemática deve contemplar atividades e experiências que possibilitem aos estudantes, o desenvolvimento e uma comunicação efetiva em relação ao pensamento matemático.

Além da questão de que o professor deve ter conhecimento sobre as concepções e dificuldades dos estudantes, uma abordagem eficiente para ensinar Matemática envolve, não apenas metodologias inovadoras, como é o caso das tecnologias, mas, também outras ferramentas para a construção de argumentos formais, mas deve se pautar, também na apropriação pelos próprios professores, em relação ao uso dessas ferramentas.

Nessa perspectiva, a problemática do ensino de matemática recai em dois elementos que estão interligados: a elaboração de situações de aprendizagem, voltada para as possibilidades oferecidas pelo uso da informática, onde os estudantes precisam explicitar propriedades e relações, enquanto interagem ao mesmo tempo com os dados gerados pelas suas definições a partir de uma pesquisa na internet, por exemplo; e o outro se concentra no professor. A integração desse novo tipo de abordagem em sala de aula, que só se torna possível mediante adaptação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.A.V. **Dificuldades da Aprendizagem de Matemática: Onde Está a Deficiência?** 2013. s/ p. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2024.

ALMEIDA, M.E. B. **Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias, TV-ESCOLASEEDMEC, 2003.

BORBA, M.C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Brasília: MEC/SEF, p. 15-143, 1997.

ELORZA, N.S.L. **Formação de professores de matemática e as tecnologias e informação e comunicação: a produção das revistas Zetetiké e Bolema**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. Anais... Campinas, 2012, p. 1151-1162. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2024.

FERREIRA, A.A. **O computador no processo de ensino-aprendizagem: Da resistência a sedução**. 2004. 130 p. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8587>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FREITAS, J.L.M.; BITTAR, M.; ARNALDI, I.C. **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais**. In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2004. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/01/MC74619047872.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LAMONATO, M.; PASSOS, C.L.B. **Discutindo resolução de problemas e investigação matemática: reflexões para o ensino de matemática**. Zetetiké, v. 19, n. 36, p. 51-74, 2011.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

OLIVEIRA, S.A. **O lúdico como motivação nas aulas de Matemática**. Artigo publicado na edição nº 377. Jornal Mundo Jovem, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. **O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional**. In: FIORENTINI, D. (Org). Formação de professores de Matemática. Campinas, SP: Mercado Letras, 2003.

SHERER, S. **Integração de Laptops Educacionais às Aulas de Matemática: perspectivas em uma abordagem construcionista**. In: ROSA, M.; BAIRRAL, M.A., AMARAL, R.B. (Orgs). Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Educação a Distância: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Livraria de Física, 2015, p.163-186.

SANCHO, J. M. *et al.* **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, J.A. **O uso inteligente do computador na Educação**. Nied Unicamp Pátio- Revista Pedagógica: Editora Artes Médicas Sul, 1. 19-21 p.

# **CORES, TRAÇOS E INFÂNCIAS: AS ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



## **COLORS, LINES AND CHILDHOOD: VISUAL ARTS AS LANGUAGE AND EXPRESSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ROSANA BALBINO SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI Professor Walter de Andrade

### **RESUMO**

As artes visuais ocupam um espaço essencial na Educação Infantil, pois constituem-se como linguagem que possibilita à criança expressar sentimentos, ideias e interpretações do mundo. Este artigo analisa o papel das artes visuais no desenvolvimento infantil, a partir de uma revisão teórica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, articulada com experiências pedagógicas vivenciadas em uma escola de Educação Infantil. O estudo ressalta como o desenho, a pintura, a colagem e outras formas de criação contribuem para a ampliação da sensibilidade, do pensamento crítico e da autonomia, favorecendo a construção de identidades e a valorização das múltiplas linguagens da infância. A investigação demonstra que, quando a prática educativa valoriza a experimentação artística e reconhece as produções infantis como expressão legítima de cultura e conhecimento, amplia-se o potencial criativo das crianças e fortalece-se o processo educativo como um todo. Por fim, evidencia-se que o trabalho com artes visuais na Educação Infantil não se restringe à execução de atividades estéticas, mas se constitui como prática pedagógica intencional, que promove desenvolvimento integral e inclusão, respondendo às demandas atuais de uma educação significativa e humanizadora.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Educação Infantil; Linguagem; Criatividade; Infância.

### **ABSTRACT**

Visual arts occupy an essential place in Early Childhood Education, as they constitute a language that allows children to express feelings, ideas, and interpretations of the world. This article analyzes the role of visual arts in child development, based on a theoretical review grounded in classical and contemporary authors, articulated with pedagogical experiences experienced in an Early Childhood Education school. The study highlights how drawing, painting, collage, and other forms of creation contribute to the expansion of sensitivity, critical thinking, and autonomy, fostering the construction of identities and the appreciation of the multiple languages of childhood. The research demonstrates that when educational practices value artistic experimentation and recognize children's productions as a legitimate expression of culture and knowledge, children's creative potential is expanded and the educational process as a whole is strengthened. Finally, it is evident that working with visual arts in Early Childhood Education is not limited to the execution of aesthetic activities, but constitutes an intentional pedagogical practice that promotes comprehensive development and inclusion, responding to the current demands for a meaningful and humanizing education.

**Keywords:** Visual Arts; Early Childhood Education; Language; Creativity; Childhood.

## INTRODUÇÃO

A arte sempre acompanhou a humanidade em suas formas de expressão, comunicação e cultura. Na Educação Infantil, as artes visuais assumem um papel de destaque, pois permitem à criança construir sentidos sobre si mesma e sobre o mundo por meio de experiências estéticas, simbólicas e criativas. Ao oferecer oportunidades de contato com materiais diversos, cores, traços e texturas, a escola possibilita que os pequenos expressem emoções, exercitem a imaginação e ampliem suas formas de comunicação. Assim, trabalhar com artes visuais nesse segmento educacional não se restringe a atividades recreativas, mas se configura como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança.

No cenário educacional brasileiro, documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a importância da arte como campo de experiência que potencializa aprendizagens e promove o desenvolvimento de múltiplas competências. A BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza que as práticas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito histórico, social e cultural, valorizando suas formas próprias de expressão. Nesse sentido, a inserção das artes visuais no cotidiano escolar responde à necessidade de uma educação que respeite a infância em sua pluralidade, reconhecendo-a como fase rica em descobertas e invenções.

A escolha deste tema fundamenta-se na relevância que as experiências artísticas assumem na prática pedagógica da Educação Infantil, em especial no contexto escolar em que este estudo se insere. Observa-se que atividades de desenho, pintura, colagem, modelagem e exploração de materiais não estruturados despertam nas crianças curiosidade, autonomia e prazer em aprender, além de favorecerem a socialização e o respeito à diversidade de expressões. Essas vivências

revelam-se ainda mais significativas quando analisadas à luz de referenciais teóricos que discutem a arte como linguagem e mediação cultural.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir o papel das artes visuais na Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e experiências pedagógicas vividas em contexto escolar. Busca-se compreender como as práticas artísticas favorecem a expressão, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que evidenciam desafios e possibilidades para a atuação docente. Para isso, o estudo será estruturado em três momentos principais: primeiramente, a apresentação das artes visuais como linguagem da infância; em seguida, a análise de experiências escolares que demonstram a relevância da prática artística; e, por fim, uma reflexão sobre as contribuições e desafios contemporâneos da inserção das artes visuais na Educação Infantil.

## **AS ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM NA INFÂNCIA**

A infância é marcada pela intensidade das descobertas, pela curiosidade diante do mundo e pela necessidade de expressar-se de múltiplas maneiras. Nesse processo, as artes visuais ocupam papel central, pois possibilitam à criança construir sentidos por meio de cores, traços, formas e texturas, transformando a experiência sensível em linguagem. Desde os rabiscos iniciais até produções mais elaboradas, cada manifestação plástica revela aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Lowenfeld e Brittain (1977, p. 13) afirmam que “a arte infantil deve ser compreendida como parte fundamental do crescimento da criança, uma forma de expressão tão legítima quanto a fala ou a escrita”.

Essa concepção rompe com visões reducionistas que entendiam o desenho e a pintura como simples ilustrações ou passatempos. A arte, na Educação Infantil, assume-se como linguagem própria, capaz de mediar interações e favorecer a constituição da identidade. Como lembra Vygotsky (1998, p. 94), “a imaginação não é um devaneio vazio, mas uma função essencial que se articula à realidade e à experiência social do sujeito”. Ao produzir arte, a criança não apenas representa o mundo, mas o reinventa, atribuindo significados singulares às suas vivências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse entendimento ao reconhecer as artes visuais como campo de experiência que promove aprendizagens significativas. De acordo com o documento:

“Na Educação Infantil, o campo de experiência Traços, sons, cores e formas propõe situações que possibilitam às crianças explorarem e vivenciar diversas manifestações artísticas, reconhecendo-as como produções humanas, históricas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 38).

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Herbert Read (2001), para quem a educação estética é condição para a formação integral do ser humano. Em suas palavras, “a arte é a base da educação, porque é através dela que a criança aprende a perceber, a organizar e a expressar o mundo que a cerca” (READ, 2001, p. 25). Assim, ao reconhecer a arte como direito e



linguagem, a escola amplia as possibilidades de comunicação, sobretudo em uma fase da vida em que a oralidade e a escrita ainda estão em processo de desenvolvimento.

## **A LINGUAGEM VISUAL E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL**

O desenho infantil não deve ser compreendido como cópia da realidade, mas como forma de pensamento visual. Segundo Lowenfeld (1977, p. 39), “os rabiscos iniciais não têm como objetivo representar objetos, mas sim explorar o movimento e a relação entre gesto e traço”. Com o tempo, esses rabiscos evoluem para formas mais organizadas, até que a criança passa a representar figuras reconhecíveis. Cada etapa desse processo evidencia avanços na coordenação motora, na percepção espacial e na capacidade de simbolizar.

Vygotsky (2009) ressalta que a criação artística está diretamente ligada ao desenvolvimento da imaginação, função psicológica superior que permite ao ser humano ir além do imediato. Para o autor, “na atividade criadora, a criança combina elementos da realidade de maneiras novas, revelando seu potencial de transformar e reinventar o mundo” (VYGOTSKY, 2009, p. 36). Essa visão reforça que a arte não deve ser vista apenas como habilidade estética, mas como prática cognitiva e cultural.

Nessa mesma direção, Ana Mae Barbosa (2010, p. 52) argumenta que “as produções visuais das crianças são narrativas gráficas de suas concepções de mundo”. Para a autora, a leitura e a valorização desses registros possibilitam à escola compreender melhor a infância e reconhecer a criança como sujeito produtor de cultura.

## **O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA**

A prática pedagógica em artes visuais requer intencionalidade e sensibilidade. Não se trata de oferecer atividades prontas e estereotipadas, mas de criar contextos em que a criança possa experimentar, explorar materiais diversos e construir autoria. Dewey (2010, p. 61) já defendia que “a experiência estética não é algo a ser transmitido, mas algo a ser vivido”, o que exige do professor uma postura de mediador, que observa, escuta e incentiva a criação.

A abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, também reforça esse papel do educador como pesquisador da infância. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 45) destacam que “as cem linguagens da criança incluem o desenho, a pintura, a escultura, o gesto e o movimento, e cabe ao professor criar ambientes ricos que favoreçam essas múltiplas expressões”. Tal perspectiva valoriza a documentação pedagógica como forma de tornar visíveis os processos criativos, reconhecendo o percurso da criança tanto quanto o produto final.

Nessa linha, Barbosa (2012) defende a metodologia triangular, que articula apreciação, contextualização e produção. Segundo a autora:



“Ensinar arte não é apenas deixar a criança livre, nem tampouco restringi-la a copiar modelos. É necessário proporcionar contato com obras de arte, promover reflexões sobre contextos culturais e estimular a criação pessoal” (BARBOSA, 2012, p. 74).

Essa proposta reforça a ideia de que a educação artística deve dialogar com a cultura e a história da arte, ao mesmo tempo em que respeita a singularidade da infância.

## **ARTE, CULTURA E IDENTIDADE INFANTIL**

As artes visuais também cumprem função social e cultural. Ao desenhar, pintar ou construir objetos, a criança não apenas experimenta materiais, mas também se apropria de elementos de sua cultura e os ressignifica. Como observa Vygotsky (1998, p. 128), “toda criação da criança tem suas raízes na experiência social, naquilo que ela observa, ouve e vive em sua comunidade”.

Esse aspecto cultural é ressaltado por Barbosa (2010), ao afirmar que o ensino de artes visuais deve incluir tanto manifestações eruditas quanto populares, de forma a ampliar repertórios estéticos e valorizar a diversidade cultural. A escola, portanto, torna-se espaço privilegiado para que a criança conheça diferentes expressões artísticas, desde pinturas clássicas até produções contemporâneas, sem perder de vista o respeito às suas próprias criações.

## **A ARTE COMO DIREITO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) afirmam que a arte é direito de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas. Nesse sentido, o acesso às artes visuais configura-se como prática inclusiva, capaz de favorecer a participação e a expressão de todos.

Diehl (2008, p. 21) lembra que:

“As diferenças físicas ou um desenvolvimento perceptivo diferente ocasionam, frequentemente, a exclusão do belo, saudável e autônomo. No entanto, a pessoa com deficiência é capaz de usufruir uma vida plena, desde que sejam feitas as adaptações necessárias”.

Esse trecho reforça a importância de pensar a arte como espaço democrático, onde cada criança encontra meios próprios de expressão, superando barreiras e construindo pertencimento.

## **EXPERIÊNCIA DA ESCOLA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A escola de Educação Infantil é um espaço privilegiado para a concretização de experiências artísticas, pois nela a criança encontra condições para explorar o ambiente, interagir com colegas e professores, além de vivenciar situações que estimulam sua criatividade. As artes visuais, nesse contexto, não devem ser tratadas como atividades isoladas, mas como práticas pedagógicas intencionais que dialogam com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## Segundo a BNCC:

“As práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar experiências que possibilitem às crianças conviverem, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 36).

Isso significa que a arte deve ser planejada de forma a favorecer a exploração, a investigação e a expressão, permitindo que a criança construa conhecimentos e atribua significados às suas produções.

## O AMBIENTE ESCOLAR COMO ATELIÊ DE DESCOBERTAS

A organização dos espaços é um dos elementos centrais para que a experiência com as artes visuais se torne significativa. Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, enfatizava que “o ambiente é o terceiro educador” (MALAGUZZI, 1999, p. 75). Isso implica pensar os espaços escolares como ateliês, nos quais as crianças possam experimentar tintas, argilas, papéis e materiais não estruturados em processos de criação abertos.

Na escola em que se baseia este estudo, as salas de atividades foram organizadas de modo a oferecer cantos específicos para desenho, pintura e modelagem. Essa organização possibilitou que as crianças transitassem livremente entre os materiais, escolhendo o que mais despertava sua curiosidade. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 46), “quando a criança tem acesso a materiais variados, ela descobre novas linguagens e modos de representar sua experiência”.

Durante as observações, foi possível constatar que o simples ato de disponibilizar pincéis de diferentes espessuras, tintas guache, papéis de tamanhos variados e caixas de papelão gerava múltiplas possibilidades criativas. Uma criança de quatro anos, por exemplo, ao observar as manchas que formava no papel, afirmou: “parece uma chuva de fogo”. Essa fala revela como o trabalho com artes visuais mobiliza a imaginação e a capacidade simbólica, aspectos destacados por Vygotsky (2009, p. 37), ao afirmar que “a imaginação é a base de toda atividade criadora humana”.

## PRÁTICAS DE DESENHO E PINTURA: NARRATIVAS GRÁFICAS DA INFÂNCIA

O desenho ocupa lugar especial na Educação Infantil, sendo frequentemente a primeira forma de registro gráfico da criança. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 41), “cada fase do desenvolvimento gráfico da criança corresponde a uma forma de pensar e compreender o mundo”.

Na experiência escolar relatada, as atividades de desenho não eram propostas como mera reprodução de modelos, mas como momentos de livre expressão. Em uma roda de conversa, as crianças foram convidadas a desenhar “o lugar onde se sentiam felizes”. Os registros mostraram uma diversidade de representações: algumas crianças desenharam a casa, outras a escola, outras ainda representaram animais ou o parque. Essa pluralidade confirma o que Barbosa (2010, p. 55) defende: “o desenho infantil é narrativa gráfica, expressão singular da subjetividade e da experiência social da criança”.

Em outra situação, o trabalho com pintura coletiva sobre papel kraft permitiu que as crianças experimentassem não apenas cores e pincéis, mas também o gesto e o movimento do corpo. Algumas preferiram pintar com os dedos, explorando texturas; outras criaram misturas de cores, encantando-se com os novos tons surgidos. Dewey (2010, p. 63) explica que “a experiência estética se dá quando o fazer e o sentir se encontram, quando o indivíduo está plenamente envolvido na atividade”. Assim, cada traço e cada mistura eram acompanhados de comentários, risos e descobertas, revelando a dimensão estética e social da prática.

## **COLAGENS, ESCULTURAS E EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS**

Outro eixo importante do trabalho desenvolvido foi a exploração de colagens e construções tridimensionais. Ao oferecer às crianças materiais como tecidos, folhas secas, botões, revistas antigas, massinhas e argila, o professor amplia as possibilidades de criação. Segundo Read (2001, p. 44), “a arte não está apenas na técnica, mas na invenção e na capacidade de transformar materiais em novas formas de expressão”.

Durante uma oficina de colagem, as crianças receberam revistas e foram orientadas a selecionar imagens que considerassem importantes para montar um mural coletivo. Uma criança recortou imagens de frutas e afirmou: “é para fazer um piquenique na escola”. Outra escolheu figuras de animais, dizendo: “aqui tem todos que eu queria no zoológico”. Esse tipo de atividade não só estimula a coordenação motora e a percepção visual, mas também favorece a construção de narrativas coletivas, nas quais a criança compartilha seus interesses e amplia a convivência com os colegas.

No campo da escultura, a manipulação da argila revelou-se experiência rica. Barbosa (2012, p. 78) defende que “a tridimensionalidade é linguagem que possibilita à criança experimentar o espaço e compreender as relações de forma, peso e volume”. Em uma das atividades, observou-se que algumas crianças modelaram casas, enquanto outras criaram animais ou objetos imaginários. A liberdade para criar foi elemento essencial para que cada uma manifestasse sua singularidade.

## **A MEDIAÇÃO DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS CRIATIVOS**

Em todas as experiências relatadas, o papel do professor foi fundamental para que o trabalho com artes visuais se consolidasse como prática pedagógica. Mais do que propor atividades, o educador assumiu a função de observador atento, registrando os processos, incentivando as descobertas e valorizando as produções infantis.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 53) lembram que “a documentação pedagógica torna visível o pensamento da criança, possibilitando que professores e famílias compreendam os caminhos da aprendizagem”. Na escola estudada, esse princípio foi seguido por meio da organização de murais, pastas de portfólio e registros fotográficos. Assim, cada produção era celebrada não apenas pelo resultado final, mas pelo percurso de criação.

Essa postura dialoga com a perspectiva defendida por Barbosa (2010), que insiste na importância de não reduzir a arte a tarefas mecânicas ou decorativas. Para ela, “é preciso compreender que ensinar arte é formar sujeitos capazes de ler e transformar o mundo” (BARBOSA, 2010, p. 62).

## **DESAFIOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA**

Apesar dos avanços, o trabalho com artes visuais na escola também enfrentou desafios. Um dos principais foi a falta de formação específica de alguns professores, que inicialmente compreendiam a arte como atividade secundária. Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 29), “a ausência de formação adequada leva muitos docentes a restringirem as atividades de arte a práticas repetitivas, sem exploração da criatividade infantil”.

Outro desafio foi a escassez de materiais em determinados momentos, o que exigiu criatividade da equipe pedagógica. Nesse sentido, a utilização de materiais recicláveis e não estruturados mostrou-se alternativa viável e sustentável, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades criativas das crianças.

Por fim, destacou-se a necessidade de maior envolvimento das famílias, que muitas vezes não compreendiam a importância das produções artísticas. Para enfrentar esse obstáculo, a escola passou a organizar exposições semestrais, nas quais os trabalhos das crianças eram apresentados como verdadeiras obras, legitimando o valor das artes visuais na formação infantil. Como afirma Dewey (2010, p. 69), “a arte não é luxo, mas necessidade, pois é pela experiência estética que o ser humano encontra plenitude em sua vida”. Nesse sentido, as práticas relatadas reafirmam que a arte na Educação Infantil é direito, linguagem e meio de construção de sentidos, cabendo à escola garantir sua efetivação como parte essencial da experiência educativa.

## **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

As artes visuais, inseridas de maneira intencional e significativa na Educação Infantil, exercem papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que uma dimensão estética, elas constituem-se como prática pedagógica que promove a expressão da subjetividade, o exercício da criatividade, o fortalecimento da autonomia e a socialização. Ao mesmo tempo, a contemporaneidade impõe desafios e apresenta novas possibilidades para o trabalho com a arte, seja pela presença das tecnologias digitais, seja pela necessidade de práticas inclusivas e interdisciplinares.

Segundo Vygotsky (1998, p. 117), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento diversos processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. A prática artística, quando planejada e mediada pelo professor, mobiliza múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo com o mundo contemporâneo.

## ARTE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

No campo cognitivo, as artes visuais favorecem o pensamento simbólico, a percepção espacial e a capacidade de resolver problemas criativamente. Lowenfeld e Brittain (1977, p. 18) afirmam que “a expressão artística é um meio através do qual a criança organiza seu mundo interno e externo, construindo significados que ultrapassam a linguagem verbal”.

Além da cognição, a arte promove o equilíbrio afetivo. Barbosa (2010, p. 61) observa que “a arte é espaço privilegiado de expressão emocional, pois nela a criança encontra meios para manifestar aquilo que ainda não consegue verbalizar”. Situações vividas em sala confirmam esse aspecto: ao desenhar sua família com cores escuras, uma criança explicou que estava triste porque a mãe havia viajado. Esse registro gráfico tornou-se porta de entrada para acolhimento, evidenciando como o trabalho artístico auxilia no desenvolvimento emocional.

Na dimensão motora, atividades com pintura, recorte, colagem e modelagem favorecem a coordenação motora fina e a percepção sensório-perceptiva. Ostrower (2013, p. 48) sintetiza: “o fazer artístico é exercício de integração entre corpo e mente, uma prática que envolve percepção, gesto e reflexão simultaneamente”.

No aspecto social e cultural, a arte promove experiências coletivas que fortalecem vínculos e ampliam repertórios. Para Vygotsky (2009, p. 38), “toda atividade criadora é social em sua essência, pois se baseia em elementos que o indivíduo absorve de seu meio cultural”. Pinturas coletivas em murais ou colagens temáticas revelam esse caráter cooperativo, em que a criança aprende a respeitar as produções dos colegas e a construir sentidos coletivos.

Por fim, as artes visuais reforçam a autonomia e a identidade infantil. Malaguzzi (1999, p. 81) destaca que “cada escolha da criança é manifestação de sua identidade, e cabe ao professor legitimar essas escolhas como expressões de autoria”. Quando a escola valoriza os processos criativos, expondo as produções infantis e promovendo rodas de conversa sobre as obras, fortalece a autoestima e reconhece a criança como sujeito criador.

## DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Apesar dos avanços, a prática com artes visuais enfrenta desafios no cenário atual. Um deles é a compreensão reduzida da arte como atividade recreativa ou secundária. Fusari e Ferraz (1993, p. 29) alertam que “a ausência de formação adequada leva muitos docentes a restringirem as atividades de arte a práticas repetitivas, sem exploração da criatividade infantil”.

Outro obstáculo é a limitação de recursos materiais. Muitas escolas carecem de ateliês, de materiais diversificados ou de investimento em formação docente. Para superar essa dificuldade, o uso de materiais recicláveis e não estruturados tem se mostrado alternativa viável, além de dialogar com a educação ambiental.

Há ainda o desafio da valorização das produções infantis pelas famílias, que por vezes interpretam os trabalhos como “simples brincadeiras”. Para enfrentar essa questão, a escola pode organizar exposições, feiras e mostras de arte, legitimando o valor pedagógico das produções. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 53) ressaltam que “a documentação pedagógica torna visível o pensamento da criança, possibilitando que professores e famílias compreendam os caminhos da aprendizagem”.

## **POSSIBILIDADES E INOVAÇÕES**

Ao lado dos desafios, a contemporaneidade oferece novas possibilidades. Uma delas é a inserção das tecnologias digitais no trabalho com artes visuais. Softwares de desenho, tablets e recursos de edição de imagens podem ampliar as formas de expressão, sem substituir a materialidade do lápis, da tinta e do papel. Como observa Santaella (2003, p. 112), “as linguagens digitais não anulam as anteriores, mas se somam a elas, criando novos modos de produção e recepção da arte”.

Outra possibilidade é a abordagem interdisciplinar. Projetos que relacionam artes visuais com literatura, música, ciências ou matemática ampliam o sentido das aprendizagens. Barbosa (2012, p. 74) defende a metodologia triangular — apreciação, contextualização e produção — como caminho para que a arte dialogue com outros campos do conhecimento.

A dimensão inclusiva também se coloca como possibilidade. Crianças com deficiência encontram nas artes visuais um canal de comunicação e expressão. Diehl (2008, p. 21) lembra que: “A pessoa com deficiência é capaz de usufruir uma vida plena, desde que sejam feitas as adaptações necessárias”. Assim, práticas artísticas adaptadas garantem acessibilidade e participação, consolidando a arte como direito de todos.

Por fim, a arte contribui para a formação crítica das crianças em um mundo marcado pela velocidade da informação e pelo excesso de imagens. Read (2001, p. 29) já advertia que “a educação através da arte é a única capaz de unir razão e sensibilidade, técnica e imaginação, preparando o ser humano para viver plenamente em sociedade”. Nesse sentido, as artes visuais na Educação Infantil assumem papel estratégico na formação de sujeitos criativos e conscientes, capazes de interpretar criticamente a cultura contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que as artes visuais se constituem como linguagem essencial na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras, sociais e culturais. Longe de serem atividades meramente recreativas, as práticas artísticas revelam-se como experiências pedagógicas intencionais, capazes de ampliar repertórios, promover a criatividade e legitimar a expressão infantil como forma de conhecimento e cultura.

As experiências relatadas na escola analisada demonstraram que, quando a arte é valorizada, a criança encontra espaço para narrar suas vivências, inventar mundos e experimentar linguagens múltiplas. O ambiente organizado como ateliê, a diversidade de materiais e a postura mediadora do educador revelaram-se elementos centrais para o êxito das práticas. Além disso, a documentação pedagógica e a socialização das produções confirmaram a importância de reconhecer a autoria das crianças, fortalecendo sua identidade e autoestima.

No entanto, também foram identificados desafios relevantes, como a carência de formação específica de professores, a limitação de recursos materiais e a pouca valorização da arte por parte de algumas famílias. Esses entraves reforçam a necessidade de políticas públicas e institucionais que garantam condições adequadas para a efetivação do ensino de artes visuais na Educação Infantil.

Por outro lado, as possibilidades contemporâneas — como a inserção das tecnologias digitais, a interdisciplinaridade e a inclusão — apontam caminhos para inovar as práticas e torná-las ainda mais significativas. Em um mundo marcado pelo excesso de informações e imagens, a arte assume função estratégica, permitindo à criança desenvolver sensibilidade estética, pensamento crítico e autonomia criadora.

Assim, reafirma-se que as artes visuais não podem ser concebidas como complemento, mas como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Valorizar a expressão artística da infância significa investir em uma educação mais humana, inclusiva e transformadora, capaz de formar sujeitos criativos, sensíveis e críticos, preparados para interagir com o mundo de maneira plena.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. ***A imagem no ensino da arte***. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***. Brasília: MEC, 2010.
- DEWEY, John. ***Arte como experiência***. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIEHL, Rita. ***Arte, deficiência e inclusão: reflexões e práticas***. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). ***As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância***. Porto Alegre: Penso, 1999.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. ***Arte na educação escolar***. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER, Howard. ***Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



LOWENFELD, Viktor; BRITTAİN, W. Lambert. ***Desenvolvimento da capacidade criadora***. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. ***Histórias, ideias e filosofia da Reggio Emilia***. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 63-90.

OSTROWER, Fayga. ***Universos da arte***. 28. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

RANGEL, Ivone Mendes. ***Arte, emoção e neurociência***. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

READ, Herbert. ***A educação pela arte***. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTAELLA, Lucia. ***Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura***. São Paulo: Paulus, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. ***A imaginação e a arte na infância***. São Paulo: Ática, 2009.

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

# ESPAÇOS QUE EDUCAM: O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR NO BRINCAR DA INFÂNCIA



## SPACES THAT EDUCATE: THE ENVIRONMENT AS A THIRD EDUCATOR IN CHILDHOOD PLAY

**ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB (2014), em Artes Visuais pela Centro Universitário ETEP (2023) e em História pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025); Especialista em Letramento Faculdade Campos Elíseos – FCE (2016) e em Psicopedagogia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo discute o ambiente educativo como “terceiro educador” no brincar da infância, apoiando-se nas contribuições da abordagem de Reggio Emilia, da pedagogia montessoriana e de outros referenciais contemporâneos que reconhecem o espaço como elemento ativo no processo de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que o ambiente, quando pensado de forma intencional, ultrapassa a função de suporte físico e assume papel formativo, influenciando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas do desenvolvimento infantil. Para aprofundar essa compreensão, a análise organiza-se em seis eixos interligados: a natureza e intencionalidade do espaço educativo; a configuração dos espaços físicos, como arquitetura, mobiliário e materiais; a dimensão sensorial, envolvendo cores, luzes, texturas e sons; o ambiente como promotor de relações sociais e afetivas; a dimensão estética e simbólica, em que a beleza atua como provocadora de experiências; e os desafios e perspectivas contemporâneas para o desenho de espaços que educam. A partir desse percurso reflexivo, defendem-se práticas pedagógicas que valorizem o ambiente como instância formadora, capaz de potencializar a autonomia, a criatividade e a riqueza das brincadeiras infantis, promovendo aprendizagens mais significativas e integrais.

**Palavras-chave:** Ambiente educativo; Terceiro educador; Desenvolvimento infantil.

### INTRODUÇÃO

A infância deve ser compreendida não apenas como um período de desenvolvimento biológico, mas como uma etapa singular da vida marcada por descobertas, interações e significações que se constroem na relação com o meio. Nesse contexto, a concepção de ambiente enquanto “terceiro educador” emerge de uma abordagem pedagógica que reconhece o espaço como agente ativo no processo formativo, atuando em diálogo constante com a criança e com o educador. Essa visão, amplamente difundida pelos estudos do Instituto Reggio Emilia e por Loris Malaguzzi, sustenta que o espaço, quando organizado com intencionalidade, é capaz de estimular a curiosidade, favorecer a autonomia, ampliar a cooperação e nutrir o pensamento criativo (MALAGUZZI, 1998, p. 47).

O brincar, elemento constitutivo da infância, adquire nessa perspectiva um novo sentido: não se trata apenas de atividade espontânea, mas de experiência mediada por ambientes que provocam, desafiam e acolhem. Edwards, Gandini e Forman (2015, p. 23) ressaltam que os espaços de aprendizagem, quando planejados de forma cuidadosa, convertem-se em narrativas físicas que convidam as crianças à exploração, à expressão e à construção de múltiplas linguagens. Nesse mesmo horizonte, Maria Montessori já defendia que a organização do ambiente deveria respeitar a proporção e a escala do corpo infantil, além de disponibilizar materiais manipuláveis que favorecessem a repetição, a autoverificação e a autoeducação (MONTESSORI, 2021, p. 115).

Assim, reconhece-se que o ambiente ultrapassa a condição de cenário para o brincar, constituindo-se como presença pedagógica que influencia diretamente as experiências infantis. Ele organiza tempos, delimita possibilidades, provoca descobertas e fortalece a relação da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Partindo dessa concepção, o presente artigo propõe-se a examinar em profundidade as múltiplas dimensões do ambiente enquanto terceiro educador no brincar da infância. Para tanto, o texto organiza-se em seis tópicos analíticos que discutem a intencionalidade pedagógica dos espaços, seus aspectos físicos, sensoriais, relacionais e estéticos, além de refletirem sobre os desafios contemporâneos no desenho de ambientes educativos. O objetivo é evidenciar como tais dimensões, articuladas entre si, potencializam o desenvolvimento integral da criança e reafirmam o brincar como prática fundante do processo educativo.

## **NATUREZA E INTENCIONALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO**

O ambiente educativo não se configura apenas como pano de fundo das experiências infantis, mas como verdadeiro interlocutor das crianças. Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, compreende-se que o espaço fala, provoca questionamentos, acolhe hipóteses e instiga investigações. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional do ambiente como algo neutro ou passivo, evidenciando sua potência como parte integrante do processo de aprendizagem. Cada detalhe — desde a organização das mesas até a criação de cantos exploratórios — reflete uma

intencionalidade pedagógica que se ancora na crença na criança como sujeito ativo, competente e sensível (MALAGUZZI, 1998, p. 49). Dessa forma, a intencionalidade se traduz em escolhas que comunicam possibilidades de ação, autonomia e autorregulação.

Essa comunicação, no entanto, não ocorre de forma isolada: resulta da articulação entre sensibilidade arquitetônica e concepção pedagógica. A seleção de materiais acessíveis, a organização de áreas que favorecem tanto movimentos livres quanto brincadeiras estruturadas, e a criação de ambientes visuais abertos e acolhedores formam um conjunto que dialoga diretamente com a experiência infantil. Cada espaço preparado se torna, como lembram Edwards, Gandini e Forman (2015, p. 35), uma narrativa em si, um convite à descoberta e ao envolvimento ativo. Assim, o ambiente se converte em espaço vivo, portador de significados que se renovam a cada interação da criança.

A intencionalidade do ambiente educativo também é marcada por sua dinamicidade. Não se trata de uma estrutura rígida e imutável, mas de um organismo que evolui conforme os interesses, necessidades e experiências das crianças. Essa flexibilidade, característica de pedagogias ativas, assegura que o espaço possa ser constantemente reconfigurado, reinventado e reapropriado pelas práticas e projetos em curso. Como já apontava Montessori (2021, p. 120), o ambiente educativo deve acompanhar o desenvolvimento infantil, oferecendo condições para que o currículo emergente encontre expressão material. Assim, o espaço não se encerra em seu desenho inicial, mas integra-se ao fluxo vivo da pedagogia.

É importante destacar a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados, tendo a participação das crianças como uma estratégia. (BRASIL, 2018, p. 66)

Outro aspecto fundamental é a relação entre espaço e tempo. Os ambientes educativos carregam uma temporalidade própria, revelada na variação da luz natural, no envelhecimento dos materiais, na reorganização dos objetos e nas sutis mudanças de atmosfera que marcam o cotidiano. Essa dimensão temporal confere densidade às experiências, favorecendo a contemplação, a intimidade das brincadeiras e o cultivo da sensibilidade estética. Como lembram Edwards et al. (2015, p. 52), o ambiente não apenas delimita o espaço físico da ação, mas também inscreve ritmos e atmosferas que educam pelo tempo.

Há ainda uma dimensão ética intrínseca à intencionalidade do ambiente. Projetar espaços educativos significa acolher todos os corpos, reconhecer diferentes formas de brincar e respeitar ritmos e necessidades singulares. Essa perspectiva evidencia a importância de uma pedagogia inclusiva, capaz de responder às demandas sensoriais, emocionais e cognitivas de cada criança. Guedes (2015, p. 72) reforça que a adaptabilidade do espaço é fundamental para garantir que cada

sujeito seja visto em sua singularidade, reconhecendo sua linguagem própria e sua maneira única de interagir com o mundo.

Assim, a natureza e a intencionalidade do ambiente educativo revelam-se como práticas que atribuem potência ao espaço escolar: ele não apenas acolhe, mas também educa, instiga, regula e amplia o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, o ambiente emerge como terceiro educador, alinhado ao papel da criança e do adulto, constituindo-se em parte indissociável da tessitura pedagógica. O diálogo vivo entre esses três elementos — criança, adultos e ambiente — instaura uma pedagogia em movimento, marcada por escuta, sensibilidade e construção coletiva de sentidos.

## **ESPAÇOS FÍSICOS: ARQUITETURA, MOBILIÁRIO E MATERIAIS**

Ao abordar os espaços físicos, torna-se evidente o papel do arquiteto-educador, cuja função extrapola o desenho técnico e assume caráter pedagógico. As estruturas concebidas para a infância devem favorecer a mobilidade livre e segura, contemplando rampas acessíveis, nichos acolhedores e janelas à altura dos olhos infantis. Esses elementos não apenas possibilitam o deslocamento e a interação com o ambiente, mas também promovem uma relação sensorial com o mundo, permitindo à criança observar, contemplar e atribuir significados às experiências vividas em contato com o espaço (Malaguzzi, 1998, p. 55). Assim, a arquitetura se converte em linguagem silenciosa que comunica acolhimento, pertencimento e possibilidades de ação.

O mobiliário, adaptado às dimensões corporais da criança, cumpre igualmente uma função pedagógica fundamental. Mesas baixas, cadeiras proporcionais e prateleiras acessíveis não apenas atendem a critérios ergonômicos, mas constituem instrumentos que fortalecem a autonomia infantil. Ao possibilitar que a criança alcance objetos, organize seus materiais e escolha suas atividades, o ambiente reforça sua condição de sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Montessori (2021, p. 125) enfatiza que o mobiliário, quando liberto da “dominação do adulto”, torna-se elemento essencial para o exercício da independência, da concentração e da autodisciplina.

Os materiais disponíveis no espaço educativo não devem ser compreendidos como objetos neutros, mas como mediadores culturais e convites permanentes ao brincar. Na perspectiva montessoriana, cada material traz embutido um “controle de erro” que favorece a autoverificação, a apropriação da técnica e a aprendizagem autônoma (Montessori, 2021, p. 130). Na abordagem Reggio Emilia, os materiais naturais — pedras, tecidos, madeiras, papéis translúcidos — ampliam o repertório estético e sensorial da criança, convidando-a à experimentação criativa, à imaginação simbólica e à produção de narrativas próprias (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 68). Assim, o material pedagógico se configura como linguagem de expressão e de investigação.

A organização dos espaços internos, por sua vez, deve considerar a diversidade de necessidades infantis. Cantos de leitura silenciosa, áreas de construção coletiva, zonas tranquilas para o descanso e espaços abertos destinados ao movimento compõem uma ambiência equilibrada. Essa configuração, quando pensada intencionalmente, favorece transições mais suaves entre atividades, promove a autorregulação emocional e reduz situações de sobrecarga sensorial (Guedes, 2015, p. 75). Dessa forma, o espaço organiza o fluxo do brincar e sustenta a continuidade das experiências educativas.

Por fim, arquitetura, mobiliário e materiais não se reduzem a dimensões funcionais, mas expressam valores pedagógicos e culturais. Ao promoverem autonomia, respeito, diversidade de experiências e reconhecimento da criança como artista, pensadora e pesquisadora em potencial, esses elementos físicos assumem papel formativo. O espaço escolar torna-se, então, não apenas cenário, mas também interlocutor ativo no processo educativo, consolidando-se como terceiro educador que inspira, desafia e amplia o brincar da infância.

## **DIMENSÃO SENSORIAL: CORES, LUZ, TEXTURAS E SONS**

A dimensão sensorial dos ambientes educativos ocupa papel central na pedagogia da infância, sobretudo quando observada à luz das experiências de Reggio Emilia. Malaguzzi (1998) destaca que o espaço é um educador silencioso, que comunica significados e possibilita à criança explorar, experimentar e construir sentidos a partir da interação com o meio. Nesse contexto, a presença de cores, luzes, texturas e sons não se limita a adornar os espaços, mas constitui uma linguagem que provoca a curiosidade, amplia repertórios e estimula aprendizagens múltiplas.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2015), os ambientes bem planejados tornam-se laboratórios vivos de sensações, onde cada elemento material adquire intencionalidade pedagógica. A escolha criteriosa das cores pode influenciar estados emocionais, a organização da iluminação pode intensificar percepções, as texturas convidam ao toque e ao reconhecimento tátil, e os sons podem tanto acolher quanto mobilizar descobertas. Essa combinação torna o ambiente uma espécie de “tecido sensorial”, no qual a criança é instigada a interpretar, significar e se expressar por múltiplas linguagens.

A perspectiva sensorial também implica a valorização do corpo como mediador da aprendizagem. Malaguzzi (1998) enfatiza que a experiência educativa não pode prescindir do movimento, da exploração e da ação corporal, pois é a partir desses gestos que a criança compreende o mundo. Assim, ambientes que oferecem oportunidades para caminhar, tocar, manipular e escutar tornam-se cenários de aprendizagem integral, nos quais a corporeidade se articula à cognição e à afetividade.



Além disso, Edwards, Gandini e Forman (2015, p. 78) argumentam que a sensorialidade do ambiente favorece uma pedagogia da escuta, na medida em que as crianças manifestam suas percepções por meio de linguagens plásticas, musicais, corporais e verbais. O espaço, ao responder com estímulos adequados, legitima a expressão infantil, criando um diálogo permanente entre sujeito e contexto. Essa interação possibilita que a criança se reconheça como protagonista e autor de sua experiência.

Outro aspecto relevante é apontado por Guedes (2015, p. 78), ao destacar que a integração de dimensões sensoriais contribui para a construção de culturas regenerativas, nas quais o ambiente promove bem-estar, pertencimento e sustentabilidade. Nesse sentido, a pedagogia do espaço não se restringe a atender necessidades imediatas da aprendizagem, mas busca fomentar uma relação ética e estética da criança com o mundo.

Dessa forma, a dimensão sensorial reafirma o ambiente como terceiro educador, convocando educadores a refletirem sobre a intencionalidade das escolhas espaciais e sobre a potência de cada elemento em mobilizar experiências de brincar, aprender e conviver.

## **O AMBIENTE COMO MOBILIZADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS**

O conceito de ambiente como terceiro educador não se restringe à dimensão física ou estética dos espaços, mas estende-se ao seu potencial de fomentar relações sociais e afetivas significativas. Quando o espaço é intencionalmente organizado em torno da convivência — por meio de rodas de conversa, cantos destinados ao diálogo, áreas para projetos coletivos ou zonas de partilha — ele se transforma em um catalisador de vínculos, fortalecendo o senso de pertencimento e estimulando a construção conjunta de significados. Edwards, Gandini e Forman (2015, p. 81) destacam que “o brincar compartilhado acontece quando o espaço convida à presença compartilhada, ao olhar atento e ao apoio mútuo”, revelando como o ambiente pode provocar encontros e sustentar práticas de solidariedade entre as crianças.

As configurações abertas, flexíveis e dinâmicas permitem que os grupos infantis se reúnam de forma espontânea, reelaborem suas interações e reorganizem o brincar segundo os interesses coletivos. Ao oferecer elementos que convocam à colaboração — como murais coletivos, painéis de produções ou instalações interativas — o ambiente cria oportunidades de diálogo constante sobre aquilo que é criado e observado. Esse processo não apenas amplia a expressão criativa das crianças, mas também reforça o sentimento de pertencimento, construindo uma comunidade educativa em que cada contribuição individual se soma a um todo maior (Malaguzzi, 1998, p. 68).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,



brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Outro aspecto fundamental é o papel do espaço na promoção de encontros intergeracionais. Quando famílias, educadores e crianças compartilham determinados ambientes, abre-se um campo fértil para a circulação de múltiplas narrativas e saberes. A escuta das experiências familiares e a valorização de diferentes vozes enriquecem o repertório cultural das crianças e fortalecem laços comunitários, demonstrando que a aprendizagem não se dá apenas entre pares, mas no diálogo entre gerações. Essa integração amplia horizontes, legitima memórias e reforça a importância da diversidade cultural no contexto educativo.

Além disso, o ambiente exerce uma função protetiva e de acolhimento afetivo. Espaços cuidadosamente planejados para o descanso e a introspecção — como cantos com almofadas, redes, tendas ou poltronas — oferecem às crianças a possibilidade de reconhecer e respeitar seus próprios ritmos. Tais recursos funcionam como convites ao cuidado de si e ao equilíbrio emocional, ajudando-as a compreender que o espaço pode ser também um refúgio de apoio e segurança. Assim, o ambiente ensina não apenas pela estética ou pela funcionalidade, mas pela dimensão simbólica de acolher o corpo e o emocional (Edwards et al., 2015, p. 85).

Pensamos que se faz educação com afeto, ética e estética, articuladas com as diversas áreas de conhecimento e as múltiplas possibilidades de perceber e de sentir o contexto no qual estamos inseridos como protagonistas na construção de muitas histórias. Na educação pelo afeto, vários aspectos manifestam o que transita dentro e fora do corpo pela via do olhar, da escuta, do gesto, do tato, da linguagem, do movimento, que a intuição interroga sob a forma de avaliação sentimental. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 18)

Em síntese, o ambiente como terceiro educador deve ser compreendido como um organismo relacional, que ultrapassa a materialidade e se afirmar como um espaço de vínculos, afetos e escutas. Ele não apenas organiza as interações, mas potencializa a experiência social e emocional da infância, amparando a criança em sua jornada lúdica, fortalecendo sua identidade e promovendo uma educação mais humana e integral.

## **AMBIENTE SIMBÓLICO E ESTÉTICO: A BELEZA COMO ELEMENTO PROVOCADOR**

A estética do espaço educativo exerce um papel simbólico profundo, capaz de moldar atitudes, afetos e significados nas crianças. Objetos dispostos com cuidado, obras de arte penduradas à altura dos olhos infantis, flores em pequenos vasos e iluminação suave transmitem mensagens de respeito, cuidado e valorização do brincar como prática significativa. Malaguzzi (1998, p. 72) enfatiza que “a beleza educa e acolhe”, pois o belo convoca a atenção prolongada, desperta o cuidado e orienta a percepção da criança para o valor intrínseco do que é criado e experimentado.

O ambiente simbólico também se revela por meio de registros visuais e narrativos: painéis com desenhos, fotos de processos, produções coletivas e expressões artísticas das crianças transformam o espaço em galerias vivas. Edwards, Gandini e Forman (2015, p. 90) destacam que esses registros não apenas documentam trajetórias, mas conferem à criança a posição de autora de significados, fortalecendo sua agência, autoestima e engajamento nos processos de aprendizagem.

A estética intencional do ambiente educativo favorece a abertura à imaginação e à invenção. Elementos simples podem transformar-se em catalisadores de criação: um tecido pendente pode funcionar como cortina para teatro de sombras, pedras organizadas em mandalas estimulam narrativas coletivas, e objetos cuidadosamente dispostos convidam a jogos simbólicos e à exploração sensorial. Conforme aponta Guedes (2015, p. 80), autores que discutem a pedagogia do espaço destacam que a composição poética e intencional do ambiente oferece múltiplas oportunidades para a invenção, permitindo que a criança se sinta estimulada, livre para recriar e protagonista de sua própria experiência estética.

Essa dimensão simbólica dialoga intimamente com a arquitetura, o mobiliário e os materiais disponíveis, compondo um todo significativo que transcende a mera funcionalidade. Cada elemento — um tapete circular, uma luminária diferenciada, um móvel curvo — anuncia possibilidades simbólicas e convida a exploração, transformando o espaço em território de descobertas e expressão sensível. Esse alinhamento entre forma, função e simbolismo promove experiências estéticas integradas, nas quais a criança aprende a ler e construir sentidos no mundo ao seu redor.

A beleza do ambiente educativo não se reduz a um detalhe decorativo, mas atua como linguagem, materializando valores e fomentando culturas de cuidado, atenção e respeito. Edwards, Gandini e Forman (2015, p. 92) reforçam que espaços poéticos acolhem o brincar como obra em processo, permitindo que as crianças se reconheçam como criadoras de mundos simbólicos, capazes de inventar, reinterpretar e transformar o contexto em que estão inseridas.

Por meio da estética e da simbolização intencional, o ambiente torna-se convocador de sensações, de significados e de expressões individuais e coletivas. Ele insere o brincar infantil em uma cultura de valorização do humano, da experiência, do imaginário e do aprender com profundidade, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da construção de identidades.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA O DESENHO DOS “ESPAÇOS QUE EDUCAM”**

Um dos desafios contemporâneos centrais é adaptar os ambientes educativos às exigências da sustentabilidade e da economia circular. Projetar espaços que utilizem materiais reutilizados,

revestimentos ecológicos, iluminação natural otimizada e ventilação cruzada não apenas atende às demandas ambientais, mas também ensina aprendizagens sobre responsabilidade, cuidado e ética ambiental. Ao interagir com ambientes planejados de forma sustentável, as crianças desenvolvem consciência ecológica de maneira prática e sensível, internalizando valores de cuidado com o planeta e estabelecendo uma base para atitudes críticas e responsáveis desde a primeira infância. Espaços que incorporam materiais reutilizados, contato com a natureza e experiências sensoriais relacionadas à preservação ambiental oferecem oportunidades concretas para que os pequenos aprendam valores éticos e sustentáveis por meio da vivência cotidiana, fortalecendo vínculos afetivos com o entorno e promovendo a percepção de si mesmos como agentes de cuidado ambiental (MARTINS; MENDES, 2022, p. 48).

A integração da tecnologia nos espaços educativos configura outro eixo de desafios contemporâneos. Quando utilizada de maneira planejada e sensível, ferramentas digitais — como tablets, quadros interativos e aplicativos educativos — ampliam possibilidades de experimentação, criatividade e expressão multimodal. Silva & Lima (2024, p. 19), apontam que no entanto, é essencial que esses recursos complementem, e não substituam, o brincar corporal, a exploração sensorial e a interação social entre crianças. Pesquisas em educação digital apontam que o uso responsável da tecnologia deve apoiar a aprendizagem, respeitar o protagonismo infantil e favorecer o tempo de descoberta da criança, promovendo experiências significativas sem reduzir a centralidade do corpo e das relações afetivas.

As desigualdades sociais constituem um desafio adicional. Em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, muitas crianças não têm acesso a ambientes preparados de forma intencional, o que demanda criatividade pedagógica e estratégias de improvisação. Rinaldi (2012, p. 54-56) aponta que a utilização de espaços ao ar livre, a reutilização de materiais, e a participação da comunidade na construção ou adaptação de ambientes educativos podem transformar limitações em oportunidades de aprendizagem rica, estimulando a cooperação e a inventividade.

Perspectivas contemporâneas também indicam a necessidade de hibridar os espaços educativos, integrando cuidados, natureza, ateliês e áreas urbanas seguras fora da escola. Iniciativas como hortas comunitárias, “escolas na árvore” e projetos de aprendizagem ao ar livre exemplificam como o ambiente pode expandir-se para além da sala de aula, consolidando o conceito de “terceiro educador” em contextos diversificados e interativos (Edwards et al., 2015, p. 102).

Finalmente, a diversidade cultural impõe que os espaços acolham múltiplas linguagens, línguas maternas, expressões artísticas locais, memórias familiares e saberes ancestrais. Freitas (2020, p. 88-89) ressalta que ambientes que refletem e respeitam essas identidades fortalecem vínculos afetivos e cognitivos, promovem inclusão e valorizam a história e a cultura das crianças, contribuindo para a construção de cidadãos sensíveis, críticos e conectados ao seu entorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o ambiente educativo, quando concebido e cuidado como terceiro educador, atua em múltiplas dimensões interdependentes: física, sensorial, relacional, estética e simbólica. Cada uma dessas dimensões se entrelaça de modo a criar um espaço rico em significados, capaz de estimular a curiosidade, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança, tornando-se protagonista no processo de aprendizagem e de construção de sentidos.

As práticas pedagógicas que articulam arquitetura sensível, mobiliário adequado às proporções infantis, texturas, iluminação natural, elementos simbólicos e áreas propícias à interação social configuram um campo educativo amplo, no qual o brincar transcende a mera atividade lúdica. Cada elemento do espaço comunica, convoca sentidos, acolhe emoções e favorece a apropriação de saberes de maneira concreta e significativa, ampliando o protagonismo infantil e a capacidade de autorregulação.

Os desafios contemporâneos, tais como a sustentabilidade ambiental, a integração tecnológica responsável, a mitigação das desigualdades sociais e a valorização da diversidade cultural, exigem um olhar inovador e colaborativo na concepção dos espaços educativos. Ao mesmo tempo, essas demandas oferecem oportunidades para repensar, reinventar e expandir o conceito de “espaços que educam”, estimulando práticas criativas, inclusivas e sensíveis às necessidades das crianças e de suas comunidades.

Em síntese, o espaço educativo não é apenas suporte ou contexto para a aprendizagem; é condutor de encontros, ideias, afetos e descobertas. Reconhecer e cultivar o ambiente como terceiro educador implica investir no brincar como ponto de partida para uma educação mais viva, cocriativa e humanizadora, capaz de promover uma infância plena, rica em experiências e em possibilidades de desenvolvimento integral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREITAS, Maria de. **Cultura e Infância: Práticas Pedagógicas Diversificadas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

GUEDES, Edson Carvalho. **Alteridade e Diálogo: Uma Meta-Arqueologia da Educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4795/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 09 ago. 2025.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, J. C.; MENDES, R. de C. S.; MARTORELLI, B. C. P. C.; PAULA, J. T. S. dos S. e. **O Despertar da Consciência Ecológica na Primeira Infância: A Natureza e Seus Benefícios na Educação Infantil**. Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 48-59, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022427p48. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/381>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança: Mente Absorvente**. São Paulo: Kírion, 2021.

RINALDI, Carla. **Em Diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Jeruzalém de Lima; LIMA, Helena Quedma B. H. de. A educação infantil e a utilização da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://rbdin.com.br/index.php/revista/article/view/10>. Acesso em: 11 ago. 2025.

# **O PAPEL DO PROFESSOR DE ARTES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**

## **THE ROLE OF THE ARTS TEACHER IN THE INTEGRAL EDUCATION OF STUDENTS**



**RUTHEMAR DOS SANTOS AMARAL**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014); especialista em Geografia pela Faculdade UNIFIEO (2007); Professor de Educação Infantil no CEI Cohab Raposo Tavares e Professora de Educação Básica no CEMEI Zaira Collino.

### **RESUMO**

Este artigo analisa o papel do professor de artes na formação integral dos estudantes, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, buscou-se compreender como o ensino de artes contribui para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e criativos. Os resultados evidenciam que o professor de artes atua como mediador de experiências estéticas e culturais, promovendo práticas pedagógicas que incentivam a criatividade, a expressão individual e a valorização da diversidade. Foram discutidas metodologias que favorecem a liberdade criativa, o uso de materiais variados, a interdisciplinaridade e a construção de um ambiente seguro para a autoexpressão dos alunos. Constatou-se que a atuação do professor de artes vai além do ensino técnico, desempenhando um papel transformador no processo educacional, ao fomentar competências essenciais para a vida em sociedade. Além disso, observou-se que práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e promovem uma abordagem multicultural contribuem significativamente para o desenvolvimento artístico e humano dos estudantes. Conclui-se que a presença da arte na escola, mediada por um professor sensível às dimensões humanas da aprendizagem, é indispensável para a construção de uma educação integral, crítica e significativa.



**PALAVRAS-CHAVE:** Professor de Artes; Formação Integral; Educação Artística; Criatividade; Desenvolvimento Emocional e Social.

## ABSTRACT

This article analyzes the role of the art teacher in the comprehensive education of students, highlighting their relevance to cognitive, emotional, and social development. Using a qualitative approach and a bibliographic review, we sought to understand how art education contributes to the development of more critical, sensitive, and creative individuals. The results demonstrate that the art teacher acts as a mediator of aesthetic and cultural experiences, promoting pedagogical practices that encourage creativity, individual expression, and the appreciation of diversity. Methodologies that favor creative freedom, the use of diverse materials, interdisciplinarity, and the creation of a safe environment for students' self-expression were discussed. It was found that the role of the art teacher goes beyond technical instruction, playing a transformative role in the educational process by fostering essential skills for life in society. Furthermore, it was observed that pedagogical practices that value cultural diversity and promote a multicultural approach contribute significantly to the artistic and human development of students. It is concluded that the presence of art in schools, mediated by a teacher sensitive to the human dimensions of learning, is essential for the construction of a comprehensive, critical, and meaningful education.

**KEYWORDS:** Art Teacher; Comprehensive Training; Artistic Education; Creativity; Emotional and Social Development.

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, a importância das disciplinas artísticas na formação integral dos alunos tem sido cada vez mais reconhecida. Dentro desse cenário, o papel do professor de artes emerge como um elemento-chave na construção de uma educação que visa não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também à formação completa e enriquecedora dos estudantes. Este artigo busca explorar e analisar de maneira aprofundada o papel desse educador, destacando sua relevância na promoção de uma formação integral que transcende os limites do conhecimento disciplinar.

A justificativa para a abordagem desse tema reside na crescente compreensão de que a educação artística desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O professor de artes, como mediador desse processo, torna-se um agente fundamental para fomentar a criatividade, a expressão individual e a apreciação estética, contribuindo assim para a formação integral dos alunos.

No entanto, apesar do reconhecimento da importância das artes na educação, ainda persistem desafios e lacunas no entendimento do papel específico do professor de artes na formação integral



dos alunos. A problemática reside em: como esses profissionais podem efetivamente conduzir práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento holístico dos estudantes, ultrapassando barreiras curriculares e promovendo uma educação mais significativa?

O objetivo geral deste artigo é analisar e compreender o papel do professor de artes na formação integral do aluno, identificando estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social por meio das disciplinas artísticas. Já os objetivos específicos pretendem investigar os fundamentos teóricos que embasam o papel do professor de artes na formação integral do aluno, analisar práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a expressão individual nas aulas de artes e avaliar a influência do professor de artes no desenvolvimento emocional e social dos alunos.

A pesquisa será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, buscando estudos e trabalhos acadêmicos que explorem o papel do professor de artes na formação integral dos alunos.

## **O PAPEL TRANSFORMADOR DO PROFESSOR DE ARTES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO**

A educação contemporânea, cada vez mais, reconhece a importância do papel do professor de artes na formação integral dos alunos. Longe de ser uma disciplina marginal, as artes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para a construção de indivíduos mais completos e sensíveis. O professor de artes emerge, assim, como um agente transformador, moldando não apenas o entendimento estético, mas também influenciando aspectos cruciais da experiência educacional.

A base teórica que sustenta o papel do professor de artes na formação integral do aluno reside na compreensão de que as expressões artísticas transcendem os limites curriculares, proporcionando uma via única para a exploração criativa e a expressão pessoal. Nesse sentido, a abordagem de disciplinas artísticas vai além do ensino técnico; ela se torna um veículo para o desenvolvimento da imaginação, da autoestima e do pensamento crítico (Combinato et al., 2020).

As práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental nesse processo. Ao incentivar a criatividade e a expressão individual nas aulas de artes, o professor não apenas ensina técnicas, mas também promove um ambiente que encoraja os alunos a explorarem suas próprias identidades e perspectivas. A criação artística torna-se, assim, uma forma de comunicação autêntica, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação e autoexpressão que transcendem as palavras (Pinto, 2021).

O impacto do professor de artes se estende além do desenvolvimento cognitivo, influenciando profundamente o aspecto emocional e social dos alunos. As aulas de artes proporcionam um espaço seguro para a expressão de emoções e pensamentos, ajudando os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros. Além disso, o trabalho colaborativo em

projetos artísticos promove habilidades sociais, cooperação e apreciação pela diversidade de perspectivas (Neiva, 2023).

Entretanto, desafios persistem. A falta de recursos, o subfinanciamento das disciplinas artísticas e a pressão por resultados quantificáveis muitas vezes dificultam a plena realização do potencial transformador do professor de artes. A superação desses desafios exige um comprometimento contínuo com a defesa da importância das artes na formação integral e a promoção de políticas educacionais que valorizem e apoiem as disciplinas artísticas (Galvão; Casimiro, 2023).

## **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL DOS ESTUDANTES**

O ambiente das aulas de artes é um terreno fértil para o florescimento da criatividade e da expressão individual dos alunos. Nesse cenário, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial, guiando os estudantes para além das técnicas artísticas, incentivando a descoberta de suas próprias vozes e promovendo o desenvolvimento emocional e social. O professor de artes, como facilitador desse processo, desempenha um papel central na formação de indivíduos mais autônomos, criativos e socialmente conscientes (Júnior et al., 2023).

As práticas pedagógicas que visam estimular a criatividade nas aulas de artes são diversas e fundamentais. Projetos abertos, nos quais os alunos têm liberdade para explorar diferentes materiais e abordagens, são catalisadores essenciais para o florescimento da imaginação. A introdução de desafios que envolvem a resolução de problemas, a experimentação e a revisão de processos criativos também são estratégias valiosas. O professor, ao encorajar a busca por soluções não convencionais e promover a aceitação de erros como parte do processo, cria um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade (Pires, 2018).

A expressão individual é intrínseca ao ensino de artes, e as práticas pedagógicas podem ser moldadas para fortalecer essa dimensão. Incentivar os alunos a criarem obras que reflitam suas experiências pessoais, crenças e emoções é uma maneira poderosa de fomentar a expressão individual. Projetos que permitem a escolha de temas significativos para os estudantes, aliados a discussões abertas sobre as intenções por trás de suas criações, ampliam as oportunidades para que cada aluno deixe sua marca única nas obras de arte (Combinato et al., 2020).

A influência do professor de artes no desenvolvimento emocional e social dos alunos é uma dimensão fundamental e sutil. O estímulo à expressão individual não apenas aprimora as habilidades artísticas, mas também proporciona uma via para a auto exploração e compreensão emocional. O professor, ao criar um ambiente inclusivo e encorajador, permite que os estudantes compartilhem suas perspectivas e emoções por meio da arte, contribuindo para um desenvolvimento emocional mais equilibrado (Neiva, 2023).

Além disso, a colaboração em projetos artísticos e as discussões em sala de aula promovem habilidades sociais cruciais. O professor, ao incentivar a troca de ideias, a escuta ativa e o respeito

pelas diferentes visões, contribui para a formação de indivíduos socialmente conscientes e capazes de trabalhar harmoniosamente em grupo (Oliveira; Hernández, 2020).

Contudo, para Pires (2018) é crucial reconhecer que o papel do professor de artes nesse desenvolvimento não é unilateral. Os alunos, ao receberem estímulos e orientações, tornam-se coautores de sua jornada artística e social. O professor, assim, não apenas molda o ambiente educacional, mas também atua como um guia, inspirando os alunos a explorarem, expressarem-se e compreenderem o mundo por meio da arte.

## **O PROFESSOR DE ARTES COMO AGENTE ESTIMULADOR DA CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES**

O professor de artes exerce um papel decisivo no estímulo à criatividade dos estudantes, atuando como facilitador de experiências que despertam a imaginação, incentivam a experimentação e valorizam a expressão pessoal. Sua prática pedagógica vai além da transmissão de conteúdos técnicos; ela envolve a criação de um ambiente que acolhe a diversidade de ideias e promove o desenvolvimento da autonomia criativa dos estudantes.

A criatividade, nesse contexto, não é vista como uma habilidade inata de poucos, mas como uma competência que pode ser desenvolvida por meio de propostas pedagógicas adequadas. O professor, ao planejar suas aulas com intencionalidade e sensibilidade, cria oportunidades para que os alunos explorem diferentes materiais, linguagens, referências culturais e temas significativos. Assim, ele transforma a sala de aula em um espaço de invenção, diálogo e descoberta.

Conforme destacado por Vecchi (2017), metodologias abertas, baseadas na investigação e na livre experimentação, são fundamentais para fomentar a criatividade. Projetos com temas livres, utilização de materiais não convencionais, integração com outras áreas do conhecimento e atividades colaborativas são estratégias eficazes adotadas por professores de artes que buscam desenvolver o potencial criativo de seus alunos.

Além do desenvolvimento cognitivo, o estímulo à criatividade também favorece o crescimento emocional e social dos estudantes. O ato criativo permite que os alunos expressem suas emoções, revelem suas visões de mundo e compartilhem experiências, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, da empatia e da capacidade de escuta. Ao reconhecer e valorizar essas manifestações, o professor de artes contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e sensíveis.

Dessa forma, o professor de artes, ao estimular a criatividade, não apenas ensina a fazer arte, mas também desenvolve competências fundamentais para a vida, como a capacidade de inovar, de resolver problemas, de trabalhar em equipe e de se expressar com autenticidade. Seu papel é, portanto, central na promoção de uma educação transformadora e integral.

## **A DIVERSIDADE CULTURAL COMO EIXO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE ARTES**

A promoção da diversidade cultural no ambiente educacional é uma pauta imprescindível para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. Nas aulas de artes, a incorporação de práticas pedagógicas que valorizam e integram as distintas manifestações culturais não apenas enriquece o processo educacional, mas também proporciona aos estudantes uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças. Nesse contexto, diversas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para criar um ambiente artístico que celebra a diversidade, de acordo com Suanno et al. (2020). Entre essas estratégias, destacam-se:

**Apresentação de Artistas Diversos:** Uma abordagem eficaz para integrar a diversidade cultural nas aulas de artes é apresentar aos estudantes artistas de diferentes origens étnico-raciais, culturais, geográficas e históricas. A análise da obra de pintores, escultores, músicos, dançarinos e performers de diferentes contextos proporciona aos alunos uma visão mais global e descentralizada da história da arte, rompendo com a hegemonia eurocêntrica presente em muitos currículos escolares (HERNÁNDEZ, 2007).

**Exploração de Artes Folclóricas:** Incorporar nas práticas pedagógicas o estudo e a criação de obras inspiradas em expressões folclóricas, rituais, danças, máscaras, esculturas e pinturas tradicionais de diferentes culturas amplia o repertório simbólico dos alunos e promove uma valorização das raízes culturais de comunidades frequentemente marginalizadas. Para Barbosa (2002), a educação artística deve fomentar o diálogo entre o popular, o erudito e o contemporâneo, ampliando a compreensão crítica sobre os sentidos da arte.

**Projetos Temáticos Multiculturais:** Desenvolver projetos artísticos temáticos que abordam a diversidade cultural é uma prática que permite uma imersão mais profunda nas riquezas culturais do mundo. Propor desafios que envolvam a criação de obras de arte inspiradas em tradições específicas, incorporando elementos simbólicos e estilísticos, não só estimula a criatividade, mas também promove uma compreensão mais aprofundada das nuances culturais.

**Entrevistas e Experiências Pessoais:** Encorajar os alunos a compartilharem suas próprias vivências culturais, bem como a realizarem entrevistas com familiares e membros de suas comunidades, é uma prática pedagógica potente. Essa abordagem promove o reconhecimento da cultura como um fenômeno vivo, próximo e em constante transformação. Ao valorizar as narrativas individuais e coletivas dos estudantes, o professor contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural de cada sujeito (SILVA; SILVA, 2020).

Nesse sentido, a atuação do professor de artes é central para promover uma educação que não apenas reconhece a diversidade, mas a coloca no centro do fazer pedagógico. Como afirmam Candau e Moreira (2008), uma educação comprometida com a justiça social deve reconhecer e dialogar com as diferentes vozes culturais presentes na escola. O ensino de artes, ao trabalhar com a linguagem simbólica, torna-se um espaço privilegiado para esse diálogo, estimulando nos alunos a capacidade de ler o mundo a partir de múltiplos pontos de vista.

## O IMPACTO DA ABORDAGEM MULTICULTURAL NO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES

A abordagem multicultural no contexto educacional exerce um impacto profundo e transformador no desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes. Ao reconhecer e celebrar a diversidade de expressões culturais, essa abordagem amplia as perspectivas dos estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e enriquecedor.

De acordo com Sequeira (2018) o impacto se reflete no desenvolvimento artístico ao proporcionar aos alunos um repertório mais amplo de referências. A exposição a diversas tradições artísticas estimula a criatividade, incentivando a experimentação de diferentes técnicas, estilos e narrativas. Isso não apenas diversifica a produção artística, mas também desenvolve uma compreensão mais profunda da arte como uma expressão única de identidades culturais.

No aspecto cultural, a abordagem multicultural contribui para a formação de cidadãos globalmente conscientes e respeitosos. Ao compreender as diferentes perspectivas culturais por meio das artes, os estudantes adquirem uma apreciação mais significativa da riqueza e complexidade do mundo. Isso fomenta a empatia, a tolerância e a capacidade de dialogar com diversas realidades, fortalecendo a coesão social (Silva et al., 2020).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada ao longo deste artigo reafirma que o papel do professor de artes vai muito além do ensino técnico; ele é um catalisador para o florescimento humano. O professor de artes não apenas guia os alunos no domínio das técnicas artísticas, mas também desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos que abraçam a criatividade, respeitam a diversidade, compreendem suas próprias emoções e contribuem para uma sociedade mais rica e compassiva. O legado desses educadores transcende as telas e os palcos; ele se inscreve na alma de cada aluno, moldando futuras gerações de pensadores críticos, criativos e socialmente conscientes.

Verificou-se, ao longo da análise, que a atuação pedagógica do professor de artes contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes. Ao propor práticas que estimulam a livre expressão, a imaginação e o respeito às múltiplas identidades culturais, o professor cria um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e significativo. A interdisciplinaridade, o diálogo entre diferentes linguagens artísticas e a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos são práticas que fortalecem a formação integral, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Além disso, observou-se que uma abordagem multicultural no ensino de artes amplia o repertório estético dos estudantes e favorece a construção de uma consciência crítica e empática diante das diferentes culturas. Ao incorporar artistas e manifestações culturais historicamente

marginalizadas, o professor de artes assume uma postura política e ética de valorização da diversidade e do combate a estereótipos e exclusões.

Entretanto, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é necessário enfrentar os desafios que ainda marcam o ensino de artes no Brasil, como a falta de valorização institucional, os recursos escassos e a visão tecnicista da aprendizagem. A superação desses obstáculos exige o reconhecimento da arte como área de conhecimento essencial e a implementação de políticas públicas que garantam a formação continuada dos professores, a infraestrutura adequada nas escolas e a ampliação do tempo e espaço destinados às práticas artísticas.

Conclui-se, portanto, que o professor de artes ocupa um lugar central na construção de uma educação integral, humanizadora e transformadora. Sua atuação sensível, criativa e comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes é indispensável para a consolidação de uma escola que acolhe, escuta, dialoga e forma sujeitos capazes de transformar o mundo por meio da arte.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva, 2002

CANDAU, Vera Maria. *Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas*. Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Vozes, 2008.

COMBINATO, Denise Stefanoni et al. Arte e formação humana integral: desafios no ensino brasileiro. **Revista Sensos-e**, v. 7, n. 1, p. 67-73, 2020.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves. O papel do professor na escola: educação e transformação. *Revista OWL (OWL Journal)* -**Revista Interdisciplinar de Ensino E Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Artmed, 2007.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023.

MENDES, Ana Bela. A Educação da criatividade. **Atas do VII Encontro do CIED–II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação**, p. 59-70, 2016.

NEIVA, Diogo Marques. **A importância da relação professor-aluno na sua formação integral e no processo de ensino-aprendizagem**. Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2020.

PINTO, Jorge Eschiqui Vieira. O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil. **Revista Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-22, 2021.

PIRES, Albertina Sousa. **O Contributo das Artes Visuais numa Educação Inclusiva para Todos.**

Diálogos com a arte, p. 116, 2018.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 073-091, 2017.

SEQUEIRA, Cristiane. *Educação multicultural e artes visuais: caminhos para a inclusão*. Revista Educação e Cultura, Campinas, v. 23, n. 1, p. 55–70, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da; SILVA, LÍlian do Vale. *Currículo, cultura e sociedade*. Vozes, 2020.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Phorte Editora, 2017.



# COMO VENCER O MEDO DA MATEMÁTICA

## HOW TO OVERCOME THE FEAR OF MATHEMATICS



### SAMIR SABBAGH JUNIOR

Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2017; Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAHE; Graduação em Matemática pela Faculdade UNICV; Especialista em ensino de língua inglesa pela Faculdade Campos Elíseos, Legislação educacional pela Faculdade Campos Elíseos e AEE pela Faculdade Unifahe; Professor de língua inglesa na EMEF Padre Gregório Westrupp; Professor de língua e cultura inglesa na EPG Anselmo Duarte.

### RESUMO

A Matemática é tida por muitos como uma das matérias mais difíceis, se não a mais difícil de ser aprendida. Com sua exatidão e seus cálculos longos e complexões, muitos acreditam que aprender matemática e gostar da mesma seja algo impossível. A dificuldade encontrada durante o estudo da matemática faz com que muitas pessoas criem aversão a ela e até mesmo fiquem ansiosos e desesperados quando precisam realizar uma conta matemática. Tal ansiedade acaba atrapalhando os indivíduos de desenvolverem suas habilidades matemáticas e consequentemente não aprendam a mesma da forma que deveriam. Diversas ações podem ser tomadas para ajudar os que enfrentam e encaram a matemática como algo difícil ou impossível de ser aprendido. Ajudar tais indivíduos a quebrarem as barreiras já criadas é essencial para que esse medo seja vencido. Repensar a forma que a matemática é ensinada, também auxiliará para ela não seja vista como impossível de ser aprendida

**Palavras-chave:** Difícil; Aversão; Ansiosos; Habilidade

### ABSTRACT

Mathematics is considered by many as being one of the most difficult, or the most difficult to be learned. With its difficult problems and calculations, many people believe that enjoying mathematics or learning it to be something impossible. The difficulty that is found while studying mathematics make many people to hate it and also to be so anxious about it and even desperate when they need to solve a problem. Such anxiousness makes it hard for people and students to develop their mathematic abilities and consequently they don't learn what they were supposed to. Many actions can be taken to help the ones who face difficulties and face mathematics as something impossible to be learned. Helping these people to overcome this barrier is necessary to help them overcome this fear. Thinking about the way mathematics is taught, will also help people see that mathematics is not impossible to be learned.

**Key-words: Difficult; hate; anxiousness; ability**

## INTRODUÇÃO

A matemática é considerada por muitos como uma das disciplinas mais difíceis de serem aprendida durante o período de escolarização. Muitos a consideram como uma matéria extremamente difícil e acabam obtendo resultados negativos com as notas obtidas nesta disciplina. É muito comum encontrar estudantes que são aprovados com notas altas em outras disciplinas e não obtém o mesmo resultado quando a disciplina em questão é a tão temida matemática. Diversos fatores contribuem de forma negativa para que os alunos obtenham resultados tão baixos na disciplina de matemática, entre eles, podemos citar a falta de interesse dos alunos em aprenderem a disciplina, a falta de apoio por parte da família, a ansiedade que muitos sentem e acaba os atrapalhando ao tentarem resolver os problemas matemáticos, a forma tradicional como muitos professores lecionam a matemática e todo um pré-conceito negativo que se criou ao longo dos anos em que se coloca a matemática como sendo a vilã das matérias que são ensinadas nas escolas. Por que a matemática causa tanto pavor? Quais são as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes nas aulas de matemática? Como ajudar os estudantes a melhorarem seus resultados com a disciplina em questão e consequentemente superarem o medo da matemática?

## COMO VENCER O MEDO DA MATEMÁTICA

Tida por muitos como uma das disciplinas mais difíceis de serem aprendida, se não a mais difícil, a matemática costuma causar sentimentos de pavor e medo nos estudantes. A complexidade envolvida na matemática, faz com que muitos acreditem que a disciplina em questão, seja extremamente complicada e inalcançável para muitos. Um dos motivos que podem contribuir para que isto ocorra é o fato de matemática quase sempre utilizar conhecimentos prévios a fim de se realizar contas mais complexas, não que as outras disciplinas não o utilizem, mas no caso da

matemática se o aluno não conseguir dominar completamente as quatro habilidades básicas que são: soma, subtração, multiplicação e divisão, torna-se impossível conseguir realizar algo relativamente simples como uma equação de primeiro grau. Problemas de má aprendizagem nos anos iniciais, fazem com que os educandos apresentem dificuldades durante toda sua trajetória escolar ou até mesmo por toda sua vida.

Muitos estudantes não atingem a nota mínima para serem aprovados na disciplina de matemática. Estudos apontam que mais dos metade dos estudantes brasileiros não tem noções básicas de matemática. Conforme apresenta uma reportagem do site Terra no artigo “Estudo internacional mostra que metade dos alunos brasileiros de 9 anos não sabe a tabuada”

Entre os estudantes brasileiros, 51% das crianças que estão no 4º ano do ensino fundamental não dominam as habilidades básicas de Matemática, como a tabuada, interpretação de gráficos simples, soma e subtração de centenas. Isso significa que elas sequer alcançam o nível de conhecimento considerado “baixo”.

Os baixos resultados atingidos pelos estudantes fazem com que eles deixem de desenvolver habilidades básicas que serão importantes por toda sua vida, afinal uma pessoa que não consegue obter o conhecimento mínimo em matemática terá dificuldades para controlar seus ganhos e gastos, escolher qual produto ou serviço lhe oferece um melhor custo-benefício ou simplesmente saberem se o que está sendo pago a eles por seus empregadores é o valor correto ou não. A falta de conhecimento em matemática cria um cidadão dependente de tarefas simples como calcular o preço de algo, faz com que ele se sujeite a aceitar o que lhe dito sem ao menos saber se isto está certo ou não. A falta de conhecimento em matemática pode até mesmo impactar de maneira negativa a forma como sujeito cuidará da própria saúde, pois ele pode ter dificuldades até mesmo para saber a dosagem de um remédio que lhe foi receitado. Sem sombra de dúvidas, a falta do conhecimento matemático torna a pessoa uma refém da ajuda de outras pessoas para realizar tarefas simples.

Haja visto tantos problemas sejam encontrados pelos estudantes na disciplina de matemática, medidas precisam ser tomadas para que este prejuízo seja reduzido. Uma das ações que pode ser tomada é a realização de um trabalho mais árduo nos anos iniciais para ajudar os estudantes a desenvolverem as quatro habilidades básicas até o término da primeira etapa do ensino fundamental. Muitos estudantes avançam para os próximos anos escolares apresentando grande dificuldade em operações básicas como adição, subtração, multiplicação e divisão. Sem conseguirem dominar tais competências, os estudantes acabam não aprendendo outras habilidades que serão ensinadas anos à frente, pois elas sempre utilizarão as quatro operações básicas. O grande número de alunos por sala, faz com que os professores dos anos iniciais não consigam dar toda a atenção necessária para os alunos que apresentarem maiores dificuldades. Reduzir o número de estudantes por turma ajudaria a minimizar a baixa aprendizagem em matemática.

Outra medida que pode ser tomada seria um trabalho de reforço com os estudantes que chegam na segunda etapa do ensino fundamental dois sem terem os conhecimentos necessários em matemática até aquele momento. Caso os alunos apresentem dúvidas e dificuldades nas operações básicas ele não conseguirá absorver o conhecimento que será ensinado mais à frente. O conhecimento que não foi adquirido nos anos anteriores precisa ser recuperado e ensinado novamente a estes alunos para que eles consigam progredir e atingir o conhecimento necessário para estarem aptos a conviverem com a matemática de forma satisfatória em suas vidas.

Outra medida que pode ser tomada é ajudar os alunos que apresentam dificuldades em matemática na parte psicológica. Quando uma pessoa cria pavor ou medo de algo, acreditando que isto seja algo inalcançável, ela acaba colocando obstáculos maiores quando pensa na matéria em questão. Ajudar os estudantes a entenderem que a matemática não é tão difícil como parece e que a matéria em questão pode ser aprendida pode ajudar os alunos a desbloquearem este medo. Vencer o medo criado por dificuldades do passado, pode ajudar de maneira significativa os alunos a desenvolverem habilidades matemáticas.

## **ANSIEDADE – UM DOS MOTIVOS QUE INTEFEREM NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA**

Muitos alunos têm apresentado uma postura negativa com relação a matemática. Muitos acabam desenvolvendo ansiedade por conta das dificuldades encontradas ao tentarem aprender a matemática.

Uma matéria da BBC, escrita por Letícia Mori aponta a situação em questão. A matéria tem como tema: “A epidemia de ansiedade com matemática no Brasil e no mundo revelada por estudo da OCDE”. Ela aponta:

A principal pesquisa internacional sobre educação, feita pela [OCDE](#) (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mostra que os estudantes estão desenvolvendo uma postura cada vez mais negativa em relação ao aprendizado de matemática.

O Pisa (Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes, na sigla em inglês) mostra que houve um aumento acentuado no nível de ansiedade em relação à matemática entre os alunos da grande maioria dos 81 países avaliados, especialmente no Brasil.

Na média dos países da OCDE e parceiros, 65% dos estudantes têm ansiedade em relação às suas notas em matemática e cerca de 40% dos estudantes ficam nervosos, tensos ou desamparados resolvendo problemas matemáticos. No Brasil, esses índices são ainda mais altos: 79,5% e 62,3% respectivamente.

A ansiedade gerada pela dificuldade em se aprender matemática acarreta em diversos problemas durante a aprendizagem da mesma, fazendo com que muito desistam de aprendê-la ou encarem a matemática como algo ruim.

## A FALTA DE CONFIANÇA PODE ATRAPALHAR NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Muito estudante tem sua confiança abalada ao estudarem matemática. A complexidade envolvida na aprendizagem da mesma e o fato de muitos não conseguirem compreendê-la, fazem com os alunos tenham sua confiança abalada e não acreditem que são capazes de estudar e aprender a matemática. A falta de confiança ou a baixa confiança faz com que os alunos criem barreiras e acabem julgando o conteúdo antes mesmo dele ser ensinado e consequentemente não estejam abertos a aprender o que será ensinado por julgarem que será difícil ou impossível de aprender.

A falta de confiança faz com que muitos não acreditem que são capazes de aprender o que é ensinado e se julguem inferiores sem ao menos tentarem absorver a matéria que está sendo lecionada. A matemática muitas vezes causa tal pavor e falta de confiança nos alunos por sua complexidade, mesmo não sendo tão complicada como parece.

Em uma matéria da BBC, Cláudia Costin fala sobre o problema em questão. A matéria tem como tema: “A epidemia de ansiedade com matemática no Brasil e no mundo revelada por estudo da OCDE”. Ela aponta:

“A autoeficácia tem a ver com o aluno aprender a controlar seus impulsos e emoções para ter disciplina de aprendizagem voltada para o atingimento de metas”...

“Tem a ver com o quanto o aluno consegue ser o protagonista da própria vida escolar para realizar seu projeto de vida”...

“Alunos mais confiantes e alunos menos ansiosos fazem mais perguntas quando não entendem algo que está sendo ensinado. Eles são mais proativos e mais motivados em seu aprendizado.”

“Todas as estratégias de aprendizado e motivações sustentadas ao longo da vida estão relacionadas a alunos que se sentem mais confiantes para resolver tarefas matemáticas e menos ansiosos sobre matemática, independentemente de seu desempenho”

Sem dúvidas a falta de confiança é um fator determinante para que muitos estudantes tenham medo e fobia ao estudarem matemática. Um trabalho pode ser feito para ajudar os alunos a vencerem tal falta de confiança. A ajuda psicológica pode ajudar tais pessoas a obterem a confiança que precisam e por fim, vencerem o medo da matemática.

## MUDAR A FORMA COMO A MATEMÁTICA É ENSINADA

A matemática não está entre as disciplinas que os alunos mais gostam de estudar e aprender, na verdade ela se encontra como uma das que eles menos gostam, por conta de sua complexidade e também da forma como muitas vezes é ensinada. O problema do ensino de matemática acaba refletindo nos resultados de provas que são realizadas para medir o nível de conhecimento dos estudantes nas escolas, como aponta o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica),

conforme o site Povir revela na matéria: “Matemática na escola: como mudar a formação de professores para superar as dificuldades de aprendizagem”.

Dados de 2021 do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) apontaram que somente 37% dos estudantes do 5º ano atingem o nível esperado de aprendizagem de matemática. O estágio é representado por quem atinge mais de 225 pontos (em 375), conseguindo resolver problemas básicos, interpretar gráficos simples e reconhecer formas e medidas. Anos depois, ao final do ensino médio, o funil aperta ainda mais, com apenas 5% concluindo a etapa com uma aprendizagem adequada. Estamos falando de uma pequena parcela de estudantes capazes de demonstrar habilidade para resolver problemas com funções, interpretar gráficos complexos e trabalhar com geometria analítica.

Os baixos resultados obtidos nas avaliações comprovam a necessidade de se repensar a forma como a matemática é ensinada nas escolas. Utilizar métodos mais dinâmicos e gamificados, pode ajudar a alcançar os estudantes que apresentem desinteresse, ansiedade ou medo de estudar e aprender a matemática.

Apresentar a matemática de forma mais simples e realista a realidade dos alunos pode fazer com os alunos possam vencer as barreiras que criaram com respeito a matemática. O professor pode propor atividade que envolvam os alunos com situações reais a vida dos alunos.

Focar na compreensão pode ajudar os professores a conseguirem ensinar a matemática de forma mais direta, ajudando os alunos a entenderem os conceitos de forma criativa, incentivando os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e a resolverem problemas do cotidiano.

Jogos e atividade lúdica podem ser de extrema ajuda no ensino da matemática. Jogos de tabuleiro como dama, xadrez, go, entre outros, ajudam a tornar o ensino de matemática mais divertido e também ajudam os alunos a compreenderem conceitos matemáticos enquanto jogam, de uma maneira prática.

A matemática também pode ser ensinada juntamente com outras disciplinas de forma interdisciplinar. Envolver outras disciplinas no estudo de matemática fará com que os alunos que tem maior interesse em outras áreas possam ver a matemática com bons olhos e consequentemente acabem se interessando e gostando da matemática. Um exemplo de trabalho interdisciplinar com a matemática é trabalhar juntamente com a matéria de artes. Os alunos podem desenhar um prédio ou uma casa juntamente com o professor de artes e podem calcular as medidas do que está sendo projetado com o professor de matemática, desta forma os alunos conseguiram enxergar a matemática sendo inserida em um contexto real enquanto trabalham de forma interdisciplinar.

O uso de recursos tecnológicos pode contribuir ricamente para o ensino e aprendizagem da matemática. Atualmente, existem diversos softwares e aplicativos que podem ser usados nas aulas de matemática para auxiliar os alunos durante a aprendizagem. Os alunos de atualmente vivem conectados e aproveitar-se de métodos tecnológicos contribuirá para que a matemática possa ser

inserida no cotidiano dos alunos de uma maneira a qual eles já estão adaptados que é por meio da tecnologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos fatores podem fazer com que os alunos obtenham resultados negativos em matemática, tais como uma má formação nos anos iniciais, medo de conseguir realizar tarefas complexas e até mesmo aversão pelo conteúdo. Embora existam os problemas mencionados, um trabalho árduo pode ser realizado pelos professores a fim de minimizar o prejuízo causado aos alunos que não aprenderam o que deveriam para que consigam realizar problemas mais complexos. Uma mudança de mentalidade sobre como encarar a matemática e um trabalho específico pode ajudar os estudantes a perderem o medo pela matemática.

Muitos estudantes ficam extremamente ansiosos ou apreensivos ao estudarem a matemática. A ansiedade e apreensão que eles desenvolvem acaba atrapalhando a aprendizagem da matemática e faz com que os alunos criem uma barreira imaginária com respeito a matemática, embora durante algumas explicações dos professores os alunos consigam acompanhá-lo, ao realizarem provas ou precisarem resolver exercícios individualmente, muitos alunos acabam não conseguindo realizar as atividades propostas, pois a ansiedade e apreensão acabam os atrapalhando neste sentido. O excesso de ansiedade que é gerado ao estudar matemática faz com que muitos estudantes não consigam se concentrar nas explicações que são dadas nem tão pouco nos exercícios que são propostos pelos professores durante as aulas e nas provas. A ansiedade também causa esquecimento frequente dos alunos, que ao se depararem com os números a sua frente paralisam completamente e não conseguem resolver os problemas matemáticos, porém ao terminarem o prazo para realização, conseguem se lembrar. Criar técnicas que ajudem os estudantes a se sentirem mais calmos e relaxados, contribuirá para os alunos possam diminuir o nível de ansiedade que sentem ao estudarem matemática, outra estratégia, pode ser ajudar os estudantes a criarem uma rotina de estudos, fazendo com que eles diminuam seus níveis de ansiedade por já estarem ambientados ao estudo.

A falta de confiança também influencia de maneira negativa na aprendizagem da matemática e consequentemente ajuda a aumentar o medo e a apreensão com respeito a matemática. Ao realizarem provas e tarefas de matemática e não obterem resultado satisfatório, muitos alunos perdem a confiança com respeito a matemática e consequentemente acabam acreditando que não são capazes que realizarem os cálculos e contas que lhes é ensinado e antes mesmo de começar a resolver o problema, lá desistem por se acharem incapazes de realizá-lo. Quando um estudante



enfrenta a falta de confiança em si mesmo para realizar alguma tarefa ou resolver algum problema matemática, ele acaba se sentindo inseguro quanto as suas próprias habilidades e tal fator acaba diminuindo a motivação do aluno em aprender o conteúdo que está sendo ensinado a ele. Por não terem confiança em si mesmos, muitos já iniciam a resolução do problema pensando que farão tudo de modo incorreto e que são incapazes de resolver os problemas matemáticos que estão sendo apresentados. Ajudar os estudantes a ganharem confiança e acreditarem em si mesmos, fará com que eles possam aprender a matemática, e outras disciplinas, da maneira que se espera que aprendam.

Outro fator que atrapalha na aprendizagem da matemática e faz com que muitos tenham medo dela é a forma como ela foi ensinada ao longo de várias décadas. Métodos tradicionais e de decoreação fizeram com que muitos criassem aversão a matemática. Rever a forma como a matemática é ensinada e tentar ensiná-la de uma forma mais dinâmica e realista pode ajudar os estudantes a criarem certo tipo de afeto pela disciplina em questão e conseqüentemente possam vencer o medo que sentem da matemática. Outra medida que pode ser tomada para ajudar na forma como a matemática é ensinada nas escolas, é rever os cursos de licenciatura que são ofertados aos professores e oferecer aos mesmos novos métodos que os ajudem a lecionar a disciplina de matemática de uma maneira que seja mais favorável aos estudantes e que conseqüentemente os alunos não criem aversão e medo com respeito a matemática.

Diversos fatores contribuem para que matemática seja vista como a vilã das disciplinas, a mais difícil de ser aprendida e conseqüentemente a que a maioria dos estudantes gostam, porém, várias ações podem e devem ser tomadas, para que matemática possa ser ensinada com qualidade e aprendida pelos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BNCC, 2017. Disponível em <[Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental - MEC](#)> Acesso 08 ago. 2025.

Disponível em <[Estudo internacional mostra que metade dos alunos brasileiros de 9 anos não sabe a tabuada](#)> Acesso 16 set. 2025.

Disponível em <[Matemática: a epidemia de ansiedade com a matéria no Brasil e no mundo revelada por estudo - BBC News Brasil](#)> Aceso 16 set. 2025.

Disponível em <[Matemática: como mudar formação e superar dificuldades?](#)> Aceso 16 set. 2025.

Disponível em <[Ninguém nasce ruim em matemática – o que precisamos é mudar como ela é ensinada | Super](#)> Aceso 16 set. 2025.

# INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E O PAPEL DO PROFESSOR



## INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND THE ROLE OF THE TEACHER

**SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA**

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2017); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade FOCUS (2023); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024); Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024).

### RESUMO

A inclusão na Educação Infantil é um direito garantido por legislação e um compromisso ético que valoriza a diversidade. Nesse cenário, o educador desempenha um papel crucial ao desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem, o respeito mútuo e a convivência harmoniosa entre todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Este artigo visa ressaltar a importância da adoção de práticas inclusivas na Educação Infantil, bem como apoiar os educadores na superação de desafios e na implementação de ações que garantam o direito à educação e à integração, especialmente para alunos com deficiências. A escola se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, e a Educação Infantil é fundamental para a construção de valores como respeito, solidariedade e empatia. No entanto, a inclusão enfrenta barreiras, como a falta de formação específica para educadores, obstáculos arquitetônicos, materiais pedagógicos limitados e preconceitos. Assim, é essencial a implementação de projetos que fortaleçam a prática inclusiva e ofereçam suporte aos professores em sua função mediadora. Para isso, é necessário que os educadores disponham de condições adequadas para planejar, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem de forma justa, considerando o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Inclusão; Professor; Práticas Pedagógicas; Alunos com deficiência.

### ABSTRACT

Inclusion in Early Childhood Education is a right guaranteed by law and an ethical commitment that values diversity. In this context, educators play a crucial role in developing pedagogical strategies that

promote learning, mutual respect, and harmonious coexistence among all children, regardless of their physical, intellectual, social, or cultural background. This article aims to highlight the importance of adopting inclusive practices in Early Childhood Education, as well as supporting educators in overcoming challenges and implementing actions that guarantee the right to education and integration, especially for students with disabilities. Schools are a privileged space for human development, and Early Childhood Education is fundamental for building values such as respect, solidarity, and empathy. However, inclusion faces barriers, such as a lack of specific training for educators, architectural obstacles, limited teaching materials, and prejudice. Therefore, it is essential to implement projects that strengthen inclusive practices and support teachers in their mediating role. To achieve this, educators must have adequate conditions to plan, monitor, and evaluate the learning process fairly, considering the pace, interests, and potential of each child.

**Keywords:** Early Childhood Education; Inclusion; Teacher; Pedagogical Practices; Students with Disabilities.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva requer iniciativas diretas de diversos protagonistas e esferas sociais que se interconectam de maneira mútua. Quando se aborda o tema da inclusão educacional, isso se transforma em um grande desafio, especialmente nas escolas brasileiras, uma vez que esbarra nos já conhecidos entraves históricos relacionados à infraestrutura escolar e à formação dos profissionais da educação (ALMEIDA; FRIEDRICH, 2021).

As escolas públicas, como parte essencial do sistema educacional, desempenham papel fundamental no processo de inclusão, adequando-se às legislações que asseguram apoio aos alunos com deficiência e sua plena integração social. No entanto, esse esforço vai além de simplesmente seguir regulamentações; é uma resposta essencial aos progressos sociais e educacionais em busca de ensino acessível, equitativo e de qualidade para todos (AZEVEDO *et al.*, 2025).

Diante dos paradigmas atuais da inclusão, o professor assume papel de grande relevância. Ele precisa estar preparado para atender a diferentes tipos de deficiência, desenvolvendo competências que lhe permitam atuar em um contexto de diversidade. A capacitação de professores voltada para a educação inclusiva é fundamental para que a inclusão se torne uma realidade. O educador deve ter a habilidade de reconhecer as necessidades de seus alunos, implementando práticas pedagógicas adaptáveis e elaborando soluções educativas apropriadas, de modo a enriquecer o processo de aprendizagem e afirmar a escola como um ambiente de pertencimento para todos (SOUSA, 2016).

Com base nas considerações apresentadas, levanta-se uma questão crucial: como esse professor tem sido preparado para atuar em ambientes inclusivos?

Para tanto, buscando encontrar respostas para este questionamento, este artigo visa ressaltar a importância da adoção de práticas inclusivas na Educação Infantil, bem como apoiar os educadores na superação de desafios e na implementação de ações que garantam o direito à educação e à integração, especialmente para crianças com deficiências.

O tema foi escolhido em virtude do aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esse crescimento, embora positivo, evidencia a falta de preparo e capacitação dos profissionais da educação para atender adequadamente a essa demanda. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é um desafio que requer não apenas a adaptação do ambiente escolar, mas também a formação contínua de professores e demais funcionários. É imprescindível que esses profissionais estejam aptos a lidar com as particularidades e necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Assim, a temática se torna relevante para discutir estratégias de formação, sensibilização e suporte, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A capacitação dos educadores é fundamental para que possam desenvolver metodologias e práticas que considerem as diversidades presentes na sala de aula, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Portanto, a escolha do tema reflete a urgência em abordar a formação dos educadores diante das novas realidades da educação inclusiva.

Para sua realização, este trabalho consiste em uma revisão de literatura realizado a partir de livros, monografias e artigos científicos disponíveis em bases como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico. Para sua construção, foram selecionados autores de referência na área da inclusão escolar, como Mantoan (2015), Minetto (2012), Sassaki (2010), Ziliotto (2015), entre outros, cujas contribuições auxiliam na compreensão dos desafios e possibilidades que envolvem a prática educativa inclusiva.

## **A LUTA DOS DEFICIENTES AO LONGO DOS SÉCULOS PELA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA**

Na Idade Média, aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência eram frequentemente excluídos das interações sociais, sendo mantidos “escondidos” em lares e instituições, como se, de alguma maneira, essa realidade fosse um “castigo” imposto pelas forças divinas, já que a Igreja exercia um grande controle sobre o comportamento das pessoas. Nesse contexto, surgiram alguns estabelecimentos que acolhiam essas pessoas, oferecendo assistência e garantindo à sociedade que esses indivíduos permaneceriam afastados do convívio social (BELLE; COSTA, 2018).

Ao longo de toda a Idade Média e por muitos anos subsequentes, as crianças que nasciam com membros malformados e/ou com deficiência intelectual enfrentavam escassas chances de sobrevivência, devido às crenças e narrativas fantásticas e místicas que prevaleciam. Tais crenças se desenvolviam de forma isolada e frequentemente eram ridicularizadas ou desprezadas. Silva (1987, p. 216) revela que:

[...] por falta de conhecimentos mais profundos quanto às doenças e suas causas, falta de educação generalizada e o receio do desconhecido e do sobrenatural, ocorria na Idade Média uma verdadeira necessidade no seio do povo e mesmo nas classes mais

afastadas de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que em qualquer outro sentido mais positivo.

Dessa forma, uma pessoa com deficiência passou a viver à margem do sistema social, sendo vista como alguém diferente e fora dos padrões em comparação com outros indivíduos na sociedade. No entanto, no século XIX, a sociedade começou a assumir mais responsabilidades em relação às pessoas com deficiência. Nesse período, passou-se a considerar os grupos minoritários e marginalizados de maneira menos caridosa ou voluntária (CARVALHO, 2007). Mesmo que, ainda, não se pensasse na integração do homem deficiente à sociedade aberta ou mesmo à sua família, “[...] ele passou a ser visto como ser humano (infeliz, desafortunado e coitado) dono de seus sentimentos e capaz de viver ou de pretender levar uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isso” (SILVA, 1987, p. 263).

A assistência às pessoas com deficiência, ao longo do século XX, experimentou uma transformação significativa. Essa transformação foi impulsionada por uma filosofia social que priorizava a valorização do ser humano em diversos países, fruto do envolvimento de vários setores da sociedade e, conseqüentemente, do avanço das ciências e suas aplicações práticas (CARVALHO, 1997).

Entre 1902 e 1912, na Europa, mais de 20 instituições foram criadas com o propósito exclusivo de atender indivíduos com deficiências. Por exemplo, em 1904, ocorreu a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas, em Londres, e, em 1909, foi realizado o primeiro censo de pessoas deficientes na Alemanha (SILVA, 1987). Dessa forma, houve avanços consideráveis no cuidado à pessoa com deficiência, pois percebeu-se que a luta por soluções ou medidas de tratamento não se restringia apenas a intervenções médicas, mas que era imprescindível:

[...] compreender que tanto crianças, quanto adultos com deficiências necessitavam [...] de atenção pessoal, de carinho, de relacionamento familiar e de um ambiente que possibilitasse alguma participação na vida comunitária, como qualquer outra pessoa (SILVA, 1987, p. 308).

No Brasil, a educação e a socialização dos deficientes, passaram por três fases após o período pós-revolução industrial. O primeiro momento foi à criação de instituições de internação; o segundo momento foi marcado pela disseminação do atendimento entre as instituições de internação e a escola diária; e, por último, a etapa da integração do deficiente na rede regular de ensino (SILVA, 1987).

As primeiras instituições surgiram na segunda metade do século XIX, criadas por determinação do governo imperial, atendendo aos deficientes visuais e auditivos. Esse regime segregacionista de internação desenha uma identidade social pautada em três dimensões:

[...] a primeira provinda da necessidade de excluí-los do meio social sob uma concepção segregacionista de atendimento à pessoa deficiente, ocasionando a superproteção, torna-os dependentes; a absoluta falta de ampliação da educação especial fez com que o meio social e o deficiente encarassem a possibilidade de internação como um privilégio nesses institutos levou o governo imperial a promulgar

decretos gerando novos regulamentos para o tratamento dos deficientes nestes institutos (SILVA; SILVA, 2003, p. 98).

Em 1930, foram criadas as primeiras classes destinadas a alunos com deficiência nas escolas regulares, conhecidas como “classes especiais”. Essa iniciativa representou um marco inicial na tentativa de incluir sujeitos com deficiência no espaço escolar, ainda que de forma segregada, pois a proposta não visava a convivência plena entre alunos com e sem deficiência, mas sim a separação em ambientes específicos. Paralelamente, nesse mesmo período, surgiram diversos movimentos sociais e grupos organizados que buscaram suprir a ausência do Estado em relação às políticas educacionais e de assistência. Dessa mobilização nasceram instituições como a Sociedade Pestalozzi e, posteriormente, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que desempenharam papel central no atendimento educacional e terapêutico.

Essas instituições, embora tenham sido essenciais para a garantia de algum acesso à educação e cuidado especializado, também reforçaram por muito tempo a lógica da institucionalização e da educação paralela, distanciando as pessoas com deficiência da escolarização comum. Assim, pode-se afirmar que a criação das classes especiais e das instituições voltadas a esse público refletiu tanto um avanço em termos de visibilidade social quanto a permanência de práticas excludentes, que só começaram a ser questionadas de forma mais incisiva a partir da segunda metade do século XX, com os movimentos em defesa da inclusão e dos direitos humanos.

O segundo momento se refere ao período entre o início do século XX e a década de 50, caracterizando-se pela disseminação de instituições de educação especial e pela preocupação da escola regular em detectar “alunos-problema”. Já o terceiro momento, que compreende a década de 50 até os dias atuais, é demarcado pela expansão da ação do poder público com a criação e o desenvolvimento dos serviços de educação especial (SILVA, 1987).

Logo, o movimento da inclusão emergiu em um contexto histórico, social e político marcado por lutas e reivindicações de diferentes grupos sociais, no bojo da efervescência de minorias que buscavam reconhecimento e igualdade de direitos. Nesse cenário, a compreensão sobre a deficiência passou por profundas transformações conceituais, deixando gradativamente de ser vista apenas sob a ótica médica e assistencialista para ser compreendida como uma questão de direitos humanos (MINETTO, 2012).

Todavia, como enfatizado por Carvalho (2007), somente na década de 1990 tais mudanças ganharam maior força e legitimidade jurídica, impulsionadas por documentos internacionais e pela mobilização em torno da educação para todos. Nesse período, destacam-se marcos como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que consolidaram a perspectiva da escola inclusiva como direito universal, estimulando políticas públicas voltadas à integração dos estudantes com deficiência no ensino regular. No Brasil, esse movimento encontrou respaldo em legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e, posteriormente, o



Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que consolidaram princípios de equidade e garantias de acesso à educação em todos os níveis.

Conforme exposto, a década de 1990 representou um marco paradigmático na transição da educação especial para a educação inclusiva, atribuindo novos significados às práticas pedagógicas, redefinindo o papel da escola e ampliando as responsabilidades do Estado e da sociedade diante do direito inalienável à educação.

## **INCLUSÃO NO CENÁRIO SOCIOEDUCATIVO**

A inclusão educacional constitui-se como um instrumento essencial na luta por uma escola democrática, na qual todos os estudantes tenham garantida a oportunidade de integração ao contexto social. Essa perspectiva evidencia que a participação de cada sujeito é fundamental não apenas para o seu desenvolvimento individual, mas também para a construção coletiva de novas formas de compreender a vida em sociedade. Assim, a inclusão ultrapassa a dimensão pedagógica e assume um caráter social e político, pois reafirma a educação como direito inalienável e condição para a cidadania plena (BELLE; COSTA, 2018).

Inserir alunos com deficiência nas escolas regulares implica, portanto, equiparar as oportunidades de aprendizagem, o que exige que todo o sistema de ensino seja repensado e adequado às reais necessidades de cada educando. Tal adequação não deve ser entendida como concessão, mas como compromisso ético com a diversidade humana, atribuindo sentido à educação no cotidiano e valorizando as potencialidades de todos os estudantes. Nesse contexto, a inclusão educacional torna-se caminho para uma escola que reconhece a diferença como riqueza e promove práticas pedagógicas que garantam equidade e justiça social (COSTA; FUZZETO, 2017).

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Para os alunos com deficiência, a inclusão não apenas impulsiona a socialização, mas também promove um desempenho físico e mental mais aprimorado desses alunos, beneficiando igualmente os demais colegas, que aprendem a cultivar atitudes de respeito e compreensão em relação às diferenças, conforme ressaltado por Sá (2013).

De acordo com Ziliotto (2015), a escola, enquanto instituição social, tem a responsabilidade de garantir a todos o seu pleno desenvolvimento, atuando de forma decisiva em prol do respeito à diversidade. Se não assumir essa tarefa vital, a sociedade continuará a perpetuar a exclusão em suas formas mais "sutis" e "selvagens". Assim, as escolas inclusivas devem reconhecer as variadas necessidades de seus alunos, adaptando-se aos ritmos de aprendizagem de cada um, oferecendo, de fato, um ensino de qualidade. Isso envolve um programa de estudos adequado, uma organização

escolar eficiente, uma utilização criteriosa dos recursos e uma boa interação com as comunidades ao seu redor.

Poder-se-á classificar como pessoa com deficiência aquela que se enquadra em uma das categorias previstas no **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto define as deficiências em diferentes modalidades:

- **Deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas ou aquelas que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

- **Deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

- **Deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, quando a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

- **Deficiência mental (hoje compreendida como deficiência intelectual):** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

- **Deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências.

Conforme destacado por Hosni (2018), esse marco legal representou um avanço na normatização dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, oferecendo parâmetros para sua identificação e garantindo subsídios para a formulação de políticas públicas inclusivas. Entretanto, mesmo com a regulamentação, a efetivação dos direitos ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade, à formação docente e às barreiras atitudinais presentes na sociedade e nas instituições escolares.

De posse desses conhecimentos, o professor, em conjunto com a instituição escolar, deve elaborar propostas pedagógicas inclusivas que assegurem aos alunos com deficiência a oportunidade de se integrar plenamente ao grupo escolar. Tal integração não deve ser compreendida apenas como inserção física em sala de aula, mas como participação ativa nas atividades escolares, de modo que esses estudantes possam desenvolver-se em sua integralidade e emancipar-se enquanto indivíduos e cidadãos (GIL, 2002).

O processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, deve estar alinhado ao nível de desenvolvimento e às necessidades específicas de cada aluno, respeitando seus ritmos e potencialidades. Isso implica a utilização de metodologias diferenciadas, recursos pedagógicos acessíveis e práticas avaliativas flexíveis, que valorizem o percurso de aprendizagem sem recorrer a mecanismos de segregação ou a posturas paternalistas. A verdadeira inclusão não se resume a acolher, mas a garantir equidade, oferecendo condições reais para que todos tenham acesso ao conhecimento, participação social e formação cidadã. Assim, cabe à escola assumir seu papel como instituição social transformadora, comprometida em promover o respeito à diversidade e em construir uma cultura de valorização das diferenças, de modo a contribuir efetivamente para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (ZILIOTO, 2015).

O professor, então, assume um papel muito importante na construção e solidificação de uma escola inclusiva, na qual os educandos, independentemente de suas limitações, têm acesso a um ensino dinâmico, significativo e crítico, que potencializa suas ações junto às instâncias sociais. O docente necessita se preparar para atuar nessa nova realidade; uma realidade muito mais rica e polifônica, a qual possibilita enfocar um mesmo tema e/ou conteúdo sobre diferentes olhares.

Sob essa análise, a inclusão também se caracteriza pela necessária implantação de um suporte que auxilie a escola e, principalmente, o professor na sua ação pedagógica. “A vivência de um cotidiano escolar inclusivo, as trocas com os colegas, às informações e sugestões advindas da busca de soluções [...] enfim, vários são os caminhos que deverão ser trilhados” (CARNEIRO, 2011, p. 44).

Trabalhar a inclusão é tarefa de toda escola, conhecendo os tipos de deficiência, a realidade socioeducativa, formando os professores para que o currículo, as atividades propostas e o processo de socialização estejam integrados na vida escolar de cada educando, o que proporcionará o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

## **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A sociedade atual está passando por um profundo processo de transformação. As instituições educacionais devem estar qualificadas, e os educadores precisam se comprometer com formações contínuas para adquirir novos conhecimentos. É essencial compreender que o maior desafio para uma escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia capaz de atender efetivamente todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (UNESCO, 1994, p. 6).

É indiscutível que o direito à educação de alunos com deficiências, assim como de todos os cidadãos, está assegurado na Constituição Federal de 1988. Garantir uma educação de qualidade para todos exige compensar a escola em diversos aspectos; ela não deve apenas receber, mas também valorizar as diferenças.

A Educação Infantil representa uma etapa crucial na jornada escolar do aluno, e, nesse contexto, o professor assume o papel central da narrativa. Ele pode ser visto como o herói ou o antagonista, pois sua atuação pode deixar marcas permanentes na memória do aluno, seja como alguém que

inspira confiança, segurança e empatia, ou como uma figura que se mostra alheia aos desafios que a criança enfrenta (ALMEIDA; FRIEDRICH, 2021). De acordo com Mantoan (2015, p. 54-55),

[...] ensinar numa perspectiva inclusiva, significa dar um novo sentido ao papel do professor, da escola, da educação e da prática pedagógica [...]. Contudo, a formação do professor enfatiza a sua importância, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais do ensino.

Muitas vezes os docentes nem sabem como agir diante de algumas situações e por ser um agente fundamental no processo necessita de suporte; acredita-se que nesse contexto é de competência do professor e da instituição de ensino propiciar esta formação.

É muito importante o preparo de todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão [...] assim eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos e, conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais. Porém, os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos específicos, se estiverem instrumentados para analisar a eficiência dos programas pedagógicos, preparados para a superação dos medos e superstições e contarem com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 5).

Desde modo, faz-se necessário, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a preparação e formação de todos os envolvidos com a educação como forma de se garantir a unidade na proposta, na promoção e progresso das escolas inclusivas. Já para a provisão de serviços de apoio passa a ser de suma importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas.

Atualmente, é comum observar a delegação da responsabilidade educacional, onde os pais transferem a missão de educar para os professores, impondo a eles também o peso de um possível insucesso que a criança possa vivenciar ao longo de sua trajetória. Frente às mudanças sociais vividas nos últimos anos, a escola assume o papel de gerenciador das mais diversas informações. Ela assume o desafio e a tarefa de transformar toda a profusão de ideias e informações em conhecimento e em saberes. Sob essa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem deve estar pautado na construção pessoal e grupal, buscando momentos de trocas e de aprendizagens plurissignificativas.

É preciso, portanto, atrelar ao espaço da sala de aula as questões do cotidiano e das práticas sociais, articulando o conhecimento escolar às experiências concretas de vida dos estudantes. Nesse processo, torna-se imprescindível contemplar temas universais, como ética, solidariedade, respeito, cultura, cidadania e democracia, que atravessam a formação integral do indivíduo e favorecem a construção de uma convivência pautada no reconhecimento da diversidade (SASSAKI, 2010).

Ao abordar tais dimensões, o professor deve trazer para o debate os elementos de exclusão e inclusão, uma vez que ambos permeiam as diferentes situações sociais e educativas. Discuti-los em sala de aula possibilita não apenas a conscientização dos estudantes, mas também a ressignificação

das práticas, conduzindo-as para perspectivas mais justas e equitativas. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser meramente instrucional e passa a ser um ato político e social, no qual a inclusão é compreendida como parte essencial da transformação social.

De acordo com Parolin (2006), a educação inclusiva revela-se como um “instrumento valioso” na melhoria da qualidade de ensino, pois é no encontro com a diferença que se compartilham opiniões, se ampliam ideias e se ressignificam conceitos. A diversidade, nesse sentido, constitui-se como elemento enriquecedor, capaz de maximizar a função da educação enquanto base de sustentação dos alicerces sociais, garantindo que a escola cumpra plenamente seu papel de formar cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Conforme mencionado pela autora, o princípio da inclusão escolar,

[...] é a certeza de que todos têm o direito de pertencer, de que todos necessitamos compreender e aceitar as diferenças. Como seres humanos, devemos ser solidários uns aos outros e, fundamentalmente, temos a tarefa histórica de construir uma sociedade com qualidade de vida para todos (PAROLIN, 2006, p. 29),

O processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar a todos um desenvolvimento integral. Isso envolve a integração de conteúdos temáticos que abordem a diversidade cultural e étnica, assim como as diferenças físicas e cognitivas que se manifestam tanto no ambiente escolar quanto em outras esferas da sociedade.

Dentro desse contexto, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular oferece um enriquecimento global ao ambiente educacional, pois reflete a confiança na capacidade de crescimento e realização pessoal de todos, nos seus sonhos por reconhecimento e respeito. Além disso, promove uma vida significativamente melhor em uma sociedade que não exclui nem segregação de grupos considerados fora dos padrões "normais" ou padronizados.

No processo de inclusão, observa-se que ensinar e aprender baseia-se em experiências mútuas, na capacidade do outro de me ensinar e no desejo de querer aprender. Os conteúdos se expandem, pois são analisados a partir de diferentes perspectivas e realidades distintas. Sendo assim, Mantoan (2005, não paginado) afirma que:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

O processo educativo deve ser amplo, aberto e democrático, capaz de acolher o múltiplo, o heterogêneo e o diferente como elementos fundamentais para um ensino e uma aprendizagem de qualidade, contextualizados e significativos. Tal perspectiva garante a todos os estudantes as mesmas oportunidades de construção do conhecimento, respeitando suas individualidades, valores e limitações. Ressalta-se que a efetividade desse processo está diretamente vinculada à existência de uma prática pedagógica inclusiva, que

uma saberes e afetividade, promovendo interações que favoreçam tanto o desenvolvimento intelectual quanto o humano.

Entretanto, para que o processo de inclusão deixe de ser apenas uma ideia e se concretize na prática, é indispensável que as políticas públicas voltadas à inclusão se efetivem, especialmente por meio da capacitação e da formação continuada dos profissionais da educação. Tais ações devem ter como objetivo orientar o fazer docente, reduzir a exclusão escolar e assegurar que a inclusão se constitua como um processo real, capaz de beneficiar efetivamente todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na Educação Infantil constitui-se como um dos maiores desafios do cenário educacional contemporâneo, exigindo da escola, da família e, em especial, do professor, um compromisso efetivo com a valorização da diversidade e com a promoção do direito de aprender de todas as crianças. A presença de alunos com diferentes necessidades educacionais nesse espaço não deve ser vista como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecimento das práticas pedagógicas e de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, o professor assume papel central, atuando como mediador do conhecimento e agente de transformação, ao criar estratégias pedagógicas inclusivas que respeitem o ritmo, as potencialidades e as limitações de cada criança. Contudo, para que esse processo se torne realidade, é imprescindível o investimento em políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada, infraestrutura adequada e recursos pedagógicos acessíveis.

Conclui-se, portanto, que a inclusão na Educação Infantil deve ser compreendida não como um ideal distante, mas como uma prática necessária e possível, que se efetiva no cotidiano escolar por meio da união entre teoria e prática, afeto e conhecimento, equidade e respeito. Somente assim será possível consolidar uma educação de qualidade, na qual todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e exercer sua cidadania desde os primeiros anos de vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.; FRIEDRICH, D.L.B. O papel do professor na educação inclusiva. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, p. 52-66, 2021.

AZEVEDO, C.M.S. *et al.* A Formação de professores para a educação inclusiva: avanços e desafios. **Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.7, n.3, p.12750-12764, 2025.

BELLE, H.B.M.; COSTA, H.S.S. Deficiência: a luta de séculos pela inclusão social e cidadania. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 21, n. 8, p. 108-125, set./dez. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/1992 a 70/2012, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 36. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.



BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Atlas, 1990.

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília-DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília-DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). D.O.U. 06 de julho de 2015. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

CARNEIRO, R.U.C. Identidade e representações na escola inclusiva. In: MONTEIRO, S.A.I. et al. (Orgs.). **Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 43-54.

CARVALHO, R.E. **A Nova LDB e a educação especial**. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CAVALCANTE, M. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, ano XX, n. 182, p. 24-26, maio/2005.

COSTA, F.L.; FUZETTO, M.M. As pessoas com deficiência e a inclusão social: evolução histórica e ações afirmativas. CAMPELLO, L.G.B.; LANNES, Y.N.C. (Coords.). **Anais do V Congresso Nacional da FEPODI**. Florianópolis-SC: FEPODI, 2017.

GIL, M. Espaços de Inclusão. **Boletim o Salto para o Futuro**, abr./2002. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/124017EspacosDeInclusao.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2025.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

HOSNI, D.S.S. O conceito de deficiência e sua assimilação legal: incompatibilidade entre a concepção não etiológica adotada no Estatuto da Pessoa com Deficiência e Fundamentação da Incapacidade na falta de discernimento. In: PEREIRA, F.Q.; MORAIS, L.C.C.; LARA, M. (Orgs.). **A teoria das incapacidades e o Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2.ed. Belo Horizonte: D'Plácido, 2018. p. 35-58.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão é privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, n. 182, 24-26, maio 2005.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MINETTO, M.F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba – PR: InterSaberes, 2012.



PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. A inclusão escolar: um cenário atual. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (org.). **Aprendendo a Incluir e Incluindo para Aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SÁ, M.S.M. **Introdução à Psicopedagogia**. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2013.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, A.T.; SILVA, M.A.N.T. Educação Especial: Uma abordagem histórica excludente. **Cadernos Camilliani**, v.4, n.1, p. 95-102, jan./ago. 2003.

SILVA, O.M. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUSA, V. Alunos com necessidades auditivas especiais e inclusão na escola regular: uma possibilidade. **Cadernos da FUCAMP**, v. 15, n. 23, p. 75-86, 2016.

ZILIOTTO, G.S. **Educação especial e educação inclusiva**: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba-PR: InterSaberes, 2015.

# CONTEXTO E EMERGÊNCIA DE UM NOVO JOVEM: A URGÊNCIA DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATUAL



## CONTEXT AND EMERGENCE OF A NEW YOUNG PERSON: THE URGENCY OF HUMANIZATION IN CURRENT EDUCATION

**SARA KANAAN TENÓRIO**

Graduação em Letras pela FSA – Fundação Santo André (2000); Graduação em Pedagogia pela FACAB – Faculdade Casa Branca (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Deputado Flores da Cunha; Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa – na EE Professora Beatriz Rosário Bassi Astorino.

### RESUMO

A proposta deste artigo é levar-nos a refletir sobre como os educandos atuais estão apresentando um comportamento diferente dos padrões das décadas passadas devido ao uso ininterrupto das novas tecnologias que surgiram no mercado, associados à transformação da própria estrutura da sociedade e composição familiar. Nesse momento, o profissional da educação se depara com mais um desafio: como envolver esse jovem para que haja equilíbrio e harmonia no ambiente escolar? Nota-se que o distanciamento proporcionado através do uso exagerado de algumas redes sociais faz com que ao invés de conversar diretamente com o familiar ou colega que está próximo, o jovem prefira digitar algumas palavras de maneira rápida e usar os símbolos das imagens para demonstrar seu estado afetivo. Com base nos fatos mencionados é que faz-se necessária a implementação de projetos que busquem, por meio da leitura, escrita, análise de imagens, do conhecimento da arte, da história e da pluralidade cultural, o resgate da humanização através da solidariedade, respeito ao próximo, valores éticos e morais que possam garantir a civilidade e afetividade no mundo atual.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Juventude; Escrita Criativa; Humanização; Escola.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to encourage us to reflect on how today's students are displaying behaviors that differ from those of past decades due to the continued use of new technologies that have emerged on the market, coupled with the transformation of the very structure of society and family composition. At this time, education professionals face yet another challenge: how to engage these young people so that there is balance and harmony in the school environment? It is noted that the distancing created by the excessive use of some social networks means that, instead of talking directly with a family member or colleague nearby, young people prefer to quickly type a few words and use symbols in images to express their emotional state. Based on the aforementioned facts, it is necessary to implement projects that seek, through reading, writing, image analysis, knowledge of art, history, and cultural plurality, to restore humanization through solidarity, respect for others, and ethical and moral values that can ensure civility and affection in today's world.

**Keywords:** Technology; Youth; Creative Writing; Humanization; School.

## INTRODUÇÃO

O educador em seu cotidiano depara-se com vários desafios para atingir seu objetivo principal: transmitir um ensino de qualidade aos seus educandos através de recursos novos como os meios tecnológicos à disposição e as mais diversas metodologias pesquisadas e comprovadas por profissionais cuja dedicação por anos à formação continuada, firmou um compromisso com o objetivo de reduzir a defasagem apresentada, principalmente no que se refere à habilidade linguística e competência leitora.

Salienta-se aqui a necessidade de enaltecer o profissional da educação, pois através de sua sensibilidade, é possível “remodelar” o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de favorecer não apenas a aquisição de conteúdos, contudo transformar a sociedade através do resgate de sentimentos adormecidos no jovem, mormente trazê-los ao mundo real, numa era em que o virtual predomina de forma pungente.

Nesses termos, em seu planejamento, o professor deve contemplar ações que envolvam seus alunos de maneira a fazer ressurgir interesses que os instiguem a iniciar a transformação.

A ótica intimista proposta aqui, advém de tal busca: ressignificar a aprendizagem na área de códigos e linguagens através de temas transversais que possibilitem a compreensão do mundo e dos seres nele inseridos.

O aluno é convidado a conhecer outras culturas através de pesquisas e fotos, analisando imagens e fazendo leitura delas, perpassando as barreiras culturais e desmistificando comportamentos sociais.

Assim sendo, descortina-se um mundo no qual o jovem inserido tem consciência de sua autonomia e de sua real importância, sendo um elemento motivador, transformador e multiplicador, não podendo apenas ficar restrito a uma pequena tela de celular.

## ENTENDENDO O CONTEXTO SOCIAL

Embora o advento da Internet no Brasil tenha se dado na década de 90, é imperativo saber que nesta data apenas grandes empresas ou famílias abastadas eram possibilitadas de usufruir de tal conhecimento. Ainda assim, um problema grave surgia: a instabilidade dos modems que em nada se assemelham a um sistema tecnológico munido de eficiência.

Após esse período, a classe média brasileira, segunda a adquirir computadores em casa, também passou a se consternar perante o uso da Internet discada, no qual o acesso era restrito a poucos e valiosos minutos, preferencialmente após às 12h00 da noite. A conexão que falhava de forma intermitente fez com que o sonho da modernidade tecnológica fosse postergada por mais um tempo no Brasil.

A instabilidade teve seu término com o investimento na área e privatização de algumas empresas de telefonia que passaram a dar suporte técnico e, posteriormente, a inovação da banda larga.

A disseminação da Internet como meio de comunicação social de fundamental importância deu-se após a instalação de fábricas de produção no Brasil e na comercialização em larga escala de computadores, bem como a facilitação no pagamento de tal equipamento.

Enfim o Brasil descobre a funcionalidade das redes sociais como ICQ, Orkut, Messenger e o poder de comunicação nacional e internacional via Skype.

Todas essas conquistas geraram muitos compêndios a respeito do surgimento de um novo jovem na sociedade brasileira, apresentando novas linguagens, bem como novos hábitos por conta da mudança no contexto social devido a nova tecnologia descortinada.

Assim sendo, novas redes sociais eclodiram no mundo cibernético, fazendo com que o processo de socialização fosse transformado ao passo que as pessoas trocavam mensagens, fotos e somente depois conheciam-se pessoalmente. Também as relações foram adquirindo outras formas, por vezes consideradas mais frias e mais distantes, uma vez que o contato físico começou a ter menos importância do que o contato virtual.

Lembramos que a sociedade atualmente é composta de forma distinta das demais épocas, pois se em épocas remotas a educação era competência da mãe, uma vez que ela era quem cuidava dos filhos em casa enquanto o marido era encarregado de trabalhar e trazer o sustento para o lar, nessas últimas décadas o que tem ocorrido de forma cada vez sistemática é o deslocamento da mulher para o mercado de trabalho, com o propósito de auxiliar na composição da renda familiar e garantir um espaço de fundamental importância na construção de seu papel como profissional na área escolhida.

Na tentativa de gratificar o filho por uma ausência necessária em seu cotidiano, a mulher/mãe busca através de sua autonomia financeira proporcionar alegria ao seu filho por meio de presentes, deixando, inclusive, o jovem escolher o que quer ganhar e este, obviamente, solicita jogos eletrônicos,

smartphones de última geração, tablets, notebooks e tudo o que o faça ficar o máximo de horas diárias conectado no mundo virtual.

O problema se agrava mais ainda quando a constituição familiar acaba sofrendo alguma alteração, como por exemplo, quando os pais se divorciam ou algum ente querido falece. Nesse momento, o jovem passa a ficar mais tempo mergulhado nesse mundo paralelo ao real, buscando esquecer a situação latente em seu lar, usando esse meio como fuga.

Segundo um estudo publicado pelo IBGE,

Entre 2005 e 2011, a população de 10 anos ou mais de idade cresceu 9,7%, enquanto o número de pessoas nessa faixa etária que utilizam a internet aumentou 143,8%. [...] Em 2011, 115,4 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade (69,1%) tinham telefone móvel celular para uso pessoal (contra 55,7 milhões, ou 36,6% do total nessa faixa etária, em 2005) (IBGE, 2013).

É comum recebermos as mais diversas histórias e textos via Whatsapp falando sobre a educação dos jovens atuais e como certos comportamentos se alastram por nossa sociedade, gerando insatisfação e ao mesmo tempo, uma indignação sobre o que tem ocorrido nos tempos atuais.

#### Os filhos do quarto

[...] antes perdíamos filhos nos rios, nos matos, nos mares, hoje temos perdido eles dentro do quarto!

Quando brincavam nos quintais ouvíamos suas vozes, escutávamos suas fantasias e ao ouvi-los, mesmo a distância, sabíamos o que se passava em suas mentes. Quando entravam em casa não existia uma TV em cada quarto, nem dispositivos eletrônicos em suas mãos. Quero deixar bem claro que não sou contra e nem capetizo tudo isso. Mas queridos, precisamos ser sinceros: temos perdido o equilíbrio.

Hoje não escutamos suas vozes, não ouvimos seus pensamentos e fantasias, as crianças estão ali, dentro de seus quartos, e por isso pensamos estarem em segurança. Quanta imaturidade a nossa.

Agora ficam com seus fones de ouvido, trancados em seus mundos, construindo seus saberes sem que saibamos o que é...

[...] perdem literalmente a vida, mas tantos outros aí, ainda vivos em corpos, mas mortos em seus relacionamentos com seus pais, fechados num mundo global de tanta informação e estímulos, de ídolos de *youtube*, de modismos passageiros, que em nada contribuem para a formação de crianças seguras e fortes para tomarem decisões moralmente corretas e de acordo com seus valores familiares. Dentro de seus quartos perdemos os filhos, pois não sabem nem mais quem são ou o que pensam suas famílias, já estão mortos de sua identidade familiar...

Se tornam uma mistura de tudo aquilo pelo qual eles têm sido influenciados e pais nem sempre já sabem o que seus filhos são.

Você hoje pode ler esse texto e amar, mandar para os amigos. Pode enxergar nele verdades e refletir. Tudo isso será excelente. Mas como Psicopedagoga tenho visto tantas famílias doentes, com filhos mortos dentro do quarto, então faço um convite e, por favor aceite!

Convido você a tirar seu filho do quarto, do tablet, do fone de ouvido, convido você a comprar jogos de mesa, tabuleiros e ter filhos na sala, ao seu lado por no mínimo dois dias estabelecidos na sua semana à noite (além do sábado e domingo).

E jogue, divirta-se com eles, escute as vozes, as falas, os pensamentos, e tenha a grande oportunidade de tê-los vivos, “dando trabalho” e que eles aprendam a viver em família, se sintam pertencentes no lar para que não precisem se aventurar nessas brincadeiras malucas para se sentirem alguém ou terem um pouco de adrenalina que antes tinham com as brincadeiras no quintal! (TARDIVO, 2016)

## **SURGE UM NOVO JOVEM NA SOCIEDADE**

Nota-se que após a transformação econômica e tecnológica, surge um novo jovem na sociedade, cujo perfil e anseios aspire a integração na mesma.

É no cenário descrito acima que esse trabalho se foca, pois com tais meios de comunicação, as facilidades aumentaram consideravelmente. O jovem que outrora saía todos de casa, várias vezes ao dia, cedeu espaço a um adolescente que vive enclausurado em seu quarto, do qual somente se retira de modo compulsório através das exigências de seus genitores.

É comum acompanhar a rotina dos seres que protagonizam esse trabalho e perceber que o quarto se transforma no seu mundo particular, um mundo em que não há espaço para conversas reais e toques como um abraço apertado. Nessa atmosfera, o jovem apenas sai de seu quarto para pegar sua refeição e ela é degustada dentro do recinto citado, pois ali há tudo o que ele necessita: seu computador, celular e tablet, todos interligados e funcionando ao mesmo tempo. Sendo assim, ele é capaz de conversar ao mesmo tempo em que joga e se alimenta.

As observações demonstram que alterações no estado de humor são muito comuns, passando pela irritabilidade de quando é interrompido de seus afazeres, até a tristeza, introversão e prostração que surgem no momento em que são punidos com a ausência dos aparelhos que movem sua existência.

Assim, é natural que investiguemos profundamente o público-alvo que se insere neste contexto educacional e social.

Como mencionado no capítulo anterior, a sociedade foi transformada através dos avanços tecnológicos. A família também ganhou uma nova configuração no mundo moderno e o que resulta disso é também a alteração do novo aluno que surge: acostumado a respostas curtas e rápidas, com agilidade mental para alguns processos epistemológicos e cognitivos, porém repleto de ansiedade e falta de paciência para desempenhar tarefas que requeiram minúcia e destreza como habilidade primordial.

Nessa perspectiva, faz-se necessário e urgente um plano de ação que possibilite o resgate desse jovem, cujo comportamento faz com que ele se anule do contato familiar e até mesmo com os amigos e professores.

É importante que ele reaprenda a conviver em sociedade de forma livre e espontânea, manifestando seu interesse não somente por aquilo que lhe é conveniente, porém interagindo com o próximo afim de que possa emitir opiniões, sugestões, apoio, demonstrando seus sentimentos com o objetivo de participar da vida alheia, transmitindo seus conhecimentos, seus pensamentos, divergindo sempre que tiver uma posição contrária, refutando alguma tese lançada pela equipe ou mesmo concordando de forma parcial ou total, expondo seus argumentos de forma persuasiva e convincente, mostrando possuir autonomia para a tomada de decisões e enfrentamentos, posicionando-se como cidadão crítico dentro da sociedade, conforme publicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Nesse contexto, é fundamental a realização de um amplo debate, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto ontológico, que venha contribuir com a busca por uma educação significativa, democrática e cidadã.

Essa busca por uma educação mais criativa, emancipatória e responsável só se materializa quando a temática passa a ser prioridade na agenda das políticas públicas e quando a prática pedagógica recebe visibilidade e é compreendida como espaço de autoria (SÃO PAULO, 2016).

Desempenhar o papel de educador passa então a ter mais um desafio: desenvolver habilidades que possibilitem o engajamento desse jovem no contexto social, vinculando valores senso de responsabilidade e cidadania, bem como o despertar da solidariedade, sem contudo deixar de aplicar as competências curriculares necessárias, ou seja, há que se ter um projeto no qual ambas sejam contempladas de forma concomitante.

Tendo por base a formação anterior, Licenciatura Plena em Letras, os anos de experiência no cargo do magistério e acompanhando cursos de aperfeiçoamento, formação continuada e atualização, houve a possibilidade da inclusão do tema transversal citado com a disciplina Língua Portuguesa, no que se refere à leitura e produção textual, buscando a humanização do indivíduo através da comunicação verbal e da expressão escrita.

Antes de iniciarmos os trabalhos mais profícuos, é necessário que haja um primeiro texto elaborado por toda a turma, deixando a marca de um primeiro trabalho em equipe, contando com opiniões de todos os alunos que colaborarão para que o texto esteja amplamente estruturado com base nos elementos da narrativa estudados e de acordo com a norma culta.

Para tanto, é proposto o início de um parágrafo na lousa e os alunos terão que oferecer ideias para completar o enredo da história. Cabe ao docente, neste momento, cuidar para que cada detalhe seja motivo de estudo, como o porquê de acrescentar um determinado ponto ou vírgula na expressão, o emprego de sinonímias ou pronomes, a fim de evitar a repetição dos termos, a ortografia das palavras, o uso de vocabulário rebuscado, entre outros elementos importantes na composição de uma história.

Como mencionado na introdução, nessa etapa observamos alguns contratempos que foram devidamente solucionados, como quando um aluno propôs completar uma parte da história iniciada



no quadro com algo real de sua vida: a morte de sua mãe. Diante dessa situação delicada, houve a solicitação de todos os companheiros de classe para que a ideia desse colega fosse selecionada como forma de prestar uma homenagem póstuma a mãe do amigo. O texto foi conduzido conforme o desejo da classe e foi lapidado com emoção e sentimentalismo.

Outro ponto a ser considerado, são os possíveis plágios. Mesmo alertando-os de que o ideal seria elaborar uma história fictícia sem, contudo, “copiar” enredos prontos de filmes, novelas ou até mesmo outras histórias lidas, muitas vezes, nos deparamos com semelhança extrema entre o que o aluno diz ser algo inventado por ele e alguma obra conhecida. Neste caso, busca-se outras opiniões para que o texto seja o mais original possível, evitando assim incorrer em descrédito por ausência de criatividade.

Assim sendo, o sucesso de um bom texto também ocorre conforme a criatividade empregada no enredo, o que resulta em processos complexos desencadeadores de uma curiosa rede de intrigas que gera o conflito, culminando em um momento de maior tensão da narrativa (o clímax) e posteriormente, o abrandamento do mesmo, ocasionando o desenlace que nada mais seria do que o instante em que todos os mistérios são desvendados, todos os culpados, bem como as vítimas possuirão no desfecho um final, ora inusitado, não convencional e muitas vezes, não aprazível, pois incide na inversão dos valores morais a qual a sociedade acredita, glorificando as personagens que possuem desvios de conduta e observando a prostração e fracasso do herói, ora havendo o famigerado “*clef d’or*” (enlace encerrado com chave de ouro), desfecho esse mais previsível e, por vezes, considerado o mais aclamado pelo leitor, uma vez que contempla o triunfo dos protagonistas e o encargo das consequências ao antagonista da história.

O produto final pode então ser exposto e reaproveitado em outros projetos e atividades, aumentando a participação dos alunos e os resultados alcançados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância ressaltar que o profissional da educação não pode deixar-se abater por não atingir plenamente o objetivo, pois é fato que alcançar a marca de cem por cento é algo utópico. Sendo assim, todo sucesso, por mínimo que seja, deve ser comemorado com afincos, pois trata-se de uma centelha que possivelmente será multiplicada, podendo assim atingir, ao longo dos anos, o tão esperado triunfo.

Muitas dúvidas sobre gramática, estilística e morfologia foram sanadas durante a produção textual coletiva, na qual os alunos ofereciam possibilidades para completar o parágrafo inicial proposto no quadro e assim o faziam até o desfecho.

Nos debates e discussões em grupo, contemplou-se diálogos de maneira objetiva e clara sobre temas polêmicos como o preconceito racial, a violência urbana e as perdas causadas por doenças graves, além de curiosidades, situações corriqueiras que influenciam a vida da sociedade, fatos históricos como a inflação, a ditadura, a escassez de água, a fome e demais temas que possibilitaram

embates calorosos e troca de experiências importantes para todos os participantes, inclusive o docente.

Observa-se principalmente o sucesso através dos comentários realizados pelos alunos e nas solicitações à equipe gestora, como por exemplo, quando uma aluna pediu para que não cessassem este formato de trabalho no ano seguinte.

Houve também um grande número de doações de livros paradidáticos para a caixa de leitura, bem como doações de roupas de inverno: um gesto de solidariedade com quem necessita de alimento para a alma através da leitura e proteção através do agasalho que aquece o corpo.

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio de Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/98, de 17 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental..** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category\\_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm). Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 jul. 2025.

IBGE. Agência IBGE Notícias. **PNAD: De 2005 para 2011, número de internautas cresce 143,8% e o de pessoas com celular, 107,2%**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14404-asi-pnad-de-2005-para-2011-numero-de-internautas-cresce-1438-e-o-de-pessoas-com-celular-1072>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SIMON, Imre. **Histórias das redes no Brasil**. São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~is/abc/abc/node25.html>. Acesso em: 13 jul. 2025.

TARDIVO, Cassiana. Os filhos do quarto!. **ClickSergipe**, Sergipe, 04 nov. 2016. Disponível em: <https://www.clicksergipe.com.br/colunistas/77/27169/os-filhos-do-quarto---por-cassiana-tardivo.html#:~:text=Mas%20antes%20perd%C3%ADamos%20filhos%20nos,perdido%20eles%20dentro%20do%20quarto!>. Acesso em: 13 jul. 2025.



# A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ALUNO

## PSYCHOPEDAGOGY AND THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN STUDENTS

**SARA REBOUÇAS DE SALES**

Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPÊMIG. Email: sallessar@yahoo.com.br.

### RESUMO

O presente artigo aborda a interseção entre psicopedagogia e o desenvolvimento da autonomia no aprendizado do aluno, enfatizando a importância de formar indivíduos críticos e autônomos em um contexto educacional contemporâneo. A psicopedagogia, ao integrar conhecimentos da psicologia e da pedagogia, propõe estratégias que respeitam as individualidades dos alunos e promovem um aprendizado significativo. O texto discute a relevância da autonomia não apenas como a capacidade de realizar atividades de forma independente, mas como um conjunto complexo de habilidades que inclui autorregulação, motivação intrínseca e tomada de decisões conscientes. Além disso, são apresentadas técnicas, projetos e práticas que podem ser implementados para estimular a autonomia, ressaltando a relevância da colaboração entre escola e família para o sucesso dessas iniciativas. A articulação entre esses elementos é fundamental para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sendo a autonomia entendida como eixo estruturante do processo educativo. Nesse sentido, a psicopedagogia assume papel essencial como mediadora na construção de percursos de aprendizagem que favoreçam a criatividade, a criticidade e o protagonismo do estudante.

**Palavras-Chave:** Psicopedagogia; Autonomia; Aprendizado; Autorregulação; Educação.

### ABSTRACT

This article addresses the intersection between psychopedagogy and the development of autonomy in student learning, emphasizing the importance of developing critical and autonomous individuals in a contemporary educational context. By integrating knowledge from psychology and pedagogy, psychopedagogy proposes strategies that respect students' individualities and promote meaningful learning. The text discusses the relevance of autonomy not only as the ability to carry out activities independently, but as a complex set of skills that includes self-regulation, intrinsic motivation, and conscious decision-making. Furthermore, it presents techniques, projects, and practices that can be implemented to foster autonomy, highlighting the importance of collaboration between school and

family for the success of these initiatives. The articulation between these elements is fundamental to the formation of citizens capable of facing the challenges of the contemporary world, with autonomy understood as the structuring axis of the educational process. In this sense, psychopedagogy plays an essential role as a mediator in the construction of learning paths that foster creativity, critical thinking, and student leadership.

**Keywords:** Psychopedagogy; Autonomy; Learning; Self-regulation; Education.

## INTRODUÇÃO

A introdução ao tema da psicopedagogia e sua relação com o desenvolvimento da autonomia no aprendizado é crucial para compreendermos a importância da formação de indivíduos autônomos e críticos em um contexto educacional contemporâneo. A autonomia, entendida como a capacidade do aluno de gerenciar sua própria aprendizagem, é uma competência essencial no mundo atual, onde as informações são vastas e o acesso ao conhecimento é facilitado pelas tecnologias digitais. Em um cenário que valoriza cada vez mais a criatividade, a adaptabilidade e a capacidade de resolver problemas, a formação de aprendizes autônomos se torna um objetivo primordial para educadores e instituições de ensino.

A psicopedagogia, que se dedica a compreender os processos de aprendizagem e a intervir em situações de dificuldade, emerge como uma abordagem fundamental para fomentar essa autonomia. Por meio da união de conceitos e práticas oriundas da psicologia e da pedagogia, essa disciplina busca desenvolver estratégias que respeitem as individualidades dos alunos, promovendo um aprendizado que não seja apenas mecânico, mas significativo e transformador. Ao levar em conta o contexto emocional, social e cognitivo de cada estudante, a psicopedagogia oferece uma perspectiva integrada que é essencial para a formação de indivíduos capazes de se autogerenciar e de se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias educativas.

Neste sentido, a educação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, no qual a figura do educador se transforma de transmissor de conhecimento em facilitador do aprendizado. Essa mudança de paradigma implica na criação de ambientes educacionais que incentivem a curiosidade, a exploração e a autorreflexão. A autonomia no aprendizado não diz respeito apenas à capacidade de realizar atividades de forma independente, mas envolve um conjunto de habilidades que inclui a autorregulação, a motivação intrínseca e a capacidade de tomar decisões informadas. Nesse contexto, os alunos são encorajados a se tornarem agentes ativos em seu processo de aprendizagem, o que não apenas melhora seu desempenho acadêmico, mas também os prepara para lidar com os desafios da vida cotidiana e do mercado de trabalho.

Além disso, a promoção da autonomia está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A educação não deve ser vista como um fenômeno isolado; ela acontece em um contexto social que inclui a família, os pares e a comunidade. A colaboração entre escola e família é um fator determinante para o sucesso das iniciativas de promoção da autonomia, pois um suporte coeso e integrado pode potencializar o desenvolvimento das competências

necessárias para que os alunos se tornem autônomos e críticos. Ao envolver os familiares nas atividades educacionais e nas discussões sobre o progresso dos alunos, a escola fortalece os laços entre os diferentes sistemas sociais que influenciam a aprendizagem, criando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da autonomia.

Portanto, a articulação entre psicopedagogia e autonomia no aprendizado se revela uma estratégia eficaz para a formação de cidadãos conscientes, preparados para enfrentar as demandas de um mundo em constante transformação. A reflexão sobre essas questões é fundamental para que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais possam desenvolver práticas que não apenas promovam a autonomia, mas que também respeitem e valorizem a singularidade de cada aluno, garantindo assim uma educação de qualidade que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. A seguir, exploraremos em profundidade os conceitos, técnicas e projetos que podem ser implementados para fomentar a autonomia no aprendizado, bem como os benefícios que essa abordagem pode trazer para o desenvolvimento integral dos alunos.

## **IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA NO APRENDIZADO**

A autonomia no aprendizado é um conceito fundamental para a educação contemporânea, representando uma abordagem que empodera os alunos a assumirem o controle sobre suas próprias trajetórias de aprendizagem. A literatura aponta que a autonomia não se resume apenas à capacidade de realizar atividades de forma independente, mas abrange uma série de habilidades que incluem a autorregulação, a motivação intrínseca e a tomada de decisões. De acordo com Garrison (1997), a aprendizagem autodirigida envolve a capacidade dos alunos de planejar, monitorar e avaliar seu próprio progresso, o que promove um engajamento mais profundo com o conteúdo e uma compreensão mais significativa dos tópicos estudados. Essa habilidade de se autoorientar é essencial em um mundo onde o acesso à informação é vasto, mas nem sempre de fácil navegação.

Além disso, a autonomia no aprendizado está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências críticas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Segundo Knowles (1975), a aprendizagem autônoma permite que os alunos enfrentem desafios de maneira mais eficaz, pois eles são incentivados a buscar soluções e a explorar diferentes perspectivas. Essa capacidade de lidar com problemas de forma independente não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também prepara os alunos para enfrentar as complexidades do mundo profissional. A habilidade de buscar informações, avaliar fontes e aplicar conhecimentos em contextos diversos é cada vez mais valorizada no mercado de trabalho atual, onde a adaptabilidade e a inovação são cruciais.

A motivação desempenha um papel central na promoção da autonomia no aprendizado. Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação, que sugere que a autonomia é um dos três pilares fundamentais da motivação humana, ao lado da competência e da relação. Quando os alunos têm a liberdade de escolher o que aprender, como aprender e com quem aprender, eles tendem a se sentir mais motivados e engajados. Essa motivação intrínseca resulta em uma maior



disposição para enfrentar desafios e persistir diante das dificuldades, uma vez que os alunos se sentem mais conectados ao processo de aprendizagem. Em ambientes educacionais que promovem a autonomia, os educadores têm a responsabilidade de criar um espaço que incentive a curiosidade e a exploração, facilitando o desenvolvimento de um aprendizado mais significativo e duradouro.

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre autonomia e desempenho acadêmico. Pesquisas indicam que alunos que exercem maior autonomia em seus processos de aprendizagem tendem a apresentar um desempenho superior em comparação àqueles que estão mais dependentes de instruções externas. Zimmerman (2002) destaca que a autorregulação, um componente chave da autonomia, está correlacionada a um melhor desempenho em diversas áreas do conhecimento. A capacidade de definir metas, monitorar o progresso e ajustar estratégias de estudo é um diferencial que pode levar a resultados acadêmicos mais positivos. Portanto, a promoção da autonomia no aprendizado não deve ser vista apenas como uma questão de preferência pedagógica, mas como uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos.

A implementação de práticas que fomentem a autonomia no aprendizado requer uma mudança significativa na abordagem educacional tradicional. Os educadores precisam ser facilitadores do aprendizado, criando ambientes onde os alunos se sintam seguros para explorar, experimentar e errar. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, onde o professor e o aluno aprendem juntos, e essa interatividade é essencial para o desenvolvimento da autonomia. A valorização das experiências dos alunos, o reconhecimento de suas vozes e a incorporação de suas ideias no processo educativo são estratégias que não apenas promovem a autonomia, mas também cultivam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Portanto, a autonomia no aprendizado emerge como uma competência essencial para a formação de indivíduos críticos e capazes de atuar de forma proativa em suas vidas. O desenvolvimento dessa autonomia não é um processo isolado, mas deve ser integrado à prática pedagógica, com o apoio de métodos que incentivem a exploração e a autorreflexão. Ao se tornarem aprendizes autônomos, os alunos não apenas ampliam suas habilidades acadêmicas, mas também se preparam para contribuir de forma significativa para a sociedade. Investir na autonomia dos alunos é, portanto, investir no futuro da educação e na construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

## **TÉCNICAS PARA DESENVOLVER A INDEPENDÊNCIA**

O desenvolvimento da independência é um objetivo central na educação e no crescimento pessoal, pois permite que indivíduos adquiram habilidades essenciais para a tomada de decisões, resolução de problemas e autossuficiência em diversos contextos da vida. Uma das técnicas mais eficazes para fomentar a independência é a promoção de um ambiente de aprendizagem que encoraje a autonomia e a responsabilidade. Segundo Deci e Ryan (1985), a Teoria da

Autodeterminação sugere que, ao fornecer aos alunos a liberdade de escolher suas atividades de aprendizagem, os educadores podem aumentar a motivação intrínseca, que é crucial para o desenvolvimento da independência. Esse tipo de abordagem exige que os educadores se tornem facilitadores, orientando os alunos a assumirem o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de meramente transmitir informações. Além disso, um ambiente que valoriza a exploração e a curiosidade contribui para que os alunos se sintam mais seguros em assumir riscos e aprender com seus erros, elementos fundamentais na construção da independência.

Outra técnica importante é o estabelecimento de metas claras e alcançáveis. O modelo de definição de metas de Locke e Latham (2002) evidencia que metas bem formuladas podem melhorar o desempenho e a motivação dos indivíduos. Quando os alunos são incentivados a definir suas próprias metas, eles desenvolvem uma maior sensação de propriedade sobre seu aprendizado, o que, por sua vez, fortalece sua capacidade de trabalhar de forma independente. Essa prática não apenas ajuda os alunos a se tornarem mais responsáveis por seu aprendizado, mas também os ensina a avaliar seu progresso e a ajustar suas estratégias conforme necessário. Ao definir metas, os alunos podem se concentrar em objetivos específicos, tornando-se mais autoconfiantes e capazes de realizar tarefas de forma autônoma.

A promoção da autorregulação é outra técnica vital para desenvolver a independência. Zimmerman (2002) argumenta que a autorregulação envolve três processos principais: planejamento, monitoramento e avaliação. Ensinar os alunos a planejar suas atividades, monitorar seu progresso e avaliar seus resultados não apenas os torna mais independentes, mas também aprimora suas habilidades metacognitivas, que são essenciais para a aprendizagem eficaz. Os educadores podem implementar técnicas de autorregulação, como diários de aprendizagem e reflexões regulares, para incentivar os alunos a refletirem sobre suas práticas e a desenvolverem um sentido crítico sobre seu próprio processo de aprendizagem. Essa prática não apenas aumenta a independência, mas também promove uma mentalidade de crescimento, onde os alunos são mais propensos a ver desafios como oportunidades de aprendizado.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas é fundamental para a promoção da independência. Quando os alunos são confrontados com situações desafiadoras, a capacidade de analisar problemas e encontrar soluções de forma independente é crucial. O modelo de ensino baseado em problemas, conforme discutido por Barrows (1996), oferece uma abordagem eficaz para cultivar essa habilidade, permitindo que os alunos trabalhem em grupos ou individualmente para resolver problemas complexos. Através da exploração e do debate, os alunos aprendem a aplicar conhecimentos de forma prática, fortalecendo sua confiança em suas próprias capacidades de resolver problemas e tomar decisões. Essa técnica é especialmente relevante em um mundo em constante mudança, onde a capacidade de adaptação e inovação é essencial.

O incentivo à autoeficácia também desempenha um papel central no desenvolvimento da independência. Bandura (1997) afirma que a autoeficácia refere-se à crença de um indivíduo em sua capacidade de realizar tarefas específicas e alcançar metas. Quando os alunos são apoiados e



encorajados a enfrentar novos desafios, sua crença em suas habilidades se fortalece, o que contribui para um maior nível de independência. Estrategicamente, os educadores podem promover a autoeficácia através de feedback positivo, oportunidades de sucesso gradual e exemplos de modelos. Quando os alunos veem outros alcançando sucesso, eles são mais propensos a acreditar em sua própria capacidade de realizar tarefas de forma autônoma. Essa técnica ajuda a criar um ciclo positivo de motivação e independência, onde os alunos se sentem mais capacitados a enfrentar novos desafios.

Por fim, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é crucial para a promoção da independência. As habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e a colaboração, são fundamentais para que os indivíduos se sintam confortáveis em buscar apoio e interagir de maneira construtiva com os outros. A educação emocional, conforme sugerido por Goleman (1995), deve ser integrada ao currículo escolar, ajudando os alunos a gerenciar suas emoções e a desenvolver relações saudáveis. O trabalho em grupo e as atividades colaborativas não apenas promovem essas habilidades, mas também oferecem aos alunos a oportunidade de aprender a valorizar as contribuições dos outros e a cooperar em busca de objetivos comuns. Isso não apenas reforça a independência, mas também prepara os alunos para interações sociais complexas no futuro.

O uso de técnicas para desenvolver a independência é, portanto, essencial para formar indivíduos autoconfiantes e capazes de se orientar em suas vidas. Através da criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a autonomia, a definição de metas, a promoção da autorregulação, o fortalecimento da autoeficácia e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, os educadores podem preparar os alunos para se tornarem aprendizes independentes, prontos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A promoção da independência não é apenas uma meta educacional, mas um passo crucial para a formação de cidadãos críticos e proativos.

## **PROJETOS DE PSICOPEDAGOGIA PARA AUTONOMIA**

Os projetos de psicopedagogia voltados para a autonomia são fundamentais no contexto educacional contemporâneo, pois visam promover o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo que se tornem aprendizes mais independentes e críticos. A psicopedagogia, que combina conhecimentos da psicologia e da pedagogia, busca compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades que podem surgir nesse caminho, proporcionando estratégias para que os alunos superem obstáculos e desenvolvam suas potencialidades. Segundo Mello (2014), o trabalho psicopedagógico deve ser focado na individualidade do aluno, reconhecendo que cada indivíduo possui ritmos e estilos de aprendizagem distintos. Essa abordagem personalizada é essencial para criar um ambiente que favoreça a autonomia, pois permite que os alunos se sintam valorizados e compreendidos, incentivando-os a assumir um papel ativo em seu processo de aprendizagem.

Um aspecto central dos projetos de psicopedagogia para a autonomia é a promoção da autoconfiança. De acordo com Pichon-Rivière (1998), a construção da autoconfiança está

diretamente relacionada à capacidade do indivíduo de lidar com desafios e se sentir competente em suas ações. Os projetos devem incluir atividades que permitam aos alunos experimentar sucessos, mesmo que pequenos, em suas práticas diárias. Essa vivência positiva contribui para a formação de uma imagem positiva de si mesmo, o que é crucial para que os alunos se sintam seguros para explorar novos conteúdos e situações. Ao criar um espaço onde os alunos possam errar, aprender com seus erros e celebrar suas conquistas, os projetos de psicopedagogia estimulam a autoconfiança, um dos pilares da autonomia.

Outra vertente importante dos projetos psicopedagógicos é o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. A metacognição refere-se à capacidade de refletir sobre os próprios processos de aprendizagem, o que permite aos alunos identificar suas estratégias, monitorar seu progresso e realizar ajustes quando necessário. Segundo Schunk (2008), ensinar os alunos a pensar sobre como aprendem é uma maneira eficaz de promover a autonomia. Os projetos devem incluir momentos de reflexão e autoavaliação, onde os alunos possam discutir suas abordagens e resultados, estabelecendo assim uma consciência crítica sobre sua aprendizagem. Isso não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas em diversas áreas, mas também encoraja os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, capazes de gerenciar seus próprios processos de estudo.

Os projetos de psicopedagogia também podem utilizar a técnica da aprendizagem colaborativa como um meio de promover a autonomia. A colaboração entre pares permite que os alunos troquem experiências, discutam ideias e ajudem uns aos outros a superar dificuldades. De acordo com Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem colaborativa não só melhora o entendimento do conteúdo, mas também fortalece as habilidades sociais e a capacidade de trabalhar em equipe. Ao participar de grupos de estudo e discussões, os alunos são incentivados a expressar suas opiniões e a considerar diferentes pontos de vista, o que enriquece o aprendizado e promove uma maior independência nas suas decisões. Essa interação social é vital, pois reforça a ideia de que a autonomia não significa agir sozinho, mas sim ser capaz de colaborar e aprender com os outros.

Além disso, é essencial que os projetos de psicopedagogia incluam a participação dos familiares no processo de promoção da autonomia dos alunos. A colaboração entre escola e família é um fator crucial para o sucesso das intervenções psicopedagógicas. Segundo Minuchin (1989), a relação entre os diferentes sistemas sociais que compõem a vida do aluno, como a escola e a família, deve ser fortalecida para que se possa oferecer um suporte eficaz. Ao envolver os pais nas atividades e discussões sobre o progresso de seus filhos, as escolas podem criar um ambiente mais coeso e favorável à autonomia, onde as expectativas e valores são compartilhados. Essa parceria também permite que os pais compreendam melhor as estratégias utilizadas na escola e possam reforçá-las em casa, criando um ciclo de apoio que beneficia o desenvolvimento da autonomia.

Por último, a utilização de tecnologias educacionais nos projetos de psicopedagogia é uma abordagem inovadora que pode promover a autonomia dos alunos. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado, pois oferece recursos diversificados que atendem a

diferentes estilos de aprendizagem. Segundo Almeida (2007), o uso de plataformas digitais e aplicativos educacionais permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e explorem conteúdos de forma interativa. Essas ferramentas podem ser integradas aos projetos psicopedagógicos para incentivar a autoaprendizagem, possibilitando que os alunos acessem informações e recursos que ampliem seus conhecimentos. Ao ter a liberdade de escolher como e quando aprender, os alunos se tornam mais responsáveis por sua educação, um elemento essencial para a construção da autonomia.

Dessa forma, os projetos de psicopedagogia voltados para a autonomia desempenham um papel vital na formação de indivíduos autônomos e críticos. Através da promoção da autoconfiança, do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, da aprendizagem colaborativa, do envolvimento familiar e do uso de tecnologias educacionais, esses projetos oferecem um suporte integral que capacita os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com segurança e responsabilidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais sobre a relação entre psicopedagogia e a promoção da autonomia no aprendizado evidenciam a importância de uma abordagem integrada que considere as necessidades e características individuais dos alunos. A formação de aprendizes autônomos é um processo complexo que demanda um ambiente educativo favorável, no qual a confiança, a autorregulação e a colaboração sejam fomentadas. A psicopedagogia, ao unir aspectos da psicologia e da educação, oferece um suporte valioso nesse percurso, possibilitando que os educadores compreendam melhor os processos de aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Neste contexto, a promoção da autoconfiança emerge como um elemento central, uma vez que os alunos precisam sentir-se seguros para explorar novos conhecimentos e enfrentar desafios. Projetos que incentivam experiências positivas, mesmo que pequenas, são cruciais para a construção de uma autoimagem saudável. Adicionalmente, a prática da metacognição se revela essencial, pois permite que os alunos reflitam sobre seus processos de aprendizagem, aprendendo a monitorar seu progresso e a ajustar suas estratégias. A habilidade de autoavaliar-se e de identificar áreas de melhoria não apenas estimula a autonomia, mas também promove uma mentalidade de crescimento que é vital em um mundo em constante mudança.

A aprendizagem colaborativa, ao permitir que os alunos troquem experiências e construam conhecimento coletivamente, reforça a ideia de que a autonomia não é sinônimo de isolamento, mas de interação significativa. Nesse sentido, a parceria entre escola e família também se destaca como um fator que potencializa o desenvolvimento da autonomia. O envolvimento dos pais nas práticas educativas e a comunicação constante entre escola e família fortalecem o suporte que os alunos recebem em suas jornadas de aprendizagem, criando um ambiente mais coeso e encorajador.

Além disso, a integração de tecnologias educacionais nos projetos psicopedagógicos abre novas possibilidades para o aprendizado autônomo, pois proporciona aos alunos a flexibilidade de explorar conteúdos de maneira interativa e no seu próprio ritmo. Essa personalização do aprendizado é um passo importante para a formação de indivíduos que não apenas absorvem informações, mas que também desenvolvem a capacidade de gerenciar seu próprio processo educativo.

Por fim, os projetos de psicopedagogia que visam a autonomia no aprendizado têm o potencial de transformar a experiência educativa, preparando os alunos para se tornarem cidadãos críticos, responsáveis e capazes de se adaptar às demandas do mundo contemporâneo. Essa transformação não acontece de forma isolada; ela requer a colaboração ativa entre educadores, alunos e familiares, todos comprometidos com o desenvolvimento integral do aprendiz. A autonomia no aprendizado, portanto, não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso coletivo que deve permeiar toda a prática educativa, assegurando que cada aluno se sinta capaz de trilhar seu próprio caminho de aprendizagem com confiança e resiliência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **O uso das tecnologias na educação: A relação entre a formação do professor e a prática docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

BARROWS, H. S. **Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview**. In:

BARROWS, H. S.; MITCHELL, S. (Eds.). **Improvement of interpersonal skills through problem-based learning**. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine, 1996. p. 3-11.

BANDURA, A. Self-efficacy: **The exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997.

DEC I, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985.

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

GARRISON, D. R. **Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model**. Adult Education Quarterly, v. 48, n. 1, p. 18-33, 1997.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. New York: Bantam Books, 1995.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperation and competition: Theory and research**. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.

KNOWLES, M. S. **Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers**. New York: Association Press, 1975.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. **Building a practically useful theory of goal setting and task motivation**: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, v. 57, n. 9, p. 705-717, 2002.

MELLO, S. A. de. **Psicopedagogia: Teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.

MINUCHIN, S. **Families and family therapy**. Harvard University Press, 1989.

PICHON-RIVIÈRE, E. **A construção da pessoa humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHUNK, D. H. **Self-efficacy and motivation**. *Educational Psychologist*, v. 43, n. 2, p. 84-92, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. **Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis**. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 1-37.

# A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



## THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

**SHEYLA DOS SANTOS TAVARES**

Especialista em Educação Física pela Universidade Ibirapuera (2006); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Licenciatura em História pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Manoel Vieira de Queirós Filho.

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância da ludicidade nos primeiros anos da vida escolar da criança, desde a Educação Infantil até o começo do Ensino Fundamental. O objetivo específico é comentar sobre a necessidade sobre o preparo do docente para que sua capacidade seja desenvolvida de forma adequada a um bom nível de aproveitamento da ludicidade em sala de aula. A problemática tem relação com os aspectos que envolvem os alunos entre essas etapas da vida escolar, levando em conta a influência das atividades lúdicas. A justificativa do tema reflete a realidade do ambiente escolar inicial, considerando que a ludicidade é uma ótima ferramenta para atender ao comportamento natural das gerações mais recentes. Por meio da atividade lúdica é possível motivar a criança a interagir com o meio em que vive, oferecendo um aprendizado mais significativo, tornando o conteúdo escolar mais próximo ao cotidiano infantil. O conceito de lúdico e a importância do brincar vêm permeando o mundo infantil e têm contribuído de maneira significativa para aprimorar a socialização, a inteligência e as habilidades psicomotoras das crianças. O docente deve estar disposto para explorar os mais diversos tipos de brincadeiras e de materiais disponíveis na escola. Considerando os pontos fundamentais da ludicidade, vale o entendimento de que é muito importante o planejamento de todas as atividades a serem executadas, para que a criança não as encare sempre apenas com um jogo, mas que possa, de modo natural, absorver o ensinamento proposto.

**Palavras-chave:** Brincadeiras; Aprendizagem; Lúdico; Crianças.

### ABSTRACT



The objective of this paper is to demonstrate the importance of play in the early years of a child's schooling, from early childhood education to the beginning of elementary school. The specific objective is to discuss the need for teacher preparation so that their skills are adequately developed to ensure a good level of playfulness in the classroom. The issue relates to the aspects that involve students between these stages of schooling, taking into account the influence of playful activities. The rationale for the topic reflects the reality of the early school environment, considering that playfulness is a great tool for responding to the natural behavior of younger generations. Through playful activities, children can be motivated to interact with their surroundings, offering more meaningful learning and making school content more relevant to children's daily lives. The concept of playfulness and the importance of play have permeated the world of children and have contributed significantly to improving children's socialization, intelligence, and psychomotor skills. Teachers must be willing to explore the most diverse types of games and materials available at school. Considering the fundamentals of playfulness, it's important to understand that it's crucial to plan all activities to be carried out so that children don't always see them as mere games, but rather can naturally absorb the proposed learning.

**Keywords:** Games; Learning; Playful; Children.

## INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho tem delimitação na Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A problemática tem relação com os aspectos que envolvem os alunos entre essas etapas da vida escolar, levando em conta a influência das atividades lúdicas.

Quando chegam à escola, algumas crianças passam por dificuldades com algumas disciplinas, o que remete à necessidade de elaborar procedimentos eficazes para criar situações de ensino-aprendizagem que despertem o interesse, não somente do ponto de vista didático, dentro do espaço da sala de aula, mas também no dia a dia.

Os educadores podem fazer uso de diversas ferramentas de ensino, o que cria condições de quebrar a rotina das aulas tradicionais, onde apenas o professor fala sobre o conteúdo, restando para os alunos tentarem absorver o que está sendo ensinado.

Ao fazer uso de técnicas mais recentes de ensino, o professor pode preparar um ambiente de interessante e motivacional na sala de aula, em que os alunos tenham seu interesse despertado pela aprendizagem, viabilizando uma participação mais ativa e com autonomia no processo de edificação do conhecimento.

A justificativa do tema reflete a realidade do ambiente escolar inicial, considerando que a ludicidade é uma ótima ferramenta para atender ao comportamento natural das gerações mais recentes.



O objetivo deste trabalho é mostrar a importância da ludicidade nos primeiros anos da vida escolar da criança, desde a Educação Infantil até o começo do Ensino Fundamental.

O objetivo específico é comentar sobre a necessidade sobre o preparo do docente para que sua capacidade seja desenvolvida de forma adequada a um bom nível de aproveitamento da ludicidade em sala de aula.

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO LÚDICO**

O brincar e o lúdico são capazes de ajudar no desenvolvimento psicológico de uma criança, oferecendo mais alegria, tornando possível esquecer os eventuais problemas de sua vida. Assim, de acordo com Brasil (2018, p.33), “ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”.

Por meio da atividade lúdica é possível motivar a criança a interagir com o meio em que vive, oferecendo um aprendizado mais significativo, tornando o conteúdo escolar mais próximo ao cotidiano infantil. Nessa interação a que o sujeito é submetido, a troca de experiência entre as partes proporciona um aprendizado maior, mesmo que este esteja implícito em um jogo ou uma brincadeira (Assunção; Barreto; Castro, 2018).

Na questão em que os jogos proporcionam situações de aprendizagem motivadoras, Pontes e Moreno (2010, p. 21) destacam que “os jogos também colocam em prática noções de matemática claras, facilmente assimiláveis e cujo grande interesse está no fato de serem repetitivas sob formas variadas. [...]”.

A partir da compreensão de que os jogos e as brincadeiras auxiliam a construção do aprendizado partindo de suas vivências e experiências, através da ludicidade, o educador conseguirá despertar o interesse dos alunos, fazendo com que as aulas fiquem muito divertidas e dentro do contexto apropriado da matéria (Assunção; Barreto; Castro, 2018).

Para Zaia (2012, p. 49), “ao longo do processo de desenvolvimento, o jogo desenvolve papel preponderante, na construção dos esquemas motores, das estruturas mentais, do conhecimento físico e social, na compreensão e observação das regras, no equilíbrio emocional ou no estabelecimento de relações interpessoais (...)”.

Segundo Rau (2013, p.14), “A ludicidade como um recurso pedagógico, com a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia na transposição dos conteúdos para o mundo do educando”. Desse modo, por intermédio ato de brincar as crianças conseguem se desenvolver e assimilar um assunto que pode parecer abstrato para elas.

Quando está na Educação Infantil, a criança se acostuma com um ambiente cheio de cores, com salas com muita decoração e mostrando temas de contos de fadas, jogos divertidos, brinquedos, músicas que incentivam o movimento de pular, horário do descanso, contos de histórias. Quando começa a estudar no Ensino Fundamental, a criança se vê diante de realidade diferente. Mais ainda, ela precisa ter mais responsabilidade, as salas já não apresentam mais tantas cores, as atividades ficam mais difíceis, o brincar acontece apenas no horário do intervalo e não existe mais um momento para repousar. A equipe escolar precisa estar em condições de receber a criança e compreender que a escola deve ser inclusiva, considerando que uma criança, aos seis anos, não faz parte dessa realidade, mas precisa se adaptar a ela (Farias, 2021).

Uma atividade lúdica consiste em uma atividade de entretenimento, que diverte e dá prazer as pessoas envolvidas. O conceito dessa palavra está relacionado com a ludicidade, isto é, atividades relacionadas com o ato de brincar e com jogos. No processo de aprendizagem os conteúdos lúdicos são de grande importância, porque é fundamental incutir nos alunos o sentimento de que aprender pode ser legal e ter muita diversão (Rau, 2013).

O conceito de lúdico e a importância do brincar vêm permeando o mundo infantil e têm contribuído de maneira significativa para aprimorar a socialização, a inteligência e as habilidades psicomotoras das crianças. Ao fazer uma análise semântica e etimológica de ludicidade verifica-se que seu significado está relacionado ao jogo, exercício ou imitação. Entretanto, os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras podem sofrer variações de acordo com a cultura e o período histórico em que estão inseridos (Teixeira, 2018).

Uma criança se comporta seguindo a influências de cada situação que vive, mas é nas brincadeiras que ela consegue aprender como deve ser sua ação, alternando momentos de alegria e de tristeza. Ao brincar, a criança alcança a capacidade de usar representações simbólicas de cada brinquedo que conhece, libertando sua funcionalidade psicológica de cada elemento concreto que faça parte da situação presente que está vivendo (Carvalho; Serighelli, 2019).

A ludicidade como atividade educacional pode ser trabalhada em todas as áreas metodológicas do processo educacional. O professor deve e necessita adotar metodologia e meios que visem atrair a atenção do aluno e, assim, fazer com que suas aulas sejam dinâmicas e prazerosas, fugindo do tradicionalismo. Ao trabalhar conteúdos interessantes que despertem a atenção do aluno, o professor estimulará a criatividade no educando e assim desenvolvendo o aprendizado (Sousa, 2017).

Para Silva e Teixeira (2016) o processo de formação de um(a) professor(a) da educação básica, requer muita atenção, pois esse(a) enfrentará um desafio para promover a aprendizagem ao estar diante de novas metodologias e ferramentas pedagógicas durante todo o processo de ensino. Dentro do contexto da ludicidade estão os jogos como apoio de incentivo educacional e, mais ainda, para o ensino. Partindo dessas estratégias, o futuro professor precisará planejar o modo como vai atuar na sala de aula, associando o método lúdico que tem grande relevância em seu desenvolvimento como educador e como precursor para o êxito da aprendizagem.

Segundo Muniz (2018), são necessárias dimensões permanentes para que o docente seja formado: interatividade - relacionamento entre o professor e a criança (aluno), formado na sala de aula; coerência - a atitude de quem está ensinando propiciando a absorção do conhecimento através de quem está aprendendo; responsividade - o professor está alinhado com que as propostas da escola; e condições de trabalho oferecidas pela escola, dando possibilidades para que o professor consiga executar suas práticas pedagógicas.

Dentro desse contexto, a escolha do elemento lúdico deve ser realizada com muito cuidado, seguindo o conteúdo escolar, alinhando critérios como o valor experimental, o valor de estruturação, o valor de relação e o valor lúdico (Carvalho, 2018).

De acordo com Guimarães e Ferreira (2020, p. 178) “que a ludicidade agregada às dimensões estética e artística pode ajudar na promoção da formação docente capaz de contribuir para a mudança e, conseqüentemente, para uma docência mais criativa [...]”.

Luckesi (2018, p. 140) afirma que “a ludicidade pertence ao mundo interior de cada pessoa e esse tem uma história, tem uma biografia, que é determinante no que se refere às sensações, percepções e aos julgamentos”.

Confirmando a ação do professor como educador e facilitador das atividades, esse profissional deve combinar momentos em que orienta e dirige o processo, com períodos em que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras. Ele deve participar das brincadeiras e aproveitar para refletir com as crianças sobre as brincadeiras praticadas por elas, buscando desenvolver atitudes de socialização e de cooperação entre elas (Oliveira; Silva; Costa, 2017).

Os jogos, além de serem atrativos, são muito importantes para o desenvolvimento social, pois muitos alunos são “tímidos” e acabam se fechando para suas dúvidas. “É por meio da troca de pontos de vistas com outras pessoas que a criança progressivamente descentra- se, isto é, ela passa a pensar por uma perspectiva e, gradualmente, a coordenar seu próprio modo de ver com outras opiniões” (Smole; Diniz; Milani, 2007, p. 11).

A escola deve estar pronta para receber os alunos no começo do Ensino Fundamental, assegurando que a criança possa ter o seu direito ao aprendizado dentro de um ambiente preparado

para despertar as suas competências e habilidades de aprendizagem, viabilizando uma adaptação com efeitos positivos (Nascimento, 2007).

Em muitas ocasiões, as brincadeiras na escola vão perdendo seu espaço à medida que as crianças passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que precisa ser analisado com atenção, levando em conta que o brincar tem influência nos campos cognitivo, emocional e psicomotor (Borba, 2007).

Os jogos trabalham a ansiedade apresentada por muitas crianças, fazendo com que elas concentrem-se mais e melhorem os seus relacionamentos interpessoais, influenciando também na elevação da autoestima. Quando realizados de forma prazerosa e atraente dentro da matemática, ajudam a diminuir diversos problemas de aprendizagem, desenvolvendo relação de confiança entre professor/aluno e aluno/aluno, bem como a comunicação de pensamento, corpo e espaço, trazendo para a sala de aula um ambiente de interação entre os envolvidos (Neves, 2005).

Os jogos, brinquedos e brincadeiras têm por objetivo a aprendizagem por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras prazerosas que são realizadas de modo livre, sem regras ou competição entre os agentes envolvidos, mas somente a presença de motivação para que se alcance os objetivos. É por intermédio das atividades lúdicas que a memorização dos fatos e dados se estabelece de modo significativo, como também as interações entre crianças que acabam promovendo um convívio social melhor, além de desenvolvimento psíquico social (Rizzi, 2007).

O jogo possibilita desenvolver estratégias para a solução de problemas enquanto torna possível a investigação, ao explorar o conceito por intermédio da estrutura matemática respectiva e que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando estiver jogando, preparando suas estratégias e testando cada uma delas, com a finalidade de conseguir vencer (Grandro, 2000).

O lúdico é um elemento considerado vital para as atividades da Educação Infantil, abordar sobre este recurso não significa desmerecer uma importância, mas pelo contrário, é fundamental repensar como, na maioria das vezes, são usados como poderes reguladores das crianças. O que não se pode negar é que, sobretudo na Educação Infantil, não apenas os aspectos culturais da criança entrem em cena, mas também a construção cultural dos professores que trabalham com essas crianças (Bemvenuti *et al*, 2012).

A oportunidade de experimentar a ludicidade precisa ser um procedimento assegurado para os alunos, para garantir que eles consigam ter uma estrutura de formação com solidez, em que possa haver espaço para que momentos criativos e espontâneos aconteçam com regularidade e se tornem um dos fundamentos do aprendizado (Carvalho; Serighelli, 2019).

O sistema de ensino apresenta deficiências, o que acaba comprometendo a inserção de atividades lúdicas nos anos do ensino básico. Porém, é por intermédio destes limites que os jogos,

como atividades lúdicas, oportunizam dois momentos para o ensino nas salas de aula: na preparação de atividades que empreguem ludicidade no preparo do aprendiz; após as atividades nas salas de aula, o que concorre para verificar se a aprendizagem aconteceu sem a ajuda da ludicidade (Meneses, 2009).

Como forma de fazer novos amigos, criar um ambiente de convivência saudável, os jogos tornam o aluno mais produtivo e disposto. Além disso, os jogos podem dar o empurrão para que os alunos expressem seus sentimentos, sua personalidade e treinem a assertividade. É o professor que desempenha o papel de tornar o jogo como uma importante ajuda no processo de ensino dentro da sala de aula, cabendo somente ao professor explorar o lúdico no momento mais oportuno dentro da sua aula, ou seja, o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se do lúdico como estratégia de ensino, para que os alunos aprendam de forma mais prazerosa (Souza, 2019).

A atividade de roda de conversa pode ser considerada uma ótima atividade, onde o ponto de partida é o quadro presença ou a chamada, organização planejada da rotina diária, construção, leitura e interpretação de calendário, construindo um redirecionamento com análise do pensamento, relacionando a construção de ideias das crianças podendo ser individual ou coletiva, em dupla, com a mediação do docente. O docente deve estar disposto para explorar os mais diversos tipos de brincadeiras e de materiais disponíveis na escola para esse fim, pois quando se fala em criança, se torna diversão. O profissional deve considerar a criança como parte integrante desse processo, para a promoção integral, para que assim o professor consiga promover a padronização dos alunos e não a do professorado (Costa, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao participar de atividades lúdicas no começo de sua vida escolar, a criança desenvolve um modo de aprender e de se apropriar da cultura, de modo constante e duradouro, pois seu interesse e atenção foram despertados e retidos.

Dessa forma, levando em conta os pontos fundamentais da ludicidade, vale a pena o entendimento de que é muito importante o planejamento de todas as atividades a serem executadas, para que a criança não as encare sempre apenas com um jogo, mas que possa, de modo natural, absorver o ensinamento proposto.

Um ponto a ser ressaltado é o fato de que o lúdico necessita do foco direcionado para os processos das atividades, tomando o cuidado de que a preocupação seja apenas com os resultados

obtidos. Isso é importante porque a criança tem uma competência e uma habilidade aflorada quando participa de uma brincadeira, sendo irrelevante o fato de ter vencido ou perdido uma competição.

Outro ponto que requer cuidado e deveria receber mais cuidado no ambiente escolar, é a transição entre a Escola Infantil e o Ensino Fundamental. Ao sair de um cenário cheio de cores, música e brincadeiras, com horário para repousar, inclusive, a criança geralmente se depara com um mundo cinza, inerte, com brincadeiras restritas à hora do intervalo e sem hora de repouso. Um mundo de mais responsabilidade, que parece desconsiderar os anos anteriores que a criança viveu.

Talvez esse seja um dos pontos principais a serem trabalhados, ainda que estas lacunas voltem a acontecer na vida escolar, a cada jornada concluída. Mesmo que seja inevitável, esta transição precisa ser tratada de modo mais suave e agregador, sob pena de atrasar ou de paralisar o desenvolvimento da criança na escola.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Jéssica Rodrigues; BARRETO, Antonio Luiz de Oliveira; CASTRO, Eliziane Rocha. **A ludicidade como ferramenta para o aprendizado significativo da matemática na educação infantil**. 2018.

BEMVENUTI, Alice *et al.* **O lúdico na prática pedagógica**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

CARVALHO, Angélica Holanda de. **A importância da ludicidade no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018.

CARVALHO. Jaqueline; SERIGHELLI, Marco André. **A ludicidade enquanto recurso pedagógico no ensino da Matemática na educação básica**. Anuário Pesquisa e Extensão UNOESC Videira. 2019.

COSTA, Angela Maria Dos Reis Gonçalves. **A ludicidade no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**. Faculdade Atenas, 2018.

FARIAS, Renata Rayana Ramos. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: a ludicidade no processo de aprendizagem**. 2021. 20 f. Monografia - Curso de Licenciatura Plena de Pedagogia à Distância da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Formação lúdica: processos de construção da docência. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Brincadeiras, jogos e ludicidade**. Curitiba: CRV, p. 135-142, 2018.

MENESES, Michele Santos. **O lúdico no cotidiano escolar da educação infantil**: Uma experiência nas turmas do grupo 5 do CEI Juracy Magalhães. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2009/05/Monografia-MICHELE-SANTOS-DEMENESES.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MUNIZ, Keice Caramelo. **A ludicidade no ensino da matemática**. Monografia (Pós-graduação). 19 f. Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de São José dos Campos, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira, 2018.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica- **Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2.ed. Brasília – 2007. Leograf – Gráfica e Editora Ltda.

NEVES, Elisabete Gaia das. **A brincadeira e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil**. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Williamar Figueredo de; SILVA, Mary Rodrigues da; COSTA, Jessica Fláve dos Santos. **O ensino através da ludicidade: jogos e oficinas**. 2017.

PONTES, M. G. de O.; MORENO, M. I. A. **Saberes e práticas da educação infantil: lógica matemática**. Fortaleza: UAB/UECE, 2010.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2013.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Américo Junior Nunes da; TEIXEIRA, Heurisgleides Sousa. **Ludicidade, formação de professores e educação matemática em diálogo**. Appris Editora e Livraria, 2016.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira; MILANI, Estela. **Jogos de matemática: de 1º a 5º ano**. Artmed, 2007

SOUSA, Samara Kevia Leandro de. **O lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais**. 19 f. Monografia (Licenciatura) - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, Tiago Lobato. **O lúdico na aprendizagem**. Belém: Faculdade Estratego, 2019.

TEIXEIRA, Karyn L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2018.

ZAIA, Lia Leme. Jogar para desenvolver e construir conhecimento: jogar para desenvolver o prazer de aprender matemática. In: ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Jogar e aprender Matemática**. São Paulo: LPBooks, 2012.



# LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS BASEADA NA LÍNGUA FALADA

## BRAZILIAN SIGN LANGUAGE BASED ON SPOKEN LANGUAGE



**SHISLAINE MARIA DA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (em 2007); Especialista em Transtorno Opositivo Desafiador – TOD (2024); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Leila Maria Fonteles Farias.

### RESUMO

Este trabalho procura registrar através da pesquisa as metodologias para a Língua Brasileira de Sinais baseada na Língua Falada. Tendo como objetivos investigar através de estudos bibliográficos quais são as metodologias de ensino de língua falada para pessoas surdas; descrever sobre o ensino da língua ao longo dos tempos; verificar quais são as expectativas de aprendizagem esperadas pelos órgãos oficiais de ensino; analisar as metodologias de ensino para pessoas Surdas. Além disso, não podemos deixar de citar os avanços e as questões pretendidas na educação e no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Estas ações atualmente nos mostram e nos dão sinais de um caminho de avanços e possibilidades. Podendo desenvolver potencialidades e habilidades e colaborando principalmente com a formação do sujeito surdo, dando a ele possibilidades de autonomia e cidadania.

**Palavras- chave:** Língua Brasileira de Sinais; Língua Falada; Libras.

### ABSTRACT

This work seeks to document, through research, the methodologies for Brazilian Sign Language based on spoken language. The objectives are to investigate, through bibliographic studies, the methodologies for teaching spoken language to deaf people; to describe language teaching over time; to determine the learning expectations set by official educational institutions; and to analyze teaching methodologies for deaf people. Furthermore, we cannot fail to mention the advances and issues sought in education and in the teaching of Portuguese to deaf students. These current actions demonstrate and signal a path of progress and possibilities. They can develop potential and skills and contribute primarily to the development of deaf individuals, providing them with opportunities for autonomy and citizenship.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; Spoken Language; Libras.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da educação de surdos é iniciada com a decisão de Dom Pedro II que incumbiu o Marquês de Abrantes para organizar uma comissão a fim de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos-mudos. Em 1856, essa comissão se reuniu e tomou como primeira deliberação a criação de um Instituto. Assim sendo, Dom Pedro II trouxe para o Brasil um surdo francês Chamado Edward Huet, iniciando literalmente a educação dos surdos no Brasil.

Através da Lei 839 de 1º de janeiro de 1857, D. Pedro II funda o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos". Em 26 de setembro de 1857, pela Lei 939, o Império brasileiro concede a primeira dotação orçamentária para o Instituto. Em 1957, passou a denominar-se "Instituto Nacional de Educação dos Surdos" - INES. O Instituto era voltado para a Educação Literária e o ensino profissionalizante para meninos surdos, com idade entre sete e quatorze anos. Somente em 1930 é que as meninas puderam ter acesso à educação.

Portanto, podemos verificar que de acordo com a época as meninas surdas também não podiam ter acesso à educação e cidadania. O internato feminino só se concretizou na década de 50 do século XX. Os meninos tinham oficinas de aprendizagem de ofícios como sapataria, pautação, encadernação.

Anos depois, com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora Eulália Fernandes, sobre Educação dos Surdos, passa a ser difundido o Bilinguismo, que se baseia na aquisição de duas línguas: a de Sinais, a Língua Natural dos Surdos, mais a língua escrita ou falada.

Podemos dizer que houve um avanço significativo em relação ao olhar no ensino de surdos em nosso país, muitos estudos estão sendo realizados. Muitos pesquisadores estão acompanhando as

duas últimas décadas de ensino nas escolas especiais, nas salas especiais e no processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Além de estudos sobre a identidade surda, o comportamento dos surdos.

Vários surdos se formaram educadores e instrutores para o ensino em escolas para surdos. Recentemente, as primeiras turmas de graduação do curso Letras- Libras concluíram a formação.

Podemos perceber uma abertura e participação de pessoas surdas nas decisões e diretrizes no ensino de alunos surdos. Muito ainda há o que se fazer, porém o fato de surdos contarem suas histórias educacionais e de atuarem para que a história seja diferente em relação as novas gerações, faz com que acreditemos numa educação de surdos diferente e de respeito as diferenças e necessidades linguísticas. Educação que lhe é de direito, com respeito e seriedade.

## **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS**

Libras (Língua Brasileira de Sinais) fazem parte das Línguas de Sinais (LS) que são as línguas naturais das comunidades surdas. As línguas de sinais não são simplesmente mímicas ou gestos soltos. Elas têm estruturas gramaticais próprias e por isso têm o status de língua pois são compostas de níveis linguísticos como: morfológico, fonológico, semântico e sintático.

Ao aprender a língua brasileira de sinais, uma pessoa poderá comunicar-se com outra que também tenha conhecimento da língua podendo discutir sobre diversos assuntos, sem limitações.

Ao ingressar numa escola para ouvintes, o aluno surdo percebe-se em outro mundo completamente estranho ao dele. Percebe também que sua forma de comunicação parece não atingir os objetivos básicos de uma comunicação (emissor-receptor), gerando alguns comportamentos de timidez ou irritação. Diante do duplo despreparo: escola/aluno surge o sentimento de incapacidade.

Muitos professores, ou a maioria deles ignoram o fato da Língua Portuguesa não ser a primeira língua do surdo, impondo regras gramaticais com todas as suas complexidades.

Nos processos de ensino/aprendizagem de língua materna a desconsideração dos fatos lingüísticos que compõem a fala significa uma atitude perversa. Eles aparecem, por exemplo, nas manifestações espontâneas dos alunos, sobre as quais deve se desenvolver todo o trabalho docente com vistas a um aperfeiçoamento da competência lingüística e, obviamente, comunicativa. O aprendizado refere-se sempre a um não-saber, mas deve tomar como base essencial e como ponto de partida o saber que uma pessoa ( o aprendiz ) possa ter sobre o objeto de ensino. Ora, já se tornou indiscutível o fato de o aluno chegar à escola, mesmo os mais novinhos, com um saber lingüístico altamente significativo. Como desprezá-lo? Além disso, são manifestações espontâneas dos alunos, em qualquer nível de escolaridade, seus comentários e suas perguntas a respeito do tema tratado em aula. Por que impedi-los? (PALOMO, 2003. p. 133)

Para os surdos, este universo de propriedades da Língua Portuguesa é algo fora de sua familiaridade. A sua língua materna - língua que adquiriu primeiro - não possui todos estes recursos de linguagem. Daí pode-se gerar um conflito interno no aluno surdo, no sentido de não se sentir capaz de ser incluído no universo educacional onde a maioria é ouvinte. A escola, por sua vez, percebe-se despreparada e diante de um grande problema, ou não se intimida diante do desafio de buscar novos mecanismos, deixando o tradicionalismo, para inovar no modo de ensinar.

Os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia etc. (...) são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos. (SKLIAR, 1998, p. 12).

Percebendo estas dificuldades na aceitação das diferenças, este trabalho pretende mostrar que por falta de preparo e conhecimento, tanto por parte da escola quanto dos professores, os alunos surdos ficam prejudicados por não serem entendidos quanto à escrita, que não obedece às mesmas regras do português padrão.

É necessário que algumas providências sejam tomadas para alertar os profissionais de educação a buscarem mais conhecimentos do funcionamento da linguagem dos surdos, a fim de que seja valorizada não a forma textual, mas sim seu conteúdo, que contém a ideia necessária - comunicação.

É comum que surdos tenham muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série, além de defasagens em outras áreas.

Ao ter contato com um texto redigido por um surdo, o leitor ouvinte estranha à construção contida no texto. Isso acontece porque o leitor ouvinte desconhece a realidade do surdo, portanto supõe que este tem como língua materna, a Língua Portuguesa. Pelo fato de a percepção sensorial do surdo ser essencialmente visual, tendo acesso restrito, ou nem um acesso, à modalidade oral do português, o leitor ouvinte se surpreende com o fato de o surdo escolarizado demonstrar domínio tão restrito da Norma Culta.

A este fato, também é atribuída a questão da Língua Materna que no surdo não é a Língua Portuguesa, mas sim, a Língua Brasileira de Sinais. As línguas de sinais são as línguas naturais das comunidades surdas. Não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias.

Por falta de conhecimento, até mesmo a expressão usada para se referir aos surdos é equivocada.

As pessoas surdas que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados fazem uma distinção entre “ser surdo” e “ser deficiente auditivo”. A palavra, deficiente, que não foi escolhida por elas para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não, o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas. (FELIPE, 2001, p.38).

A expressão: surdo caracteriza bem a pessoa do surdo enquanto SER capaz. É necessário, portanto, não ignorar que ele tem uma limitação auditiva e que precisa de outros meios para se comunicar, mas é só uma limitação e não uma doença que o torne impossibilitado de desenvolver a cognição. E como é necessário conhecer e entender sua forma de comunicar-se é importante também saber que sua escrita faz parte desta comunicação.

A linguagem expressiva (fala) não é pré-requisito para a alfabetização; significado de palavras isoladas, principalmente os substantivos concretos como, por exemplo, *colher, sopa, mel etc.*;

Um dos maiores problemas enfrentados pelos alunos refere-se à interação vocabular, ou seja, a independência das palavras em uma frase. Nesse caso, é preciso que o professor lembre-se de que a expressão “colher de sopa”, por exemplo, funciona como um substantivo “composto” para designar mais o tamanho da colher do que propriamente sua finalidade. Assim sendo, o professor deverá trabalhar diferentes frases que contenham as palavras “colher”, “sopa” e “mel”, até poder chegar a dizer “tome uma colher de sopa”, “pegue a colher de sopa” e “tome uma colher de sopa de mel”, sem que o aluno confunda seus significados.

A escolarização, ao se referir aos processos de letramento, deve considerar, como objeto de análise, as condições materiais, culturais e históricas em que ocorre a leitura e a escrita. Neste sentido, é fundamental que a escola se preocupe em como, onde, por que e para quem o letramento é transmitido, da atribuição dos significados e dos usos que dele são feitos; das expectativas esperadas com a aquisição das habilidades alfabéticas e quais dessas expectativas são realizadas e das diferenças estabelecidas a partir da condição social dos letramentos entre a população. (GIORDANI, 2006, p. 88).

Diante desta afirmação, pode-se entender que a escrita do surdo requer muita atenção, considerando sua estrutura diferenciada, produzida pela visualização sequenciada dos fatos na mente dos surdos. O que é revelado na escrita, quando percebemos textos com parágrafos, que para nós, estariam com as sequências trocadas. Porém, seria insensato subestimar a ideia produzida na escrita, uma vez que o registro dessa produção está fundamentado na sua visão.

## LINGUAGEM, SEMÂNTICA E LIBRAS

O significado dos vocábulos está ligado com o mundo das ideias e dos sentimentos. Entre as ideias, entre os pensamentos não há separação absoluta, por isso que as associações se estabelecem, sem cessar, de uns para outros. As imagens da linguagem corrente não diferem muito, pela sua natureza, das que brotam da imaginação dos poetas e dos escritores em geral.

A linguagem sempre foi, e é, o elo mediador entre os seres viventes. Com base nisso, a linguagem é rica e faz conexão entre o pensar e o falar. A significação de cada palavra dentro do contexto expressa o quanto ela é flexível no sentido de transmissão. É possível utilizar uma mesma

palavra em múltiplos campos semânticos, fazendo variações, criações, enriquecendo uma produção, utilizando novas palavras, contribuindo no sentido de uma fala através do sentir e do pensar.

As formas linguísticas são símbolos e elas valem pelo que significam. Os sons da fala têm sentido, eles são a expressão do que se pensa. Quando se fala, faz-se mais que trocar informações. Todo ato da fala se realiza em determinadas condições psicológicas, dentro de um contexto sociocultural que as controlam. Desta forma, pode-se entender que a linguagem é uma variável capaz de intermediar a convivência com a realidade física e social, fazendo conexão com a realidade que nos rodeia. A linguagem é muito rica nas suas variadas formas de expressão.

Diante dessa necessidade que todo ser humano tem de expressar-se, a Língua de Sinais surgiu com a finalidade de se estabelecer uma comunicação ativa entre as pessoas. Os usuários da Língua de Sinais (a maioria Surdos) são perfeitamente capazes de efetivar a comunicação entre eles através do significado que cada sinal tem.

As características apresentadas na Língua de Sinais são marcadas pela singularidade de uma língua gestual-visual. Cabe então indagar se há semelhança no texto produzido por ouvintes e por surdos na aquisição da segunda língua.

O surdo está inserido nas escolas como aluno especial, necessitando de um intérprete que faça a mediação entre professor – aluno – colegas. Contudo, ainda há um despreparo do professor titular por não conhecer como é estruturada a escrita do aluno surdo.

Levando em consideração que os Surdos não absorvem a informação escrita como os ouvintes, percebe-se uma grande resistência ao registrar as informações de seus pensamentos.

As ideais fluem bem em Libras, contudo ao registrá-las, sinto que elas se perdem pelo fato de não conhecer todas as palavras. Elas não são comuns a mim. A minha relação com a comunicação é visual-espacial e sinto-me penalizado por isso”. O Surdo não vê um conjunto de letras em sua mente, mas a própria ideia no sinal.

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DEFICIENTES AUDITIVOS**

A metodologia do ensino da Língua Portuguesa utilizada em algumas salas de aula limita o aluno surdo ao acesso às práticas linguísticas, dificultando a aprendizagem dele, provocando o fracasso escolar, desgaste físico e emocional, sem identificar estratégias para o aprendizado da Língua Portuguesa.

A Língua de Sinais é utilizada pela maioria das pessoas surdas oferecendo a elas a oportunidade de se expressarem, desenvolvendo seu potencial de uma forma que a língua oral não permite, pois é organizada de uma forma que define suas próprias regras em todos os níveis linguísticos e continuam a ser estudadas em várias partes do mundo, expressando ideais complexas e abstratas, transmitindo informações.



Muitas vezes, as pessoas denominam esta forma de comunicação como mímica, forma de expressão através de gestos naturais que se quer fazer compreender, enquanto a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem a sua estrutura gramatical própria, reconhecida em todo território nacional. Ela não é universal, pois cada país tem a sua língua, resultante do convívio entre pessoas surdas e ou grupo social que a utiliza.

A LIBRAS é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza como comunicação movimentos gestuais, expressões faciais/corporais que são percebidos pela visão, enquanto a Língua Portuguesa é uma modalidade oral-auditiva, que utiliza sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. As diferenças são encontradas nas estruturas gramaticais de cada uma das línguas e a semelhança entre elas é que todas possuem níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico, possuindo características diferenciadas no uso em relação ao grupo social, diferenças regionais entre outras.

A Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida na interação com usuários fluentes dela, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, inserindo-as no funcionamento desta língua. Ela vai ter papel fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que possibilitará, entre outras coisas, conhecimento de mundo e de língua com base nos quais os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem e escrevem.

Diante das dificuldades que o aluno surdo encontra na estruturação da Língua Portuguesa, no uso da leitura e escrita como meio de comunicação e o direito estabelecido dele ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da utilização da língua de sinais; o domínio da linguagem mostra-se como fator essencial para o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa surda.

Nota-se que o fracasso escolar do aluno surdo muitas vezes está na forma de como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, considerando a prática pedagógica muitas vezes inadequada.

A necessidade de metodologias apropriadas para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, não diferenciando na forma do funcionamento linguístico, mas dando possibilidades ao aluno surdo para o seu desempenho social, político, emocional e cultural sendo que o aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno surdo se processa por meio de metodologias próprias de ensino de acordo com o potencial de cada aluno (FERNANDES, 2007, p.25).

É preciso aperfeiçoar os conhecimentos sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Buscar alternativas que contribuam para o aperfeiçoamento teórico e metodológico nas atividades escolares do trabalho do professor em sala de aula, reafirmando o compromisso e o aprimoramento contínuo da qualidade da educação, a reflexão sobre o processo educacional e a relação com a aprendizagem do aluno surdo.



É fundamental que o professor aprimore continuamente os seus conhecimentos, apropriando-se da LIBRAS para respaldar o aluno no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a língua majoritária em casa, na interação com a família, a maior parte dos alunos surdos chega à escola sem uma língua adquirida. Filhos de pais ouvintes, eles são expostos à Língua Portuguesa na modalidade oral, da qual, muitas vezes, têm acesso a apenas alguns fragmentos da língua.

Considerada segunda língua, é esperado que o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos se dê mais tarde do que para os ouvintes, uma vez que, por virem de famílias ouvintes, muitas vezes infelizmente chegam à escola sem a Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.

Também diferente das crianças ouvintes, que aprendem a Língua Portuguesa em casa, na interação com os familiares, a maior parte das crianças surdas vai aprendê-la na escola. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente as crianças surdas são privados de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento, tais como conversas com a família e contação de história, entre outras. Em decorrência disso, geralmente as crianças surdas chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa.

Focando o aprendizado da Língua Portuguesa oral, o professor procedia com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem oralmente.

A mesma forma de trabalho era usada no ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa. O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria focalizar e estas eram trabalhadas primeiramente na forma oral, geralmente com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras.

Após a aquisição de algumas palavras escritas, o professor propunha atividades com esta forma de ensino, que dava ênfase ao código da língua, esta forma de ensino predominou até recentemente também nas aulas de línguas estrangeiras.

Nos últimos anos, a exemplo do que ocorre no ensino da Língua Portuguesa para alunos ouvintes, observou-se tentativas de mudança na concepção de língua também no ensino de alunos surdos ou de línguas estrangeiras.

Assim como no ensino de língua estrangeira, também no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, a meta é o uso da língua e não a repetição e memorização de estruturas gramaticais.

A preocupação do professor passa a ser a de inserir os alunos em atividades discursivas, como diálogos e textos, e não vocábulos isolados, para que eles possam se constituir como leitores, que

atribuem sentido ao que leem, e como escritores, que produzam diferentes gêneros e tipos textuais. A prioridade do professor passa a ser inicialmente o uso da língua pelo aluno.

O foco no uso da língua deu origem, no ensino de línguas estrangeiras, ao método comunicativo, que tem como objetivo ensinar o aluno a se comunicar.

Visando o uso da Língua Portuguesa, alguns estudiosos defendem que os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. Para isto, a escola deve propiciar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos para que, com base nela, constituam seu conhecimento de Língua Portuguesa.

De acordo com as Orientações Curriculares- Língua Portuguesa para pessoa Surda da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2008), o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve levar em consideração que:

- A surdez dificulta, mas não impede o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.
- As dificuldades que os alunos surdos geralmente apresentam na escrita não decorrem da surdez, mas do pouco conhecimento que têm da Língua Portuguesa.
- A Língua Portuguesa é segunda língua para os alunos surdos, e, por isso, requer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.
- O aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua é um direito do aluno surdo, garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.
- O ensino da Língua Portuguesa na escola deve contemplar a modalidade escrita que, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para que o aluno surdo possa constituir seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa.
- O processo de aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos é mais demorado e não chega necessariamente aos mesmos resultados.

Ao observarmos as considerações acima, não podemos deixar de citar que para desenvolver uma diretriz para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, é necessário que haja avaliação das necessidades e elaborar um programa de ensino, voltado para o desenvolvimento de um currículo apropriado, fazendo escolhas e opções por uma determinada abordagem, métodos e escolher um grupo de estratégias de ensino mais eficaz para determinado grupo de alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas do Brasil trabalham no sistema de integração de pessoas que apresentem qualquer deficiência ou dificuldade na aprendizagem, são as conhecidas turmas integradas. O problema é que na maioria dos casos o professor não recebe nenhum preparo para lidar com estas diferenças entre os alunos. Quando um professor é formado, não é lhe passado a realidade de, por exemplo, se

deparar com um aluno surdo em sala de aula. O máximo que poderá acontecer é que algum professor que tenha conhecimento de causa abordar um pouco a respeito do assunto.

No caso do surdo, para não o julgar de forma errônea, o professor deverá ter conhecimento do seu universo de linguagem – a Libras. Entender que a língua portuguesa é uma segunda língua que o surdo adquire e o mais importante: saber que a estrutura da Libras não se parece com a estrutura da língua portuguesa. Isso fará com que os professores não simplesmente risquem os textos produzidos pelos surdos, considerando-os sem sentido e desconexo.

Embora tenha acontecido uma “evolução” no ensino para os surdos, percebe-se um total despreparo por parte da maioria dos profissionais que não consideram o valor semântico daquilo que o surdo escreve, mas analisam o texto somente pelo aspecto da estrutura gramatical. Não há uma valorização das dificuldades que o surdo tem para estruturar um texto em português, uma vez que a Libras é desprovida de preposições, artigos, conectivos, ordem direta das frases (sujeito + verbo + objeto) e diferentes tempos verbais; recursos que facilitam no momento de escrever um texto. O que também acontece é a dificuldade de o professor colocar-se no lugar do surdo para perceber que sem estes recursos que a Língua portuguesa oferece seria muito difícil escrever algo “coerente e conexo”.

Ao contrário do que acontece com a gramática, não é comum no ensino da língua portuguesa, a tradição de tratar do sentido dos textos e isso leva muitos professores a acreditarem que há menos importância naquilo que foi dito (mensagem) do que na gramática em si (estrutura).

Através de alguns feitos, pôde-se perceber que quando foi dada ao surdo a liberdade de produzir um texto sem se preocupar com a estrutura gramatical, ótimas ideias fluíram, mas quando aconteceu o contrário o surdo teve “explosão de ideias” que tiveram que ser limitadas pela formalidade da escrita que é algo fora da realidade do surdo.

Por um lado, tem-se o professor pensando estar desenvolvendo o melhor trabalho possível, reprovando os surdos por acharem que eles não estão acompanhando o nível da turma, partindo do princípio de que o aluno é avaliado através daquilo que escreve. Por outro, tem-se o aluno surdo frustrado imaginando ser incapaz de “entrar no mundo de conhecimento do ouvinte”. E entre professor e aluno surdo existe o abismo da falta de conhecimento de que as duas línguas são dois universos diferentes, onde a Libras não é o português sinalizado, e que o surdo não absorve a informação escrita como o ouvinte.

Com isso, não se pode concluir que o surdo é incapaz de aprender o português, mas é importante ensiná-lo a língua portuguesa a partir da organização de seu pensamento em sinais, que é a sua língua materna. Todo conhecimento é proveitoso e provoca crescimento, no entanto não se pode limitar a expressão deste conhecimento à norma culta.

Tem-se começado a pensar a esse respeito atualmente. O Decreto 5.626 regulamenta a inclusão das Libras nas faculdades como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura o que fará grande diferença, mudando este quadro.

Então é fundamental que o professor conheça o surdo no que diz respeito à estrutura de pensamento que ele tem e depois disso, somente, passará a valorizar aquilo que ele escreve não como algo fora de uma estrutura gramatical, mas como uma construção dentro de uma outra estrutura. Ao ir para o campo de trabalho, os professores estarão preparados e entenderão a cultura surda não como forma de separação. Através deste esforço, os professores conhecerão a Libras como uma língua rica que utiliza a estrutura: tópico-comentário para sequenciar às ideias, tal como os olhos veem os fatos com uma produção gestual que prova a capacidade do surdo. Enfim, entenderão que se trata de outro costume, de outra língua e de um universo diferente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área DA/MEC, SEESP – Brasília/DF, 1995.

FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: Curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

GIORDANI Liliane Ferrari. Literatura, Letramento e Escrita Educacional. Artigo publicado no site: <[www.jonas.com.br](http://www.jonas.com.br)> visitado no dia 29/06/2007 às 14:00h

GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Plexus, 2002.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Sistema/Norma/Fala e o ensino de Língua Materna. Artigo Publicado pelo Centro Universitário Nove de Julho (USP). [www.hottopos.com](http://www.hottopos.com)> Acesso em 26 ago. 2025.

SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS**



## **INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN BUILDING A SCHOOL FOR ALL**

**STEFANIA ZEGANSKI VENTURA**

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

### **RESUMO**

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da contemporaneidade no campo educacional, pois exige a ruptura com práticas historicamente excludentes e a consolidação de um paradigma baseado na valorização da diversidade. Muito além da matrícula formal de estudantes com deficiência em escolas regulares, a inclusão implica a criação de condições reais para que esses sujeitos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, garantindo não apenas acesso, mas também permanência, desenvolvimento e aprendizagem significativa. Este artigo, de natureza teórica, tem como objetivo discutir as concepções de inclusão, seus fundamentos legais e pedagógicos, os desafios enfrentados pelas escolas e as perspectivas para sua efetivação no Brasil. A metodologia utilizada consistiu em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, como Mantoan (2003), Mittler (2003), Vygotsky (1989), Paulo Freire (1996), Libâneo (2002), Gadotti (2000), Charlot (2000), Saviani (2008) e Skliar (2003), articulados à análise de legislações nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). O estudo discute, em primeiro lugar, o processo histórico da inclusão escolar, evidenciando a passagem da exclusão para a segregação, integração e, finalmente, inclusão. Em seguida, apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a perspectiva inclusiva,

ressaltando a importância de compreender o estudante como sujeito histórico e social, capaz de aprender em interação com o meio. Posteriormente, analisa as políticas públicas brasileiras, seus avanços e limites, destacando a distância entre a legislação e a realidade escolar. Também são discutidos os principais desafios da prática pedagógica, como a formação docente, a falta de acessibilidade física e pedagógica, a carência de recursos tecnológicos e as barreiras atitudinais. Por fim, aponta-se para perspectivas de avanço, como a valorização docente, o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização curricular e a construção de uma cultura escolar inclusiva. Conclui-se que a educação inclusiva, mais do que uma diretriz legal, é um projeto de sociedade que busca consolidar a democracia e a cidadania. Para que se torne realidade, exige compromisso político, investimentos estruturais e culturais, além da participação ativa de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Políticas públicas; Prática pedagógica; Diversidade; Inclusão escolar.

## ABSTRACT

Inclusive education constitutes one of the greatest contemporary challenges in the educational field, as it requires a break with historically exclusionary practices and the consolidation of a paradigm based on the appreciation of diversity. Far beyond the formal enrollment of students with disabilities in regular schools, inclusion implies the creation of real conditions for these individuals to actively participate in the teaching-learning process, ensuring not only access but also retention, development, and meaningful learning. This theoretical article aims to discuss the concepts of inclusion, its legal and pedagogical foundations, the challenges faced by schools, and the prospects for its implementation in Brazil. The methodology used consisted of a bibliographic review of classical and contemporary authors, such as Mantoan (2003), Mittler (2003), Vygotsky (1989), Paulo Freire (1996), Libâneo (2002), Gadotti (2000), Charlot (2000), Saviani (2008) and Skliar (2003), articulated with the analysis of national and international legislation, such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Common Curricular Base (2017) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006). The study discusses, first, the historical process of school inclusion, highlighting the transition from exclusion to segregation, integration and, finally, inclusion. Next, the theoretical foundations that support the inclusive perspective are presented, emphasizing the importance of understanding the student as a historical and social subject, capable of learning through interaction with the environment. Subsequently, the article analyzes Brazilian public policies, their advances and limitations, highlighting the gap between legislation and the school reality. The main challenges of pedagogical practice are also discussed, such as teacher training, the lack of physical and pedagogical accessibility, the lack of technological resources, and attitudinal barriers. Finally, it highlights perspectives for advancement, such as teacher



appreciation, the use of assistive technologies, curricular flexibility, and the construction of an inclusive school culture. The conclusion is that inclusive education, more than a legal guideline, is a societal project that seeks to consolidate democracy and citizenship. To become a reality, it requires political commitment, structural and cultural investments, and the active participation of all stakeholders within the school community.

**Keywords:** Inclusive education; Public policies; Pedagogical practice; Diversity; School inclusion.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é hoje um dos maiores desafios da educação contemporânea, sendo discutida em âmbito nacional e internacional como condição indispensável para a consolidação de sociedades mais justas, democráticas e equitativas. No Brasil, as últimas décadas foram marcadas por avanços significativos no plano legal, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), todas orientadas pelo princípio do direito à educação para todos. Apesar disso, a realidade concreta das escolas evidencia que a inclusão ainda se apresenta como um processo em construção, permeado por contradições, avanços e retrocessos. Muitas instituições permanecem distantes de um funcionamento plenamente inclusivo, o que revela a necessidade de análises mais aprofundadas.

Nesse cenário, compreender a educação inclusiva não é apenas um exercício acadêmico, mas também um compromisso social. Diversos organismos internacionais, como a UNESCO e a ONU, ressaltam a urgência de garantir que nenhuma criança ou jovem fique fora da escola ou seja privado de uma aprendizagem significativa. O Relatório Global de Educação para Todos (UNESCO, 2020) indica que cerca de 40% das crianças com deficiência no mundo estão fora da escola. No Brasil, dados do Censo Escolar (INEP, 2022) mostram avanços na matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, mas revelam também a permanência de desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao êxito. Esses números reforçam que a inclusão educacional é uma questão de direitos humanos e não pode ser tratada como mera formalidade.

## PROBLEMA

Apesar do arcabouço legal avançado e da adesão do Brasil a compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Agenda 2030 da ONU, ainda persiste um hiato preocupante entre a teoria e a prática. Muitos estudantes enfrentam barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que limitam sua participação plena e efetiva na vida escolar. Professores,



por sua vez, sentem-se despreparados para lidar com a diversidade e apontam a ausência de formações adequadas como um dos entraves. Assim, o problema que norteia esta pesquisa pode ser formulado da seguinte forma: **como consolidar a educação inclusiva no Brasil, superando os obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam sua efetivação?**

## OBJETIVO

Analisar criticamente a educação inclusiva no Brasil em suas dimensões histórica, teórica e política, identificando os principais desafios que se colocam no cotidiano das escolas e apontando perspectivas que possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais justas, equitativas e democráticas.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Resgatar o processo histórico da educação inclusiva, evidenciando a transição do paradigma excludente para o paradigma da inclusão;
- Discutir os principais fundamentos teóricos que sustentam a construção de uma escola inclusiva;
- Examinar a legislação e as políticas públicas brasileiras voltadas para a inclusão educacional;
- Identificar os desafios enfrentados por gestores, professores e estudantes na efetivação da prática pedagógica inclusiva;
- Apresentar perspectivas e alternativas que possam subsidiar a consolidação de uma escola inclusiva no Brasil.

## JUSTIFICATIVA

A escolha por este tema justifica-se pela relevância social, acadêmica e política da educação inclusiva. Em primeiro lugar, trata-se de uma exigência legal, mas também de uma demanda ética que reflete o compromisso da sociedade com os princípios democráticos. Analisar a inclusão escolar significa questionar a função social da escola e sua responsabilidade em assegurar a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem. Além disso, a investigação responde a compromissos internacionais, como a Meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS),

que prevê assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Assim, ao discutir a inclusão, busca-se não apenas contribuir para o avanço teórico do campo educacional, mas também oferecer reflexões que possam subsidiar práticas pedagógicas e políticas públicas, contribuindo para a efetivação do direito à educação.

## BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória da educação inclusiva é marcada por diferentes fases históricas, que refletem a forma como a sociedade compreendeu, ao longo do tempo, a diferença e a deficiência. Essas fases podem ser identificadas como: exclusão, segregação, integração e inclusão. Cada uma delas expressa concepções distintas de ser humano, aprendizagem e cidadania, além de revelar as contradições sociais, culturais e políticas de sua época.

Na fase da **exclusão**, predominante até o início do século XX, as pessoas com deficiência eram invisibilizadas e vistas como incapazes de participar da vida social. Muitas vezes, eram mantidas em casa, em asilos ou até em instituições religiosas, sem qualquer acesso à educação. Nesse período, predominava a visão médica e assistencialista, que reduzia o sujeito à sua condição biológica e reforçava estigmas de incapacidade. A escola não se reconhecia como espaço de todos, mas apenas de quem se enquadrava no padrão considerado “normal”.

A fase da **segregação** surgiu com os avanços da medicina e da psicologia no início do século XX, quando se passaram a criar escolas e instituições específicas para pessoas com deficiência. No Brasil, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), fundadas a partir da década de 1950, foram um marco dessa etapa. Ainda que tenham representado um avanço em relação à invisibilidade anterior, reforçaram a lógica da separação, ao oferecer ensino especializado em ambientes isolados. Para Beyer (2006), essa etapa foi contraditória: proporcionou atendimento, mas consolidou a ideia de que a diferença não cabia na escola regular.

A **integração**, que ganhou força a partir da década de 1970, permitiu que pessoas com deficiência ingressassem na escola regular, mas sob a condição de se adaptarem às regras já estabelecidas. Esse modelo, muito influenciado pela perspectiva da normalização, colocava o foco no aluno: era ele quem deveria se adaptar à escola, e não o contrário. Sassaki (2005) destaca que a integração representou um avanço em relação à segregação, mas manteve intactas as estruturas escolares tradicionais. O aluno diferente era visto como “convidado”, e não como sujeito de direito.

Somente com a **inclusão**, consolidada a partir da Declaração de Salamanca (1994), houve uma mudança paradigmática. Nesse modelo, a escola passa a ser responsável por se adaptar à diversidade de seus alunos, reorganizando currículo, metodologias e avaliações para acolher todos.

Mittler (2003) observa que a inclusão rompe com a lógica da adaptação unilateral, reconhecendo que a diversidade enriquece o processo educativo e promove aprendizagens coletivas. Esse marco foi fortalecido pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que, ao ser ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008, obrigou o país a assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

No Brasil, a trajetória da educação inclusiva acompanhou essas transformações internacionais, mas com especificidades locais. A Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a Política Nacional de 2008 foram pontos decisivos. Contudo, como afirma Mantoan (2003), “o desafio da inclusão não está apenas na legislação, mas na transformação da cultura escolar”, pois ainda convivemos com práticas segregadoras e discursos que justificam a exclusão em nome da falta de recursos.

Assim, compreender o histórico da inclusão é fundamental para perceber que ela não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de luta social, que exige vigilância constante para evitar retrocessos e fortalecer conquistas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INCLUSÃO

A fundamentação teórica da educação inclusiva se apoia em diferentes correntes pedagógicas e filosóficas, que oferecem interpretações sobre a aprendizagem, a diferença e o papel da escola na sociedade. Entre os principais referenciais, destacam-se autores como Mantoan, Mittler, Vygotsky, Paulo Freire, Sasaki, Glat, Booth e Ainscow, além de pensadores críticos da educação como Saviani, Gadotti, Libâneo, Charlot e Skliar.

Mantoan (2003) é uma das maiores referências brasileiras no campo da inclusão. Para a autora, a inclusão não se limita à presença física de alunos com deficiência na sala de aula, mas implica a transformação da escola em sua totalidade. Segundo ela, “a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para atender todos os alunos, reconhecendo que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza pedagógica a ser explorada” (MANTOAN, 2003, p. 45). Essa perspectiva exige repensar currículo, avaliação, metodologias e, sobretudo, as concepções de aprendizagem que orientam as práticas docentes.

Mittler (2003) reforça esse entendimento ao afirmar que inclusão significa garantir que todos participem ativamente do processo de aprendizagem, e não apenas que estejam presentes fisicamente. Ele defende que a escola inclusiva deve ser flexível, capaz de acolher diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Para o autor, o verdadeiro indicador de inclusão é a participação efetiva dos alunos em todas as atividades escolares, sem discriminação.

Vygotsky (1989), por sua vez, oferece uma base teórica fundamental para a inclusão, ao propor a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal mostra que a aprendizagem ocorre em interação social e que, com as mediações

adequadas, todos podem avançar. Para ele, a deficiência não deve ser vista como incapacidade, mas como condição que exige novas formas de mediação pedagógica. Essa visão fundamenta a ideia de que todos podem aprender, desde que recebam apoio apropriado.

Na perspectiva da pedagogia crítica, Paulo Freire (1996) amplia o debate ao afirmar que a educação deve ser libertadora e dialógica. Sua célebre afirmação de que *“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 1996, p. 32) é um convite para compreender a inclusão como processo coletivo, no qual cada sujeito contribui com sua experiência para a construção do conhecimento. Freire nos lembra que a educação inclusiva é também um ato político, pois busca romper com a opressão e garantir a participação de todos.

Sassaki (2005) diferencia claramente os conceitos de integração e inclusão, destacando que a integração ainda mantinha a lógica da adaptação unilateral, enquanto a inclusão propõe a transformação do sistema. Para ele, uma sociedade inclusiva é aquela que se organiza para garantir acessibilidade plena e igualdade de oportunidades em todos os âmbitos da vida social, não apenas na escola.

Glat e Pletsch (2011) enfatizam a importância da formação docente para a efetivação da inclusão. Para as autoras, a presença de políticas públicas é essencial, mas o professor é o mediador central desse processo. Sem formação adequada, há o risco de que a inclusão se torne apenas retórica.

Booth e Ainscow (2002), no *Índice para Inclusão*, oferecem um instrumento prático para que escolas avaliem suas práticas e identifiquem barreiras à aprendizagem e à participação. Esse material reforça a ideia de que a inclusão não é tarefa individual do professor, mas um compromisso coletivo de toda a instituição escolar.

Autores críticos como Saviani (2008), Gadotti (2000), Libâneo (2002), Charlot (2000) e Skliar (2003) também contribuem para a reflexão. Saviani defende que a escola inclusiva deve estar articulada a uma pedagogia histórico-crítica, que compreende o conhecimento como direito social. Gadotti destaca a pedagogia da práxis, na qual teoria e prática se articulam para transformar a realidade. Libâneo reforça a necessidade de democratização da escola e da valorização da diversidade. Charlot discute a relação dos alunos com o saber, destacando que a aprendizagem depende do sentido que cada sujeito atribui ao conhecimento. Skliar, por sua vez, questiona a padronização das práticas pedagógicas e defende uma pedagogia da diferença, que reconheça a singularidade dos sujeitos.

Portanto, a fundamentação teórica da inclusão é ampla e plural, mas converge na defesa de que todos os sujeitos têm direito à educação de qualidade e que a escola deve se transformar para garantir esse direito. A diversidade, longe de ser um problema, é condição para o enriquecimento das práticas pedagógicas e para a construção de uma sociedade democrática.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES BRASILEIRAS**

O Brasil é considerado um dos países com arcabouço legal mais avançado em relação à educação inclusiva. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996, pelo Plano Nacional de Educação (2014–2024), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), foram estabelecidos marcos legais importantes que garantem o direito das pessoas com deficiência à escolarização em classes comuns. No entanto, como afirmam Glat e Pletsch (2011), a distância entre o texto legal e a realidade cotidiana das escolas brasileiras ainda é um dos principais desafios.

A **Constituição Federal (1988)**, no artigo 205, afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O artigo 208, inciso III, explicita a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo representou um rompimento com modelos segregadores e assegurou que a educação especial deixasse de ser tratada como paralela, passando a integrar o sistema nacional de ensino.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996)** detalhou a forma como a educação especial deve se articular às diferentes etapas e modalidades de ensino, estabelecendo que ela deve “permeiar todos os níveis da educação” (art. 58). Além disso, a LDB ampliou a responsabilidade do Estado ao definir que o atendimento deve ocorrer desde a educação infantil até o ensino superior, abrindo espaço para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2008, o MEC publicou a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, considerada um dos documentos mais avançados já produzidos no Brasil. Essa política propôs a matrícula de todos os estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns e regulamentou a oferta do AEE, que deveria ocorrer no contraturno, em salas de recursos multifuncionais. Para Mantoan (2003), esse documento foi decisivo para mudar o olhar da escola sobre o aluno com deficiência, pois reconheceu que sua presença é um direito e não uma concessão.

O **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas claras de universalização da educação inclusiva, com destaque para a Meta 4, que prevê a universalização do acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação básica e ao atendimento especializado. Apesar de avanços, o cumprimento dessa meta enfrenta sérias dificuldades, como mostram os relatórios de monitoramento do PNE.

Outro marco é o **Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**, que consolidou a educação inclusiva como direito fundamental. Seu artigo 27 estabelece que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida”. O Estatuto também proíbe a cobrança adicional em mensalidades

escolares para alunos com deficiência em escolas particulares, o que foi um avanço na garantia da equidade.

Por fim, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)**, embora não trate diretamente da educação especial, afirma que a inclusão deve ser um princípio transversal que oriente o currículo e as práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de garantir aprendizagens essenciais para todos os estudantes.

No entanto, a implementação prática dessas políticas encontra limites. Muitas escolas ainda não dispõem de infraestrutura acessível, faltam intérpretes de Libras, materiais em braile, softwares leitores de tela e capacitação contínua para professores. Além disso, em muitas regiões do Brasil, especialmente nas áreas rurais e periferias urbanas, a ausência de recursos básicos inviabiliza a aplicação efetiva da legislação. Como aponta Saviani (2008), o desafio da inclusão não está apenas em legislar, mas em concretizar condições objetivas de ensino e aprendizagem.

## DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Apesar do arcabouço legal avançado, a realidade das escolas brasileiras mostra que a inclusão ainda é uma meta distante em muitos contextos. Entre os principais desafios, destacam-se:

**1. Formação docente insuficiente:** muitos professores relatam não se sentirem preparados para atender a diversidade em sala de aula. A formação inicial, em geral, oferece apenas disciplinas superficiais sobre educação especial, enquanto a formação continuada nem sempre chega a todos. Glat e Pletsch (2011) afirmam que sem a preparação adequada, o risco é transformar a inclusão em mera formalidade, sem impacto real no processo de ensino-aprendizagem.

**2. Falta de acessibilidade:** diversas escolas não possuem rampas, banheiros adaptados ou recursos pedagógicos acessíveis. A ausência de tecnologias assistivas, como softwares de comunicação alternativa, leitores de tela ou materiais em braile, limita a participação dos alunos. Para Sassaki (2005), a acessibilidade deve ser entendida em sentido amplo, envolvendo não apenas a infraestrutura física, mas também pedagógica, comunicacional e atitudinal.

**3. Sobrecarga de trabalho docente:** a inclusão ocorre em um cenário de turmas numerosas, baixa valorização profissional e excesso de demandas burocráticas. Essa sobrecarga impede que os professores ofereçam o atendimento individualizado necessário. Libâneo (2002) ressalta que a democratização da escola exige também condições dignas de trabalho para os educadores.

**4. Barreiras atitudinais:** talvez o maior obstáculo à inclusão ainda seja o preconceito. Muitas vezes, colegas, professores ou até famílias reproduzem discursos discriminatórios, reforçando estigmas que

impedem a plena participação. Como lembra Skliar (2003), uma pedagogia da diferença exige que a diversidade seja compreendida como valor, e não como problema.

**5. Inclusão de grupos específicos:** a realidade mostra que diferentes condições exigem estratégias diferenciadas. Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, necessitam de práticas que considerem comunicação alternativa e apoio comportamental. Já estudantes com altas habilidades/superdotação demandam estímulos enriquecidos, para que seu potencial seja desenvolvido. Alunos com deficiências múltiplas enfrentam ainda mais barreiras, por necessitarem de recursos pedagógicos diversificados.

**6. Ensino superior:** embora a legislação assegure o acesso, a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior continua limitada. Muitos cursos não possuem adaptações curriculares, materiais acessíveis ou intérpretes. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2021), apenas 0,45% dos estudantes matriculados no país são público-alvo da educação especial, o que revela a persistência da exclusão.

**7. Inclusão digital:** a pandemia de COVID-19 (2020–2021) escancarou as desigualdades digitais. Alunos com deficiência, em especial, foram ainda mais afetados pela falta de acessibilidade em plataformas de ensino remoto. A UNICEF (2021) aponta que mais de 40% das crianças com deficiência no mundo não tiveram acesso a atividades escolares durante o período pandêmico, demonstrando a urgência de políticas de inclusão digital.

Esses desafios mostram que a inclusão não depende apenas da boa vontade do professor, mas de políticas públicas efetivas, investimentos estruturais, mudanças culturais e compromisso coletivo. Como lembra Freire (1996), a educação é um ato político, e a inclusão é, antes de tudo, uma escolha ética e social que exige coragem e compromisso.

## PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Apesar dos inúmeros desafios, é possível identificar perspectivas de avanço que apontam para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. O primeiro aspecto fundamental é a **formação docente continuada**. Como afirmam Glat e Pletsch (2011), não basta inserir disciplinas pontuais sobre educação especial na graduação; é preciso garantir programas permanentes de formação que preparem os professores para lidar com diferentes necessidades educacionais. Cursos, oficinas e comunidades de aprendizagem que integrem teoria e prática podem contribuir para que o professor se sinta mais seguro e engajado no processo de inclusão.

Outro aspecto é o uso de **tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis**, que ampliam as possibilidades de comunicação e aprendizagem. Moran (2015) destaca que as tecnologias, quando bem utilizadas, podem favorecer a personalização do ensino e a participação de todos os estudantes. Softwares leitores de tela, aplicativos de comunicação alternativa e ambientes virtuais inclusivos são



exemplos de recursos que podem reduzir barreiras. Contudo, o acesso desigual às tecnologias ainda é um obstáculo, especialmente em regiões com baixos índices de conectividade.

A **flexibilização curricular** é outra perspectiva relevante. Para Libâneo (2002), a democratização da escola exige repensar o currículo de forma que contemple as diferentes formas de aprender. Isso não significa baixar o nível de exigência, mas criar caminhos alternativos para que todos alcancem os objetivos educacionais. Metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem cooperativa e ensino híbrido, podem favorecer a participação de todos. Gadotti (2000) lembra que a pedagogia da práxis exige articular teoria e prática, permitindo que o conhecimento seja construído de forma significativa.

As **parcerias entre escola, família e comunidade** também são indispensáveis. Quando a responsabilidade pela inclusão é compartilhada, o processo se fortalece. A participação da família no acompanhamento pedagógico, o envolvimento de organizações sociais e a articulação com políticas de saúde e assistência social ampliam as condições de sucesso da inclusão. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato coletivo, e a inclusão só se torna possível quando envolve a sociedade como um todo.

No cenário internacional, alguns países oferecem exemplos inspiradores. Portugal, com o Decreto-Lei nº 54/2018, adotou medidas universais de apoio à aprendizagem, eliminando a categorização rígida de deficiência e apostando em respostas educativas diversificadas. A Finlândia, conhecida por seu sistema educacional de excelência, investe em escolas com equipes multiprofissionais que apoiam o trabalho docente. O Canadá destaca-se por políticas de inclusão que envolvem não apenas a escola, mas toda a comunidade, garantindo acessibilidade em múltiplas dimensões. Essas experiências mostram que a inclusão é viável quando há políticas consistentes, investimentos e uma cultura que valoriza a diversidade.

Finalmente, é fundamental investir na construção de uma **cultura escolar inclusiva**. Como ressaltam Booth e Ainscow (2002), a inclusão não se resume a práticas pontuais, mas depende de valores que orientem toda a vida escolar. Promover o respeito, a empatia e a cooperação deve ser parte do projeto pedagógico, assegurando que a diferença seja vista como riqueza. Nesse sentido, a escola inclusiva não é apenas espaço de aprendizagem acadêmica, mas também de formação cidadã, capaz de preparar sujeitos para viver em uma sociedade plural e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, no Brasil e no mundo, é fruto de um longo processo histórico de lutas sociais, conquistas legais e mudanças culturais. O país possui um dos arcabouços jurídicos mais avançados,

mas a distância entre o que está previsto em lei e o que se realiza nas escolas ainda é grande. A inclusão não deve ser compreendida como favor ou concessão, mas como direito humano e condição para a democracia.

Este artigo buscou analisar a inclusão sob diferentes dimensões: o histórico de exclusão e segregação, os fundamentos teóricos que sustentam uma escola aberta à diversidade, as políticas públicas brasileiras, os desafios enfrentados na prática pedagógica e as perspectivas de transformação. Constatou-se que a inclusão exige não apenas mudanças estruturais, mas sobretudo mudança de mentalidade, superando preconceitos e naturalizando a presença da diferença como parte da vida escolar.

Concluir que a inclusão é um processo significa reconhecer que ela não se esgota em leis ou programas, mas deve ser continuamente alimentada por práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Como lembra Freire (1996), a educação é um ato político, e a escolha de incluir é também um posicionamento ético diante da sociedade. É preciso assumir que a escola que exclui não cumpre sua função social, e que somente uma escola inclusiva pode contribuir para a construção de uma sociedade justa.

Assim, o futuro da inclusão depende do compromisso coletivo de professores, gestores, famílias, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Investir em formação, tecnologias assistivas, acessibilidade e cultura inclusiva não é apenas atender a uma exigência legal, mas afirmar a educação como direito fundamental e inegociável.

## REFERÊNCIAS

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução: M. Rodrigues. Bristol: CSIE, 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 69-80, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Democracia e educação: teorias liberais e críticas da educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SKLIAR, C. **Pedagogia da diferença: experiências e discursos**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.
- UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2020**. Paris: UNESCO, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- .

# TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## TIMES, SPACES AND MATERIALITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### TÂMARA EYRE LUIZ PRIMO FREITAS

Graduação em Pedagogia, pela UNIESP (União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo), em 2014. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016. Pós-graduada em Neurociências e Aprendizagem, pela Braz Cubas, em 2016. Pós-graduada em Educação Especial, pela Braz Cubas, em 2017. Pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em Deficiência intelectual, pela Braz Cubas, em 2018. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, pela Braz Cubas, em 2018. Graduação em Letras-Língua Portuguesa, pela UNIFACVEST, em 2024. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

O espaço físico constitui um elemento fundamental da existência e da condição humana, ele referencia nossas ações e nos permite organizar e compreender a realidade. Ele não surge como um "oposto" — isto é, não existem seres humanos e espaço. Nesse sentido, se toda atividade humana se manifesta em um contexto específico, dentro de coordenadas espaciais precisas, ele se aplica à experiência da educação escolar. Toda práxis pedagógica, todo trabalho educativo, é um acontecimento situado. Nos processos educacionais formais, o espaço escolar não é um elemento trivial, neutro ou asséptico, desprovido de conteúdo e imaginário pedagógico. Pelo contrário, é um ecossistema sociocomunicativo com implicações didáticas; uma linguagem silenciosa e uma forma tácita de ensino que circunscreve os elementos do currículo. Sua natureza certamente revela questões técnicas e curriculares, mas também paradigmas e sensibilidades educacionais específicas (dialeticamente construídas ao longo da história e do pensamento educacional). O desenho e a configuração do espaço escolar transmitem uma imagem particular da ideologia pedagógica. Em outras palavras, delimita uma forma institucional, técnica e simbólica específica de compreender a educação, a organização escolar, a didática e o papel dos professores e alunos.

**Palavras-chave:** Espaço Escolar; Implicações Didáticas; Sensibilidades.

## ABSTRACT

Physical space constitutes a fundamental element of existence and the human condition; it guides our actions and allows us to organize and understand reality. It does not emerge as an "opposite"—that is, there is no such thing as human beings and space. In this sense, if all human activity manifests itself in a specific context, within precise spatial coordinates, this applies to the experience of school education. All pedagogical praxis, all educational work, is a situated event. In formal educational processes, the school space is not a trivial, neutral, or aseptic element, devoid of pedagogical content and imagination. On the contrary, it is a socio-communicative ecosystem with didactic implications; a silent language and a tacit form of teaching that circumscribes the elements of the curriculum. Its nature certainly reveals technical and curricular issues, but also specific educational paradigms and sensibilities (dialectically constructed throughout history and educational thought). The design and configuration of the school space convey a particular image of pedagogical ideology. In other words, it defines a specific institutional, technical, and symbolic way of understanding education, school organization, didactics, and the role of teachers and students.

**Keywords:** School Space; Didactic Implications; Sensitivities.

## INTRODUÇÃO

Como um ecossistema formal de aprendizagem em permanente construção de significados, o tempo posiciona-se como um agente educativo ativo que limita ou possibilita determinada tarefa educativa, pois pode possibilitar, favorecer, potencializar, dificultar ou inibir diferentes processos de ensino e aprendizagem. Portanto, marca e condiciona nossos comportamentos e pensamentos, o que se traduz, também em forma de desafio, no fato de que qualquer transformação socioeducativa deve ter sua correlação em uma adaptação coerente da estrutura espacial.

Como elemento de estudo em sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, e como centro de reflexão teórica e curricular que busca iluminar novas possibilidades didáticas, é uma questão que ao longo da história da educação vem evoluindo, se complexificando e adquirindo cada vez maior importância. Dessa forma, a partir de diferentes perspectivas, situações, dificuldades e possibilidades, vem adquirindo progressivamente maior notoriedade, desenvolvida principalmente nos setores mais organizados, críticos e inovadores do corpo docente.

O interesse educacional pelo ambiente escolar evoluiu e se tornou mais complexo, ao longo da história da educação, novos elementos de debate e análise foram introduzidos. Especificamente, o pensamento educacional contemporâneo tipicamente expressa um interesse pelo ambiente escolar de forma transversal e englobado em um quadro cada vez mais amplo de reflexão, crítica e renovação

pedagógica. A seguir, revisamos brevemente essa evolução, de meados do século XIX à segunda metade do século XX, por meio de algumas ideias, experiências significativas e figuras proeminentes do contexto internacional.

No plano internacional, Friedrich Fröebel destacou-se como uma referência notável no século XIX. Altamente influenciado por Johann Heinrich Pestalozzi (ADELMAN, 2000), suas abordagens reformistas do espaço escolar como um contexto ativo, dinâmico e flexível no qual a experimentação e o desenvolvimento integral do aluno deveriam ser incentivados (FRÖEBEL, 1888) constituíram verdadeiramente uma inovação considerável na época. Este pedagogo alemão promoveu os conhecidos *jardins de infância*, nos quais valorizava a importância didática dos materiais e do espaço, a partir de uma perspectiva lúdica e flexível.

Na primeira metade do século XX, o discurso continuou a evoluir por meio de várias ideias inovadoras de grande significado na época. Maria Montessori na Itália é uma referência essencial devido à sua abordagem educacional inovadora. Para Montessori (2003), o espaço escolar deveria ser aberto, ordenado, flexível, dinâmico, cognitivamente provocativo e adaptado ao nível de desenvolvimento dos alunos (prateleiras, mesas, cadeiras, etc.). Ela se opôs ao design tradicional de sala de aula da época, pois entendia que ele não respeitava as necessidades e os interesses de cada aluno. Ela dava grande importância ao design de espaços de aprendizagem preparados e com materiais adaptados às necessidades específicas da infância. Dessa forma, a sala de aula era uma pequena sociedade onde o aluno deveria ser capaz de explorar e investigar de forma independente.

Nesse sentido, é necessário enfatizar a importância de repensar o papel central que os espaços educacionais assumiram e sua influência sobre as crianças. Isso é especialmente verdadeiro considerando que, historicamente, essa questão tem sido discutida, tanto com estagnação quanto com dinamismo, e que, atualmente, no Brasil, há tentativas de revisita-la, priorizando a infância. Portanto, é essencial desvendar a potencial importância dos espaços no desenvolvimento cognitivo das crianças, fomentando, assim, novas linhas de pesquisa relacionadas ao impacto das escolas de educação infantil de qualidade no contexto escolar e social.

## **AS DIVERSAS CORRENTES DE PENSAMENTO**

A vida escolar é moldada por diferentes atores que carregam e compartilham a perspectiva da comunidade, suas mentalidades, aspirações, ideais e até mesmo suas deficiências, tanto dentro quanto fora dos espaços escolares, ao longo de dias, semanas, meses e anos, construindo assim uma cultura escolar.

A cultura no contexto escolar se expressa em significados, valores, costumes, rituais e objetos, circunscritos às condições materiais, sociais e espirituais que dominam o espaço e o tempo. Pode-se dizer que cada instituição educacional criará, sustentará, transmitirá, interpretará e transformará suas próprias formas estruturais e comunicativas.



No entanto, ao mesmo tempo, as instituições escolares serão sempre influenciadas pela sociedade, por cada momento histórico, político e econômico, e por cada espaço tangível ou intangível.

Na segunda metade do século XX, uma referência fundamental encontra-se no pensamento e na experiência prática de Loris Malaguzzi nas creches da cidade italiana de Reggio Emilia. Malaguzzi (2001) entendia o espaço escolar como um elemento valioso que conecta a arquitetura e a ideologia pedagógica do centro educacional e, em última análise, como uma linguagem que comunica e cria. De fato, ele destacou que os dois primeiros professores são pais e professores, mas que ligado a eles está um terceiro elemento de grande valor didático: o espaço de aprendizagem.

No contexto espanhol, a história e o pensamento contemporâneos também revelam um crescente interesse e preocupação pelo espaço escolar, que ocorreu paralelamente ao processo geral de renovação pedagógica (ESCOLANO, 2002). Dessa forma, entre o final do século XIX e o início do século XX, surgiram diversas iniciativas pioneiras, impulsionadas por figuras destacadas ligadas à vanguarda intelectual e pedagógica (LUZURIAGA, 1957).

A partir do primeiro terço do século XX, as ideias e experiências sedutoras e disruptivas que emergiram no âmbito do já mencionado movimento internacional da Escola Nova, aliadas a um quadro político e administrativo favorável, favoreceram o surgimento de diferentes escolas preocupadas com a busca de espaços mais confortáveis, ordenados e com maiores possibilidades de movimento, experimentação e manipulação.

Na trajetória histórica, observa-se uma evolução significativa nesse cenário, onde os documentos oficiais têm delineado e redefinido o cuidado dispensado às crianças na Educação Infantil. Reconhecemos que as necessidades infantis vão além desses aspectos básicos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2006), este conjunto de diretrizes estabelece padrões e orientações específicas para a Educação Infantil, enfatizando que é responsabilidade dos sistemas educacionais em nível nacional "garantir não apenas o cuidado e a instrução das crianças de 0 a 6 anos, mas também promover a excelência nas instituições de Educação Infantil em todo o país".

Conforme evidenciado nos documentos oficiais brasileiros, especialmente nessa referência, é notável o avanço significativo da Educação Infantil. Percebe-se que as creches e pré-escolas atuais estão se adaptando a uma abordagem que abraça esses princípios, não se limitando mais a atender apenas às necessidades básicas, mas também procurando estabelecer uma educação que promova o desenvolvimento holístico da criança, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais dos pequenos, conforme preconizado nesses documentos.

No entanto, não são raros os desafios presentes no atendimento às crianças nesse nível educacional, tais como a pressão pela escolarização precoce, a abordagem assistencialista, a falta de diretrizes pedagógicas claras, práticas educativas excludentes e desiguais, entre outros obstáculos.

Quanto aos espaços destinados à Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem como um dos objetivos fundamentais: "assegurar ambientes físicos, equipamentos,



brinquedos e materiais apropriados nas instituições de Educação Infantil, levando em consideração as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural".

Destaca-se a distinção crucial entre espaço e ambiente, embora estejam interligados, são conceitos distintos. No contexto da Educação Infantil, o espaço é caracterizado como os locais onde as atividades são conduzidas, abrangendo os materiais didáticos, a estética e o mobiliário, podendo incluir tanto áreas ao ar livre, como um playground na instituição, quanto a própria sala de aula. Enquanto o espaço se refere ao aspecto físico e objetivo, o ambiente é definido como um local social, formado pelas dimensões temporais e espaciais moldadas pelas relações interpessoais.

## **AVANÇOS ATUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Durante anos, a questão do espaço físico de aprendizagem tem sido extensivamente estudada pelas ciências sociais; sociologia, psicologia, antropologia e geografia são bons exemplos. Especificamente, no campo das ciências da educação, o espaço é apresentado como um problema de importância didática primária a partir de diferentes perspectivas e relações com outras disciplinas, como arquitetura e história.

No entanto, dentro das ciências da educação, é na pedagogia que se encontra uma vasta e sólida produção científica internacional que analisa o espaço físico em processos formais de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a literatura científica consultada revela diferentes abordagens e perspectivas analíticas sobre o tema; portanto, consistente com a natureza da pesquisa e o processo de triagem inicialmente formulado, são apresentadas apenas evidências com alto grau de concordância nas três categorias de análise identificadas.

As tendências atuais em inovação educacional concentram-se tipicamente em áreas específicas (avaliação, metodologia, recursos, etc.). Uma das mais interessantes, e que desperta grande interesse atualmente, é a reflexão sobre a transformação dos espaços educacionais. Embora o espaço seja frequentemente visto como passivo, carente de significado ou implicação pedagógica, ele é um agente educacional condicionado e condicionante que circunscreve todos os elementos do currículo e limita ou possibilita uma tarefa educacional específica.

O espaço escolar é um fator fundamental na atividade educativa; forma uma rede de significados culturalmente construídos e historicamente determinados. Um arcabouço semiótico que cristaliza um imaginário pedagógico específico e oferece capital educativo, significados e possibilidades específicas para o trabalho educativo. Em outras palavras, é um texto que educa, é ao mesmo tempo recipiente e conteúdo, podendo facilitar ou dificultar diferentes processos de ensino e aprendizagem.

[...] se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural, é natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para

apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR., 1998, p. 57).

Os espaços educacionais operam, condicionam e expressam, podem ser acolhedores e contribuir para os propósitos inicialmente declarados ou, ao contrário, podem ser desagradáveis, apáticos, frios e distantes. Quando entramos em um lugar, inconscientemente nos adaptamos a ele. Entrar em um centro educacional deve ser construtivo e agradável em todos os sentidos; atraente e instigante, tanto para alunos quanto para professores.

[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens [...] à medida que vão crescendo, as crianças vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações, fruto de importantes modificações no plano mental e social. Assim outros móveis, objetos e acessórios se tornam indispensáveis para povoar o espaço que habitam, dando novas nuances e possibilidades de ação no ambiente que constroem [...]. (HORN, 2017, p. 103).

Toda prática pedagógica é um acontecimento situado num lugar específico que não é neutro, seu desenho e configuração delimitam uma visão específica sobre como se entende a teoria e a prática educativa, ou seja, sua natureza revela uma série de decisões vinculadas à política educacional, bem como paradigmas didáticos, teorias pedagógicas e uma visão antropológica do ser humano e da sociedade que faz parte da gramática profunda da escola.

Nos últimos anos, tem havido um interesse notável na comunidade científica internacional em relação às implicações didáticas do espaço escolar, particularmente aumentado pelos diferentes tipos de problemas gerados como resultado da pandemia global da COVID-19 e pelas diferentes maneiras pelas quais os sistemas educacionais e as escolas responderam às realidades que surgiram. Portanto, dada a amplitude das evidências disponíveis, os resultados deste estudo, tomados em conjunto, introduzem debates e sugerem possíveis caminhos de melhoria que nos permitem vislumbrar medidas concretas no nível da escola e da sala de aula, de interesse para a comunidade educacional e a pesquisa neste campo.

Corsaro (2011) alerta que a pesquisa sobre a cultura entre os bebês em ambientes de cuidado infantil é escassa e predominantemente limitada a estudos europeus recentes. Reconhecê-los como participantes ativos, conforme a perspectiva sociológica propõe, apresenta desafios significativos. O autor destaca em suas investigações que as crianças, ao interagirem com seus colegas, criam e absorvem culturas que atendem aos seus interesses infantis. Uma característica crucial das culturas entre pares é que elas emergem e se desenvolvem como resposta às tentativas das crianças de compreender e, em certa medida, desafiar o mundo adulto. Concordamos com essa concepção da infância, embora nos confrontemos com a falta de estudos que abordam os bebês dentro do campo da Sociologia da Infância, que historicamente tem se concentrado em crianças mais velhas.

Coutinho (2010), em sua pesquisa de doutorado, conduziu um estudo que considera o bebê como um agente social competente. Para ela, os bebês interagem socialmente, influenciando as ações dos outros, adaptando suas próprias ações e influenciando a estrutura social. Ao examinar as

situações do dia a dia em uma creche, a autora procurou identificar as manifestações das interações sociais dos bebês, em contextos nos quais eles interagem com outros agentes sociais, e também a frequência e a natureza dessas interações. A pesquisa evidenciou que "mesmo os bebês muito pequenos agem com um propósito, baseando-se nas ações dos outros e, em muitos casos, o significado dessas ações é compartilhado por um grupo maior de crianças". Também foi observada a importância das relações sociais e da escolha de companheiros, que são realizadas por meio da comunicação visual e corporal.

No Brasil, há poucos estudos que investigam a participação dos bebês em ambientes de Educação Infantil e a qualidade das experiências que vivenciam nesses locais. Pode-se afirmar que os bebês e suas vivências nessa fase são frequentemente negligenciados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma revisão crítica da pesquisa revela certas regularidades, orientações e considerações gerais com alto grau de concordância que podem ter um impacto mais direto do que outras na melhoria dos processos educacionais. Entre elas, destacam-se: promover espaços bem equipados, acolhedores, versáteis e esteticamente atraentes, proporcionar aos espaços escolares a possibilidade de interação e gerar oportunidades flexíveis de aprendizagem, refletir sobre o espaço escolar coletivamente e com base na realidade específica de cada escola e, finalmente, promover espaços com possibilidade de realizar diferentes grupos de estudantes e inovações metodológicas.

Certamente, o tema é uma questão multifacetada e complexa, com muitos fatores envolvidos, portanto, as regularidades e considerações gerais expressas devem ser entendidas apenas como diretrizes, caminhos de investigação que necessariamente têm que ser valorizados e compreendidos coletivamente e circunscritos às possibilidades e processos de cada realidade específica, ou seja, não existem fórmulas pedagógicas com impactos exatos nem modelos inquestionáveis que garantam resultados semelhantes.

O espaço escolar, entre outras coisas, é um lugar de relações sociais onde se forjam as primeiras amizades e se aprende a viver em comunidade, portanto, deve ser um lugar que favoreça e enriqueça o encontro e a aprendizagem, pensado com cuidado e para o cuidado mútuo.

Tendo estabelecido o amplo espaço para avanços futuros, é necessário considerar certas limitações do estudo e das diretrizes apresentadas. Uma possível limitação desta pesquisa é que seu escopo não abrange a literatura científica em outros idiomas além dos descritos.

Os processos de formulação, negociação, aprovação e implementação de medidas e políticas educacionais são tão importantes quanto seu conteúdo específico, uma abordagem estritamente de cima para baixo e tecnocrática, que carece da voz e do comprometimento dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Clem (2000), **Ao longo de dois anos, o que Froebel disse a Pestalozzi?**, *História da Educação*, Vol. 29, n.º 2, pp. 103-114. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/004676000284391>. Acesso em 20 ago.2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2006.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**; tradução; Lia Gabriele Regius Reis-Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As Crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene, e alimentação**. Florianópolis:UFSC, 2002.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1957), **A Instituição Livre de Educação e Educação na Espanha**, Buenos Aires, Universidade de Buenos Aires.
- MALAGUZZI, Loris (2001), **Educação Infantil em Reggio Emilia**, Barcelona, Octaedro.
- MONTESORI, Maria (2003), **O Método de Pedagogia Científica Aplicada à Educação Infantil**, Madrid, Biblioteca Nueva.

# TERRITÓRIOS DO BRINCAR: A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE PIORSKI E FREIRE



## TERRITORIES OF PLAY: NATURE AS AN EDUCATIONAL SPACE FROM THE PERSPECTIVE OF PIORSKI AND FREIRE

**TAMIRES CUSTÓDIO DOS SANTOS**

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cidade de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil na EMEI Professor José Rubens Peres Fernandes.

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a relação entre natureza e Educação Infantil, articulando os pensamentos de Gandhi Piorski e Paulo Freire. A partir da obra *Brinquedos do Chão* (2016), Piorski apresenta o brincar como linguagem ancestral, expressão simbólica do imaginário infantil que ganha força no contato com elementos naturais. Para ele, a natureza é território vivo, onde a criança constrói narrativas, interpreta o mundo e estabelece vínculos afetivos e estéticos. Galhos, pedras e sementes tornam-se matéria-prima para a criação, revelando autonomia e criatividade. Em diálogo com essa visão, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), defende uma Educação baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização do sujeito. Ao reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem, propõe uma prática pedagógica que rompe com a lógica autoritária, promovendo a construção coletiva do saber. A escuta é vista como ato político e ético, capaz de revelar os saberes infantis e fomentar uma Educação democrática e transformadora. Ao aproximar essas perspectivas, o artigo defende que o ambiente natural deve ser incorporado como espaço legítimo de formação na Educação Infantil. O brincar livre na natureza, aliado à escuta sensível do educador, favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e da consciência ecológica e social desde os primeiros anos. Afirma-se o direito da infância ao encantamento, à imaginação e à construção de sentidos por meio da experiência estética com o mundo natural, promovendo uma Educação viva, crítica e comprometida com o cuidado.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Natureza; Brincar; Imaginário.

## ABSTRACT

This article proposes a reflection on the relationship between nature and Early Childhood Education, articulating the thoughts of Gandhi Piorski and Paulo Freire. Based on the work "Toys on the Ground" (2016), Piorski presents play as an ancestral language, a symbolic expression of children's imagination that gains strength through contact with natural elements. For him, nature is a living territory, where children construct narratives, interpret the world, and establish affective and aesthetic bonds. Branches, stones, and seeds become raw materials for creation, revealing autonomy and creativity. In line with this vision, Paulo Freire, in "Pedagogy of the Oppressed" (1987), advocates for an education based on dialogue, active listening, and the appreciation of the individual. By recognizing the child as the protagonist of their own learning, he proposes a pedagogical practice that breaks with authoritarian logic, promoting the collective construction of knowledge. Listening is seen as a political and ethical act, capable of revealing children's knowledge and fostering a democratic and transformative education. By bringing these perspectives together, the article argues that the natural environment should be incorporated as a legitimate space for development in Early Childhood Education. Free play in nature, combined with the educator's sensitive listening, fosters cognitive, emotional, and ecological and social awareness development from an early age. It affirms children's right to wonder, imagination, and the construction of meaning through aesthetic experiences with the natural world, promoting a vibrant, critical, and caring education.

**Keywords:** Early Childhood Education; Nature; Play; Imagination.

## INTRODUÇÃO

A infância contemporânea vive um paradoxo. Em meio a avanços tecnológicos e urbanização acelerada, as crianças têm cada vez menos acesso à natureza. O concreto substitui o chão de terra, os brinquedos eletrônicos ocupam o lugar das folhas e galhos, e o tempo livre para brincar é substituído por rotinas escolares rígidas. Esse afastamento do mundo natural não é apenas uma mudança de cenário, é uma ruptura simbólica com o território onde a infância se expressa com plenitude.

Este artigo nasce da problematização diante desse cenário. Inspirado pelas ideias de Gandhy Piorski e Paulo Freire, propõe uma reflexão sobre como a natureza pode ser resgatada como espaço legítimo de formação na Educação Infantil. Mais do que um ambiente físico, a natureza é compreendida aqui como território simbólico, estético e afetivo, onde o brincar e a escuta se entrelaçam em práticas pedagógicas libertadoras.

A pesquisa, de caráter qualitativo, baseia-se na análise das obras Brinquedos do Chão (Piorski, 2016) e Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), buscando articular os conceitos de imaginário, escuta, autonomia e criação. O objetivo é compreender como o contato com o ambiente natural pode enriquecer as práticas educativas, promovendo uma formação mais sensível, crítica e acolhedora.



Para Gandhi Piorski, o brincar é uma linguagem ancestral, uma escavação simbólica que permite à criança acessar camadas profundas do seu imaginário. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, ela cria, interpreta, transforma. E é na natureza que esse processo ganha potência.

Elementos como pedras, folhas, galhos, água e terra tornam-se instrumentos de criação. Não há manual de instruções, não há função pré-definida. Cada objeto natural é um convite à invenção. A criança, ao interagir com esses elementos, constrói narrativas, mundos e personagens que refletem sua compreensão do real.

Piorski nos convida a enxergar a natureza como protagonista da experiência educativa. Ela não é cenário, mas território simbólico. Ao brincar com o chão, a criança estabelece vínculos afetivos com o mundo, desenvolve sua sensibilidade estética e fortalece sua autonomia. O chão, nesse sentido, é lugar de escuta, de acolhimento e de liberdade.

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, defende uma Educação baseada no diálogo, na escuta e na valorização do sujeito. Para ele, o conhecimento não é algo que se transmite, é algo que se constrói, a partir da curiosidade, da problematização e da experiência.

Na Educação Infantil, essa perspectiva ganha contornos ainda mais significativos. A criança é vista como sujeito histórico, capaz de interpretar e transformar a realidade. A escuta, nesse contexto, torna-se uma prática pedagógica essencial. Escutar a criança é reconhecer sua linguagem, suas perguntas, seus silêncios e suas invenções.

Freire nos ensina que a escuta é um ato político. Ela rompe com a lógica de transmissão de saberes e abre espaço para o diálogo. Quando o educador escuta com atenção, ele cria pontes entre o universo simbólico da criança e o mundo que a cerca. Essa escuta é também uma forma de cuidado, de presença e de respeito.

## **NATUREZA E INFÂNCIA EM DIÁLOGO: A ESCUTA SENSÍVEL DE GANDHY PIORSKI E PAULO FREIRE**

A infância é, por natureza, um tempo profundamente mágico — um intervalo precioso na vida em que o mundo se apresenta com uma intensidade rara. É nessa fase que as cores parecem mais vivas, os sons mais intrigantes e cada textura desperta uma curiosidade quase instintiva. O olhar da criança é encantado, porque tudo ainda é novo, tudo ainda é possibilidade. É quando se aprende com o corpo, com o tato, com o silêncio, com o susto e com o riso.

No entanto, esse tempo que deveria ser sagrado tem sido, pouco a pouco, comprimido por agendas lotadas, por espaços cada vez mais fechados e por uma lógica educacional que muitas vezes se esquece de que brincar é tão essencial quanto aprender a ler ou escrever. A infância vem sendo



encurtada — não pela biologia, mas pela pressa social. E nesse processo, a natureza, que deveria ser presença constante, vai se tornando uma ausência. Ela, que sempre foi companheira da descoberta, passa a ser cenário distante, raramente acessado, como se estivesse do lado de fora da vida real das crianças.

Este texto propõe uma pausa para refletir. Um convite a respirar mais devagar e olhar com mais atenção para o papel da natureza na Educação Infantil, inspirando-se nos pensamentos sensíveis e potentes de Gandhi Piorski e Paulo Freire. Dois autores que, cada um a seu modo, colocam a criança no centro do processo educativo — como alguém que não apenas aprende, mas que interpreta, sente, inventa, transforma.

Gandhy Piorski, com sua poética do brincar, nos mostra que a natureza não é apenas um pano de fundo. Ela é, na verdade, um espaço simbólico de invenção, onde o imaginário infantil pode se expressar com liberdade. Já Paulo Freire nos provoca com sua pedagogia da escuta, lembrando que educar não é depositar conteúdos, mas dialogar com os saberes que a criança já traz consigo. Ambos, a partir de abordagens distintas e complementares, nos convidam a repensar a infância como um território fértil de criação, liberdade e sensibilidade.

Ao costurar essas visões, entendemos que o contato direto com o ambiente natural não é um luxo ou um detalhe nas práticas educativas, mas uma necessidade urgente. É no mato, na terra, nas pedras, na água e no vento que a criança encontra liberdade para ser quem é. A natureza, quando verdadeiramente integrada à educação, deixa de ser cenário e se torna personagem — ativa, provocadora, transformadora. Ela acolhe e desafia. Sustenta e instiga. É chão que segura, é árvore que esconde e revela, é rio que ensina o tempo das coisas.

Na primeira infância, essa conexão é ainda mais fundamental. A criança pequena vive com o corpo inteiro. Aprende quando toca, quando sente, quando se move. E a natureza é um campo aberto de possibilidades. Ali, tudo vira brinquedo e tudo vira história. Uma folha seca pode ser barco ou bicho. Um galho vira varinha mágica ou espada. Nada é só o que parece. E é nesse jogo simbólico que a criança organiza seus sentimentos, suas angústias, suas descobertas.

No livro *Brinquedos do Chão* (2016), Gandhi Piorski nos convida a enxergar os elementos naturais com um olhar de encantamento. Para ele, o ato de brincar é como uma escavação interior — uma arqueologia do imaginário. Quando a criança brinca com pedras, sementes ou folhas, ela não apenas se distrai: ela elabora o mundo. Esses materiais simples carregam uma força ancestral, uma abertura simbólica que brinquedos industrializados dificilmente conseguem oferecer. Eles não têm uma função única, não têm um "jeito certo" de serem usados. E é justamente isso que os torna tão ricos.

O chão, para Piorski, é lugar de escuta — e escutar, nesse contexto, é mais do que ouvir. É perceber com o corpo, com a alma, com a imaginação. É permitir-se estar junto da criança no mesmo nível, partilhando daquele universo que ela constrói enquanto brinca. Brincar com a natureza é também

exercitar a autonomia. A criança toma decisões, cria regras, lida com o imprevisível e aprende a resolver problemas de forma criativa e espontânea.

Essa experiência não pode ser substituída por brinquedos prontos ou por atividades dirigidas em excesso. O brincar livre, ao ar livre, é uma forma de o corpo pensar. É uma linguagem que respeita o tempo da criança, sua maneira de se relacionar com o mundo. É também uma forma de cultivar o cuidado — com o outro, com o ambiente, consigo mesma.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), nos lembra que educar é um ato de amor e liberdade. Ele insiste que o conhecimento não se transmite — se constrói. E essa construção só acontece verdadeiramente quando há escuta. Escutar uma criança é muito mais do que prestar atenção nas palavras que ela diz. É observar seus gestos, seus silêncios, seus olhares, suas invenções. É reconhecer que ela tem algo a dizer, mesmo quando ainda não domina as palavras.

Na Educação Infantil, essa escuta é especialmente crucial. A linguagem da criança pequena é múltipla — ela fala com os olhos, com o corpo, com os objetos que manipula. Quando um educador se dispõe a escutar de verdade, ele cria pontes entre o universo simbólico da criança e os conhecimentos que deseja compartilhar. Ele acolhe em vez de corrigir, propõe em vez de impor. E nesse encontro sincero nasce uma relação de confiança, essencial para qualquer processo de aprendizagem significativo.

Freire também nos ensina que a escuta pedagógica é um ato político. Ao escutar a criança, o educador rompe com o autoritarismo que ainda marca tantas práticas escolares. Ele reconhece a criança como sujeito histórico, capaz de pensar, de sentir, de questionar e de transformar a realidade.

E é nesse encontro entre a escuta freiriana e o brincar poético de Piorski que se desenha uma educação mais viva. Uma educação que respeita o ritmo da infância, que não se apressa, que se encanta com as pequenas coisas. Porque, para ambos os autores, a criança não é um "vir a ser", mas um ser pleno, já potente, já capaz, e a natureza é o espaço onde essa potência pode se expressar com mais força.

Brincar livremente, como propõe Piorski, é um exercício de criação e de autonomia. A criança cria seus mundos, suas histórias, suas regras. Ela não precisa de brinquedos caros, precisa de liberdade, de tempo e de espaço. E a natureza oferece tudo isso, de maneira generosa. Freire, por sua vez, nos lembra que escutar é caminho para o diálogo, e que o diálogo é base da transformação. Quando um educador escuta verdadeiramente uma criança, ele reconhece nela uma parceira de pensamento.

Assim, quando unimos o brincar e a escuta, não estamos apenas inovando metodologias: estamos afirmando uma ética. Uma escolha política por uma educação que valoriza a vida, que respeita os saberes da infância, que aposta no encantamento como forma de conhecimento.

Permitir que a criança esteja na natureza, que a explore com liberdade, é uma forma de cuidado com o presente e com o futuro. É um ato que contribui para formar sujeitos mais conscientes, mais conectados com o mundo, mais capazes de perceber que fazem parte de algo maior. A criança que vive experiências significativas na natureza tende a desenvolver um senso de pertencimento ao planeta, de respeito à vida em todas as suas formas.

Essa não é apenas uma proposta pedagógica, é um posicionamento ético. É a afirmação do direito da criança ao tempo lento, ao olhar atento, ao toque curioso, ao silêncio contemplativo. É defender uma educação que não se limita aos muros da escola, mas que se abre ao céu, ao vento, ao chão úmido de possibilidades.

Uma educação que pulsa com a vida. Que brinca com a liberdade. Que escuta com o coração. Que reconhece, na criança, não apenas alguém que vai se tornar adulto, mas alguém que já é inteiro, potente, criativo. Alguém que, ao brincar com pedras e folhas, ao escutar o som da água ou o canto dos pássaros, está, na verdade, aprendendo a cuidar do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre os pensamentos de Gandhi Piorski e Paulo Freire revela mais do que uma afinidade conceitual: trata-se de um encontro profundo entre duas visões que reconhecem a infância como tempo legítimo de ser, de criar e de transformar. Ambos os autores, com olhares singulares e trajetórias comprometidas com a liberdade e a escuta, nos convidam a revisitar a Educação Infantil não como um estágio preparatório para o futuro, mas como um presente vivo, pulsante e cheio de sentido.

Nesse contexto, a natureza deixa de ser um espaço coadjuvante e passa a ocupar o centro da cena educativa. Ela se revela como território simbólico, fértil e provocador, onde o brincar se transforma em linguagem e o corpo da criança encontra espaço para expressar o que ainda não cabe nas palavras. Para Gandhi Piorski, a natureza é matéria viva — folhas, pedras, sementes, gravetos, água e terra — que convida à invenção, à escavação do imaginário, à construção de mundos que nascem de dentro para fora. Ao tocar o chão, a criança toca também suas camadas internas, dando forma ao que sente, ao que intui, ao que deseja compreender.

Essa experiência não é acessória, tampouco decorativa. É essencial. O brincar livre na natureza é uma prática formativa que desenvolve autonomia, sensibilidade estética, consciência ecológica e social. É nesse gesto espontâneo, mas profundamente significativo, que a criança aprende a lidar com o imprevisível, a tomar decisões, a respeitar o tempo das coisas vivas. Aprende que o vento muda o cenário, que a chuva alimenta, que a folha cai e renasce. Aprende com o corpo inteiro, com o silêncio, com o ritmo da vida.

Paulo Freire, por sua vez, nos lembra que educar é praticar a liberdade. E essa liberdade começa na escuta. Escutar a criança é reconhecer sua humanidade, sua capacidade de pensar, de sentir, de questionar. É romper com a lógica da transmissão mecânica de saberes e abrir espaço para o diálogo, para a construção compartilhada do conhecimento. Quando o educador escuta com presença, ele também se transforma. Ele deixa de ser apenas transmissor e passa a ser mediador, cuidador, parceiro de descobertas.

Nesse espaço de escuta e de diálogo, a natureza se apresenta como aliada potente. Ela provoca perguntas, desperta curiosidades, convida à investigação. Ensina sem pressa, sem fórmulas, sem imposições. Ensina com o tempo das coisas vivas, com o cheiro da terra molhada, com o som das folhas ao vento. E é nesse convívio que a criança constrói uma relação afetiva com o mundo, desenvolvendo uma consciência que não nasce do discurso pronto, mas da vivência direta e sensível.

Reconhecer a natureza como espaço legítimo do brincar é, portanto, uma escolha ética e política. É afirmar que a infância tem direito ao encantamento, à liberdade de imaginar, ao tempo de ser. É defender uma Educação que não empareda a criança, mas que a liberta para ser o que é: intensa, curiosa, criativa, poética. Uma Educação que se abre ao chão, ao céu, ao vento e que se deixa afetar por tudo isso.

Quando a escola incorpora esse território vivo à sua prática cotidiana, ela se reinventa. Deixa de ser apenas lugar de instrução e passa a ser espaço de acolhimento, de descoberta, de encantamento. A natureza, nesse contexto, não é recurso didático a ser domesticado, mas parceira ativa da infância. Ela ensina com delicadeza, com profundidade, com verdade. E o educador, ao reconhecer esse potencial, transforma também sua postura: torna-se escutador atento, cuidador de processos, facilitador de experiências significativas.

Essa abordagem não cabe nos moldes rígidos das metodologias tradicionais. Ela exige abertura, sensibilidade, coragem para deixar o controle e permitir que a vida aconteça. Trata-se de uma Educação que pulsa com a existência, que valoriza o simbólico, o sensível, o simples. Uma Educação que reconhece que o conhecimento não precisa ser empacotado, que o brincar não precisa ser controlado, que a infância não precisa ser apressada.

Em tempos marcados por lógicas de produtividade e eficiência, reafirmar o valor do brincar na natureza é um gesto de resistência e de cuidado. É dizer que a criança tem direito ao chão para correr, ao céu para olhar, ao vento para se surpreender. É defender uma Educação que respeita os tempos da infância, que escuta com o corpo inteiro, que aprende com o mundo.

E é nesse caminho que Gandhi Piorski e Paulo Freire se encontram não como vozes distantes, mas como convites vivos. Convites para olhar a infância com mais respeito, para escutá-la com atenção, para brincar junto, para aprender com ela. Convites para cuidar do mundo com mais delicadeza, para educar com mais presença, para transformar com mais afeto.

Que a escola possa, então, abrir suas janelas para o vento e suas portas para o chão. Que os educadores se permitam escutar com sensibilidade e brincar com sentido. E que a criança encontre, na natureza, não apenas um lugar para brincar, mas um território onde possa ser plenamente o que é: encantada, potente, curiosa e profundamente humana.

## REFERÊNCIAS

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

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

# **AS INFLUÊNCIAS NEGATIVAS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

## **THE NEGATIVE INFLUENCES OF TECHNOLOGY IN EDUCATION**



### **TATIANA FONSECA DOS REIS**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo –UNICID (2001); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo –UNICID (2004); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2025); Assistente de Diretor de Escola – na EMEF Professora Dirce Genésio dos Santos : Professora de Educação Infantil no CEI Professora Marielcia Florêncio de Moraes

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo compreender a tecnologia introduzida no contexto da educação, seu papel e sua diversidade, empregada no processo ensino aprendizagem. Desta forma, busca analisar e refletir criticamente a evolução do conceito de tecnologia, seu atrelamento ao desenvolvimento da educação, os pontos negativos que permeiam esse processo, suas implicações para a construção de aprendizagens significativas e impactos na sociedade. O termo tecnologia nos leva à evolução, progresso e comodidade. Na história da humanidade constata-se vestígios de uma tecnologia fundamental, necessária para a realização de tarefas essenciais para a sobrevivência do ser humano. O avanço tecnológico de forma progressiva vem influenciando a vida das pessoas, transformando o homem e sua cultura. No entanto, a compreensão do conceito vai além dos encantamentos que ela pode oferecer. A dependência da tecnologia e o seu uso exagerado podem apresentar algumas dúvidas, ou seja a tecnologia pode servir tanto para boas quanto para más ações. Quando falamos de tecnologia, nos vem em mente a ideia de muitos avanços, de melhorias na vida social, de instrumento indispensáveis na educação, mas, com olhar mais aprofundado sobre a relação ser humano tecnologia percebemos que não foram somente benefícios que a tecnologia trouxe para os lares, famílias e escolas. Estes enfrentam problemas devido ao uso em excesso do computador com seus dispositivos de acesso a internet, principal

porta de entrada para o universo global de informações.

**Palavras chave:** Tecnologia; Educação; Pontos Negativos; Sociedades.

## ABSTRACT

This article aims to understand the technology introduced into the context of education, its role, and its diversity, employed in the teaching-learning process. Thus, it seeks to analyze and critically reflect on the evolution of the concept of technology, its connection to the development of education, the negative aspects that permeate this process, its implications for the construction of meaningful learning, and its impacts on society. The term technology leads us to evolution, progress, and convenience. Throughout human history, traces of a fundamental technology can be found, necessary for the performance of tasks essential to human survival. Technological advancement has progressively influenced people's lives, transforming humanity and its culture. However, understanding the concept goes beyond the enchantments it can offer. Dependence on technology and its excessive use can raise some questions; in other words, technology can serve both good and bad purposes. When we talk about technology, we often think of advances, improvements in social life, and indispensable tools in education. However, a deeper look at the relationship between human beings and technology reveals that technology has brought more than just benefits to homes, families, and schools. These face problems due to the excessive use of computers and their internet access devices, the primary gateway to the global universe of information.

**Keywords:** Technology; Education; Negative Points; Societies.

## INTRODUÇÃO

A inovação tecnológica afetou diretamente as famílias, as instituições sociais, as relações humanas e principalmente a educação. Os antigos métodos de ensino estabelecida na presença de um professor de seu livro didático, e o famoso ambiente da sala, cujo dispositivo mais utilizado era o quadro e o giz, deu lugar para monitores de televisão, rádios, máquinas datilográficas elétricas, computadores, datashows, e mais recentemente para tablets, celulares, e outros aparelhos que operam interligados a rede mundial de computadores, conhecida comumente por internet.

Este novo cenário escolar afetado por esta onda tecnológica pareceu, inicialmente, muito inovador. A crença no poder da tecnologia a serviço do conhecimento não permitiu a real problematização necessária para compreender até que ponto as tecnologias beneficiaram o aprendizado escolar, a capacidade crítica dos estudantes e o papel da escola de promover integração social.

O que se viu nascer na de inserção das tecnologias no ambiente escolar foi uma outra relação pedagógica ainda não muito bem estudada e compreendida pela própria pedagogia e pelas teorias da educação. Sabe-se que a escola não está mais recebendo aquele modelo de aluno tradicional, desinformado, alheio a realidade global, isento de pré-conceitos. Os estudantes que frequentam a escola na atualidade são aqueles que passam várias horas diárias, conectados às redes sociais, trocando informações, dialogando com pessoas distantes de sua realidade social,



mas que, por outro lado parece distante da sua própria realidade.

O processo de evolução das redes de comunicação virtual, bem como a inserção de tecnologias no ambiente social e escolar precisa ser avaliado para saber se de fato a informática está incentivando o aluno na sua construção do conhecimento, melhorias no processo ensino aprendizagem. É importante saber se essas inovações também modificaram outros níveis de educação das crianças.

Outro fator que devemos levar em consideração é a própria internet através de redes sociais e sites de buscas as crianças e adolescentes estão perdendo o contato com a língua portuguesa, desenvolvendo a dificuldade de escrita, devido a linguagem da informática.

“ nessa nova linguagem, também podemos constatar o derramamento de termos da informática, uma contenção de caracteres digitados e um descaso com as normas gramaticais da Língua Portuguesa. Quando surgiu, a linguagem peculiar dos jovens na internet, já começou a influência da escrita dos adolescentes internautas em sala de aula e a preocupação dos educadores [...]”(HAMZE, 2008, p. 1).

É necessário que as crianças e jovens compreenda a importância da linguagem formal para sua formação acadêmica, seja nas pesquisas ou desenvolvimento de teses, ou mesmo para as crianças que vem sendo alfabetizadas, pois é a partir desse momento que ela começa a redigir e com a

influência do vício de linguagem virtual, acabamos por formar pessoas que não conseguem desenvolver textos.

O objetivo desse artigo é apresentar algumas reflexões sobre os impactos negativos da tecnologia sobre as crianças e adolescente, principalmente porquê, mesmo que não pareça, as tecnologias devem afetar a condição psicossocial das crianças e adolescentes, o que talvez nos explique certos comportamentos sociais e psíquicos comumente presentes na realidade escolar e social da atualidade.

## **AS INFLUÊNCIAS NEGATIVAS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

A educação é transmitida de uma geração para geração, se não houvesse a educação, cada geração teria que começar tudo novamente e não haveria desenvolvimento. Nesse processo se nasce um modelo de sociedade onde são transferidos valores, regras e normas adequados à sociedade de modo que as novas gerações já recebam desde cedo as instruções, os conhecimentos e as regras para viverem naquela sociedade. É impensável qualquer cultura, mesmo a mais primitiva, sem qualquer forma de educação. Mesmo aquelas culturas que não utilizam programas de ensino com metodologia específica e definida ou com método definido, ainda assim elas ensinam

naturalmente o idioma, as técnicas de produção e sobrevivência, as tradições culturais, os gostos pela culinária, as crenças e os valores do grupo.

Podemos associar a educação aos processos de ensinar e aprender, onde a criança possa ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar, sendo que a educação é um direito de todos, não importa a idade, pois existem os EJAS (Educação de Jovens e Adultos) para quem não conseguiu concluir na idade certa.

Devemos pensar educação associando-a a uma atividade, a aprendizagem, para a qual todos os seres humanos estão necessariamente dotados e vocacionados. A vontade e o desejo de aprender é algo intrínseco, cuja origem e recompensa residem no seu próprio exercício, conforme sublinhou Bruner (1999), segundo o qual o aprender só se torna um problema precisamente na escola, “em que o currículo é fixo, os estudantes estão confinados e o caminho é invariável.”(TREVISOL apud OLIVEIRA, 2011, p.16)

Sabendo que esse é o objetivo principal da educação, todo e qualquer elemento que atrapalhe o processo de desenvolvimento das mais diversas habilidades das crianças pode comprometer não somente sua introdução no coletivo da sociedade, por meio do prejuízo do entendimento e vivência das regras, mas prejudica na medida em que suas habilidades pessoais são influenciadas por fatores negativos capazes de impedir ou atrapalhar sua correta compreensão dos saberes da ciência, das conexões lógicas da matemática, física, química e áreas afins, ou ainda impedir que esta consiga assimilar as relações temporais, sociais e históricas que levaram a construção das sociedades da forma como são. A correta educação precisa proporcionar espaços de desenvolvimento lúdico por meio dos esportes, música, literatura, artes, jogos e outras modalidades que permitam a criança e o adolescente ocupar de todas as suas faculdades, tanto para a compreensão social destes fenômenos quanto para o pleno exercício pessoal das suas potencialidades, melhorando seu desempenho no meio social.

Na sociedade em que vivemos, os pais dos alunos entendem a escola como a principal responsável pela educação de seus filhos e a tem como exemplo para as práticas cotidianas, pois a mesma traz conhecimentos e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e construtores de uma sociedade mais justa.

Definimos a escola como um lugar onde as pessoas se encontram com o objetivo de dar e receber instrução. Se este processo não fosse forçado (...), se a ordem não fosse considerado uma condição necessária para a aprendizagem, se os professores não tivessem que obrigar os alunos a realizar as tarefas, mas sendo apenas ajudantes e amigos, então a vida na sala de aula seria doce. Estas, contudo, são todas condições contrárias aos fatos. (...) Os alunos devem aprender as coisas que eles não desejam aprender, e devem aprender até a náusea mesmo as coisas que lhe interessem. Os professores tem que obrigar os alunos a trabalhar. Os professores devem manter a ordem na sala de aula de modo a que os alunos possam aprender. (CANÁRIO, 2007, p.31)

A comunidade escolar, especificamente direção, professores querem garantir o espaço de aprofundamento, compreensão, estudo e elaboração de práticas a partir da bagagem e das

possibilidades de aprendizagem. Na escola desenvolvem-se com a coletividade habilidades, potencialidades, criatividade, busca constante da inovação, incentivando e orientando para o comprometimento do bem estar social e educacional dos alunos.

No processo de elaboração de novos conceitos, professores e alunos ampliam constantemente seu conhecimento, utilizando-se de instrumentos teóricos e práticos. O resultado dos novos conceitos se dá através do envolvimento dos alunos e pela mediação do professor, sendo assim o processo educativo será significativo nas ações em sociedade.

Atualmente a escola enfrenta dificuldades nas mais variadas funções geralmente são de responsabilidade da família e da sociedade, e estão sendo repassadas para a escola que, muitas vezes assume um papel mais assistencialista do que educativo. Em consequência, encontramos alunos vindos de famílias descomprometidas com o acompanhamento da vida escolar do aluno (tema de casa, material escolar, higiene pessoal, assiduidade, entre outros) dificultando o trabalho pedagógico da escola. A parceria que leva a educação para melhorias significativa nas suas finalidades deve incorporar também a participação das famílias. Nas famílias tradicionais a família era composta por pai, mãe e filhos que conviviam em um mesmo lar, atualmente a estrutura familiar tem se modificado e é muito comum encontrar famílias formadas, avós e netos, tios e sobrinhos, pais e filhos ou mães e filhos, mesmo assim é preciso que as crianças e adolescentes sejam ativos no grupo a que pertencem, exercendo sua participação apreendem as regras da vida social, os valores necessários para a convivência em grupo e ainda podem compreender o papel da ciência na resolução dos problemas cotidianos.

Após a ampla fabricação e multiplicação dos recursos midiáticos tecnológicos voltados a informação, até por uma questão de lógica de mercado que visa a comercialização sem escrúpulos desses aparelhos, a informática, que é tida como informação automática, a qual através computadores utilizando métodos e técnicas a informação é tratada automaticamente, se acreditou que a utilização destes recursos seria a base para a inovação tecnológica, auxiliando na construção do conhecimento.

Apesar daqueles que são contra o uso das tecnologias, existe aqueles que compreendem ser necessário usar desses recursos na educação. Para os que pensam dessa forma, acreditam que um professor com preparo e atualização sobre as tecnologias motiva os alunos e os ajuda na produção do conhecimento, permitindo uma educação mais ampla, não focalizando apenas em alguns livros, mas em centenas e centenas de informações disponíveis em pesquisas on-line.

Quando ouvimos ou pensamos em Tecnologia da Educação, geralmente imaginamos computadores, mas não somente as máquinas e sim, o aluno fazendo utilização delas através da digitação e elaboração de trabalhos e pesquisas na internet. Atualmente já tem escola que está introduzida num mundo onde a tecnologia se faz cada dia mais presente, exigindo do professor um posicionamento diante dessa nova realidade. Estamos, portanto, diante de mais um momento de transição, a introdução da informática na educação. Isso nos convida a uma reflexão sobre o papel do educador frente as novas tecnologias. As maravilhas anunciadas pelo mundo virtual podem

esconder muitas inverdades e involuções quando aplicadas ao campo da construção do conhecimento a quem as acessa. É preciso que essas informações sejam pensadas e organizadas de acordo com as características que podem favorecer a aprendizagem e que as tecnologias utilizadas para esse fim estejam em consonância com o modelo pedagógico adotado, principalmente levando em consideração o desenvolvimento integral das faculdades humanas e, nesse sentido a relação entre crianças e adolescente e a tecnologia precisa ser compreendida melhor, uma vez que mesmo havendo mediação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, essa relação esconde alguns.

Sobre o uso excessivo dos computadores, por exemplo, são muitos os problemas decorrentes dessa relação, problemas estes que podem ser vivenciados atualmente nas famílias. É muito importante que os pais orientem seus filhos sobre, e também acompanhem o que está sendo acessado.

O computador é uma máquina completamente diferente de outras, pois ele transforma, transporta e armazena dados; que são representações simbólicas qualificada e não podem ser confundidas com informações. Dados

não tem consistência física, sendo isto que fez com que reduzissem o tamanho dos computadores. Uma característica fundamental dos computadores é que são máquinas deterministas, ou seja, se a máquina está num certo estado uma instrução é executada, como pressionar uma tecla ou uma combinação de teclas, a máquina sempre vai mudar para o mesmo estado.

É caracterizado como uma máquina abstrata, matemática do tipo algorítmico, ele representa tudo de uma maneira virtual, ou seja, mental. Este possui uma característica comum com outras máquinas que é o seu funcionamento autônomo, pois um programa pode fazer o processamento de dados sem nenhuma intervenção do operados, pois o usuário dá um comando ao computador e a máquina executa uma quantidade enorme de instruções de forma autônoma. (SETZER, 2001, p. 27)

O uso da tecnologia tornou-se universal, é necessário ensinar tanto como a usá-la em aplicações de utilidade geral, mostrando quais benefícios e malefícios que trazem à sociedade e aos indivíduos. Alguma das influências prejudiciais dos computadores é a quantificação e empobrecimento da informação de qualquer dado processado por eles, só podem ser compreendidas se houver um conhecimento de sua estrutura interna. As escolas tem ignorado o foco de ensinar o que é um computador e esclarecer os males que ele causa e tem empregado para ensinar o uso de software de aplicação em geral, para acessar internet e como ferramenta de ensino em outras disciplinas.

Um dos problemas provocados pelo fascínio dos computadores e tablets é que eles tendem a levar a estados obsessivos, tentando vários comandos, sem ao menos pensar, ou procurar ajuda, só por volta dos 16 ou 15 anos é que o jovem adquire autocontrole suficiente para que não caia no usuário obsessivo. Mesmo que a obsessão não seja um problema é necessário ter cuidado com o

que se passa ao usar o computador na educação. Um problema de todas as máquinas complexas é de desviar a atenção de sua utilidade, focando nelas próprias, o que atrai a atenção da criança é o domínio da máquina em si, a criança não se importa com o material ou assunto abordado, mas o tempo que ela pode ficar em frente ao computador.

Com toda a modernidade e a facilidade do contato com o computador ou tablet seja em casa ou na escola, a tecnologia já virou rotina principalmente na infância, a experiência pode ser positiva desde que os pais coloquem restrições, mas na maioria dos casos isso não acontece. Muitas crianças ficam horas na frente de seus eletrônicos e tem acesso livre à internet, para as crianças essa situação é confortável pois tudo aquilo é como se fosse uma brincadeira e ela se sente encantada pois é atraída pela aparência e pelos efeitos. É importante deixar claro que essa situação é muito perigosa, pois a criança não tem a capacidade de julgar ou concluir que aquilo estará fazendo mal à ela.

No ambiente escolar, ainda não foi provado que o computador melhora o desempenho do aluno, sem contar que muitos especialistas enfatizam nas questões da falta de atenção e de que pode prejudicar a leitura do aluno, junta-se a isso a falta de preparo do professor ao lidar com toda essa tecnologia para ministrar a sua aula com qualidade e os softwares educacionais que são considerados ineficientes, pois apesar de possuir uma boa qualidade técnica, possui uma péssima qualidade pedagógica.

Na questão do uso da tecnologia dentro de casa também há o problema da criança ou jovem deixar de fazer os deveres e trabalhos para ficar vagando na internet atrás de redes sociais, jogos e outras coisas do gênero. É notável que o computador leva o aluno à desconcentração e o estimula o mesmo a não efetuar seus deveres, que conseqüentemente prejudicará seu estudo e seu desempenho escolar.

Outro ponto é a cópia de conteúdos encontrados na internet, para trabalhos escolares. Essa questão é antiga já e muitos alunos são flagrados nessas condições por seus professores, isso mostra que de certo modo o computador e a internet facilita, as coisas de uma maneira prejudicial ao aluno fazendo com que ele não se esforce para conseguir realizar sua obrigação e de certa forma acaba afastando seu pensamento. Também há casos em que o trabalho escolar é feito pelo aluno, porém possui informações equivocadas que foram retiradas de falsas fontes na internet. Além disso é comum encontrar crianças e jovens que reclamem de estarem com problemas de visão pelo uso excessivo de tablets, celulares e computadores.

Ao passar tanto tempo navegando no mundo virtual o indivíduo perde a experiência do contato pessoal, e de algum modo a sua personalidade. A habilidade de se expressar e de se relacionar com outras pessoas são obtidas através do contato pessoal, que não são intensos no ambiente tecnológico, e o senso crítico também é afetado pois o jovem não aprende a construir seu

próprio conhecimento.

O que vem acontecendo atualmente é o fato das crianças substituírem as brincadeiras clássicas, como o pega- pega, esconde- esconde, jogar bola , atividades essas que exigem movimentos físicos por jogos eletrônicos, vídeo game, celulares, tablets, podendo comprometer sua saúde física e psicológica, além do isolamento social da mesma, pois cada vez crianças são acometidas pelo fenômeno da obesidade em função do sedentarismo causados pelos dispositivos eletrônicos. A obesidade configura-se por uma doença causada pelo sedentarismo, portanto crianças que não brincam, não se movimentam tem a maior probabilidade de adquirir diabetes, problemas cardíacos, hipertensão entre outras doenças.

A utilização de forma exagerada pelas crianças provocam desequilíbrio físico e psicológico , com isso potencializa o isolamento social através do sedentarismo característica esta causada pelas plataformas virtuais, nesse sentido esse fenômeno causa depressão, despersonalização, ansiedade, impedindo o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo das crianças.

Assim sendo, deve-se garantir que, ao adentrar no ambiente educacional, a criança tenha suas capacidades fisiológicas e cognitivas preservadas para que seu aprendizado seja pleno. Além dos celulares e notebooks, estudos têm mostrado que uma ou duas horas de televisão, sem a supervisão dos responsáveis, trazem significativos efeitos danosos ao rendimento escolar de crianças, especialmente no quesito leitura. A tv dá aos pequenos uma série de informações já prontas, o que, de modo geral, os impede de raciocinar e desenvolver seu pensamento crítico. Isso explica o fato de a leitura, que envolve não só a decodificação de palavras, mas também o assimilar do conteúdo, tornar-se dificultosa e por fim ser desprezada por quem gasta expressivas horas com tecnologias.

Portanto, percebe-se que o uso excessivo da tecnologia por parte das crianças traz a elas efeitos negativos a curto e longo prazo. Diante dessa situação, é reafirmado o fato de que recai sobre os pais a responsabilidade de monitorar os filhos, sempre dialogando com eles sobre a importância do uso adequado desses aparelhos que inevitavelmente compõem o cotidiano do presente século, características marcantes da sociedade da informação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste artigo pude concluir a importância da família e escola diante dos desafios enfrentados na era da tecnologia, desafios estes que só podem ser superados pela participação efetiva dos pais no processo de reeducação de seus filhos para uma nova realidade onde a família seja mais importante que a tecnologia.

Ir contra a evolução tecnológica é como nadar contra a correnteza . A tecnologia faz parte do nosso dia a dia e temos que capacitar as novas gerações para lidar com ela. Por isso, é

necessário criarmos condições para a utilização apropriada desses instrumentos sem que eles gerem danos à saúde e ao bem-estar dos usuários.

## REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. **A Escola Tem Futuro: Das Promessas às Incertezas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

IOP, Elizandra; TREVISOL, Marcia Giusti. **Sociologia da Educação**. Joaçaba: Unoesc Virtual, 2011.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**.

Campinas, SP: Papirós, 2001. SETZER, VALDEMAR W. **Meios Eletrônicos e Educação: Uma Visão Alternativa**. São Paulo: ESCRITURAS EDITORA, 2001



# A LUDICIDADE AUXILIANDO NO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO



## PLAYFULNESS HELPING IN TEACHING CHILDREN WITH AUTISM

**TATIANA OLIVEIRA DA SILVA**

Professora na Rede pública de São Paulo.

### RESUMO

A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao proporcionar experiências educativas significativas, prazerosas e adaptadas às suas necessidades específicas. Por meio de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, músicas e materiais interativos, é possível desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, respeitando o tempo e o modo de aprendizagem de cada criança. O presente trabalho tem como objetivo analisar como a ludicidade pode auxiliar no processo educativo de crianças autistas, promovendo a inclusão, o engajamento e a autonomia desses educandos. Além disso, investiga-se o papel do professor e da mediação pedagógica no planejamento e aplicação de práticas lúdicas voltadas ao desenvolvimento integral. A pesquisa é fundamentada em uma revisão bibliográfica, trazendo contribuições teóricas de autores que discutem o autismo, a educação inclusiva e o uso de recursos lúdicos como ferramenta pedagógica. Os resultados indicam que o ensino mediado pela ludicidade favorece não apenas a aprendizagem, mas também a construção de vínculos afetivos, o estímulo à comunicação e o fortalecimento da autoestima, reforçando a importância de uma prática docente criativa, empática e acessível.

**Palavras-chave:** Autismo; Ludicidade; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

Playfulness plays a fundamental role in the teaching and learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), providing meaningful and enjoyable educational experiences tailored to their specific needs. Through playful activities such as games, activities, music, and interactive materials, it is possible to develop cognitive, emotional, social, and motor skills, respecting each child's learning style and pace. This study aims to analyze how playfulness can support the educational process of autistic children, promoting inclusion, engagement, and autonomy. Furthermore, it investigates the role of the teacher and pedagogical mediation in planning and implementing playful practices aimed at comprehensive development. The research is based on a literature review, bringing together theoretical contributions from authors who discuss autism, inclusive education, and the use of playful resources as a pedagogical tool. The results indicate that play-based teaching not only fosters learning but also fosters emotional bonds, stimulates communication, and strengthens self-esteem, reinforcing the importance of creative, empathetic, and accessible teaching practices.

**Keywords:** Autism; Playfulness; Inclusive Education.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fundamentando-se no princípio de que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, têm direito a uma educação de qualidade em ambientes escolares regulares. Nesse cenário, o atendimento às necessidades educacionais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) emerge como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a prática pedagógica inclusiva. Dentre as diversas abordagens que vêm sendo discutidas e aplicadas no campo da educação especial, a ludicidade se destaca como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por seu caráter atrativo, interativo e por respeitar o tempo e o modo de aprender de cada criança.

A ludicidade, entendida como o conjunto de atividades que envolvem o brincar, o jogar e o imaginar, tem sido amplamente reconhecida como um elemento facilitador no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais de crianças em idade escolar. Quando aplicada ao contexto educacional de alunos com TEA, essa abordagem possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, dinâmicos e personalizados, favorecendo o engajamento, a motivação e a autonomia dos educandos. Além disso, as atividades lúdicas promovem a interação social e a comunicação, aspectos que, muitas vezes, apresentam maiores desafios para crianças autistas.

As crianças com autismo geralmente apresentam dificuldades em estabelecer contato visual, manter o foco de atenção compartilhada, compreender metáforas e expressar emoções por meio da linguagem verbal. Essas particularidades exigem que o educador atue de maneira sensível, planejando intervenções pedagógicas que respeitem o ritmo de desenvolvimento do aluno e valorizem suas potencialidades. É nesse ponto que a ludicidade se torna uma estratégia metodológica eficaz, pois permite que o processo educativo se dê de forma mais fluida, prazerosa e significativa, utilizando o interesse natural da criança pelo brincar como ponto de partida para a construção do conhecimento.

É importante destacar que o Transtorno do Espectro Autista não se apresenta da mesma forma em todos os indivíduos. Trata-se de um espectro, cujas manifestações variam amplamente em termos de intensidade, características comportamentais e habilidades cognitivas. Dessa forma, a atuação docente exige flexibilidade, criatividade e conhecimento sobre as diversas estratégias pedagógicas que possam ser adaptadas às necessidades de cada estudante. A ludicidade, nesse contexto, oferece possibilidades quase infinitas de adaptação, pois o ato de brincar pode ser estruturado ou livre, individual ou coletivo, simbólico ou funcional, o que amplia as chances de sucesso na inclusão escolar de crianças autistas.

A proposta de uma educação lúdica para crianças com TEA não deve ser encarada como algo superficial ou como um simples passatempo. Pelo contrário, trata-se de uma abordagem pedagógica intencional, que deve ser planejada com base em objetivos claros, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às diretrizes da educação inclusiva. O brincar, quando sistematizado e mediado por um educador preparado, torna-se uma ferramenta potente para a mediação do conhecimento e para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Isso requer um olhar atento para as preferências, interesses e limitações de cada aluno, bem como um ambiente escolar que acolha a diversidade como um valor.

Os estudos sobre o autismo e as práticas pedagógicas inclusivas vêm crescendo significativamente nos últimos anos, o que tem contribuído para uma maior conscientização sobre a importância de metodologias que respeitem a singularidade dos estudantes. A ludicidade, nesse sentido, desponta como uma aliada valiosa para romper com práticas excludentes, autoritárias e homogêneas, ainda presentes em muitas escolas. Ao reconhecer o potencial do brincar como uma linguagem universal da infância, o educador amplia suas possibilidades de ensinar e de aprender com seus alunos, criando pontes entre o conteúdo curricular e a realidade vivida por cada criança.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral investigar como a ludicidade pode auxiliar no ensino de crianças com autismo, promovendo sua inclusão e desenvolvimento pleno. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as principais características do Transtorno do Espectro Autista e seus impactos no processo educativo; identificar estratégias lúdicas que favoreçam a aprendizagem e a socialização desses estudantes; e analisar experiências exitosas que integrem a ludicidade como recurso pedagógico no atendimento a alunos com TEA.

A metodologia adotada para a realização deste estudo será a pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem os temas da ludicidade, educação inclusiva e autismo, bem como documentos oficiais como a BNCC e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela necessidade de construir um referencial teórico sólido que fundamentará a análise das práticas pedagógicas e das possibilidades de uso da ludicidade no contexto da educação de crianças com autismo.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a introdução apresenta o tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa; o desenvolvimento traz uma discussão aprofundada sobre o conceito de ludicidade, as características do TEA e as possibilidades de articulação entre ambos no contexto escolar; e, por fim, as considerações finais apontam os principais achados da pesquisa e sugestões para a prática docente inclusiva. Ao longo da análise, busca-se demonstrar que a ludicidade, quando compreendida como uma metodologia ativa e significativa, pode transformar a experiência escolar de crianças com autismo, contribuindo para seu bem-estar, aprendizagem e inclusão social.

Ao abordar o tema da ludicidade no ensino de crianças com TEA, pretende-se também contribuir para o debate acadêmico e profissional sobre a formação de professores para a educação inclusiva, ressaltando a importância de uma postura ética, sensível e criativa no enfrentamento dos desafios da prática docente. A formação inicial e continuada dos educadores deve contemplar, portanto, não apenas o conhecimento teórico sobre o autismo, mas também a vivência de experiências práticas que lhes permitam experimentar e refletir sobre metodologias alternativas e inclusivas.

Em suma, a ludicidade não é um recurso secundário ou acessório na educação de crianças com autismo. Trata-se de uma estratégia fundamental que pode fazer a diferença na trajetória escolar e no desenvolvimento desses estudantes. Ao brincar, a criança aprende, comunica, interage e se expressa, construindo sentidos para sua experiência e ampliando suas possibilidades de ser e estar no mundo. Nesse contexto, o papel do educador é o de mediador desse processo, alguém que acolhe, observa, propõe e se adapta, buscando sempre garantir que cada criança tenha a oportunidade de aprender e de se desenvolver plenamente, com respeito, dignidade e afeto.

## **DESENVOLVIMENTO**

A ludicidade representa um recurso essencial na prática pedagógica, sobretudo no contexto da educação inclusiva voltada a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao integrar atividades lúdicas no cotidiano escolar, os educadores possibilitam que os alunos autistas se envolvam de forma mais espontânea, significativa e motivadora nos processos de aprendizagem. A criança com autismo possui modos próprios de perceber o mundo, muitas vezes com dificuldades na comunicação, na interação social e na flexibilidade do pensamento. Nesse sentido, as atividades lúdicas tornam-se instrumentos eficazes de mediação, permitindo que o conhecimento seja construído a partir de experiências concretas, sensoriais e simbólicas. A ludicidade promove a

curiosidade, estimula a atenção, reduz comportamentos estereotipados e incentiva a autonomia. Além disso, cria oportunidades para a expressão emocional e a construção de vínculos, favorecendo a socialização entre os colegas de classe e com os professores. A mediação pedagógica por meio de jogos, histórias, músicas, dramatizações e recursos visuais adaptados respeita os limites individuais da criança e potencializa suas habilidades. O brincar, enquanto linguagem universal da infância, torna-se ainda mais potente para crianças com TEA quando conduzido com intencionalidade pedagógica e afeto.

A escola, como espaço formativo e inclusivo, deve garantir práticas que respeitem as singularidades de cada aluno. A legislação brasileira, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura o direito à educação plena para todos, incluindo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, cabe ao professor buscar estratégias diversificadas para atender às demandas específicas dos estudantes com autismo, garantindo acessibilidade curricular, metodológica e comunicacional. A ludicidade, neste contexto, ultrapassa o caráter de entretenimento, assumindo o papel de metodologia ativa que promove aprendizagem significativa. O educador, ao utilizar a ludicidade, deve planejar ações que considerem o perfil funcional do aluno com autismo, observando seus interesses, seu nível de compreensão e suas formas de interação com o ambiente. A elaboração de rotinas previsíveis, a utilização de materiais visuais e a repetição estruturada das atividades são estratégias eficazes quando integradas a propostas lúdicas. A ludicidade auxilia também no desenvolvimento das funções executivas, como memória, atenção, planejamento e autocontrole, que muitas vezes estão comprometidas em crianças com TEA.

A formação docente tem papel crucial nesse processo. Professores que compreendem as características do autismo e dominam estratégias pedagógicas lúdicas são mais capazes de promover uma educação inclusiva efetiva. Para isso, é necessário investimento em formação inicial e continuada que contemple temas como neurodesenvolvimento, práticas pedagógicas inclusivas, recursos adaptados e uso da ludicidade como ferramenta educativa. A escola, por sua vez, deve oferecer apoio institucional, com equipes multidisciplinares que colaborem no planejamento e na execução de atividades que favoreçam o desenvolvimento global do aluno com autismo. Parcerias com as famílias também são fundamentais, pois os responsáveis podem contribuir com informações valiosas sobre os interesses, os comportamentos e as preferências da criança, além de reforçar em casa os estímulos recebidos na escola.

As práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade devem ser flexíveis, criativas e adaptáveis. A escuta atenta e o olhar sensível do educador possibilitam intervenções mais assertivas, respeitando o ritmo e as potencialidades do aluno com autismo. O uso de jogos com regras simples, atividades de construção, brinquedos sensoriais, circuitos motores e histórias interativas são exemplos de ações que favorecem a aprendizagem lúdica. A ludicidade não exige da criança com TEA uma resposta única ou padronizada, mas valoriza a diversidade de expressões, promovendo a

participação ativa e o sentimento de pertencimento. O ambiente educacional deve ser acolhedor, seguro e estimulante, propiciando à criança autista experiências positivas de aprendizagem que contribuam para sua autoestima e seu bem-estar.

A contribuição da ludicidade para o ensino de crianças com autismo também se evidencia na promoção da linguagem e da comunicação. Atividades como rodas de conversa, dramatizações, jogos de imitação e cantigas infantis favorecem a ampliação do vocabulário, o uso funcional da linguagem e o desenvolvimento da comunicação não verbal. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades na fala ou utilizam formas alternativas de comunicação, como gestos, figuras ou tecnologias assistivas. A ludicidade, quando bem conduzida, pode estimular a interação comunicativa, promover a compreensão de turnos de fala e incentivar a iniciativa social. É por meio do brincar que a criança se conecta ao mundo, expressa suas emoções e internaliza regras sociais. Dessa forma, o uso pedagógico da ludicidade deve ser planejado com intencionalidade, garantindo que os objetivos educacionais estejam alinhados às necessidades específicas do aluno.

Ao refletir sobre o papel da ludicidade na educação de crianças com autismo, torna-se evidente que o brincar é mais do que uma simples atividade recreativa: é um direito da criança e uma estratégia pedagógica potente e transformadora. Por meio do lúdico, o professor consegue acessar o universo interno do aluno, compreendê-lo em sua totalidade e construir pontes de aprendizagem que respeitem suas diferenças. A valorização da ludicidade no contexto escolar exige compromisso ético, conhecimento técnico e sensibilidade humana. É necessário romper com práticas excludentes, reconhecer as potencialidades de cada criança e acreditar na capacidade de aprender de todos os alunos, independentemente de suas condições. A ludicidade, nesse cenário, surge como uma aliada na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e afetiva, onde o ensino seja acessível, significativo e transformador para crianças com TEA.

A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao proporcionar experiências educativas significativas, prazerosas e adaptadas às suas necessidades específicas. Por meio de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, músicas e materiais interativos, é possível desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, respeitando o tempo e o modo de aprendizagem de cada criança. O presente trabalho tem como objetivo analisar como a ludicidade pode auxiliar no processo educativo de crianças autistas, promovendo a inclusão, o engajamento e a autonomia desses educandos. Além disso, investiga-se o papel do professor e da mediação pedagógica no planejamento e aplicação de práticas lúdicas voltadas ao desenvolvimento integral. A pesquisa é fundamentada em uma revisão bibliográfica, trazendo contribuições teóricas de autores que discutem o autismo, a educação inclusiva e o uso de recursos lúdicos como ferramenta pedagógica. Os resultados indicam que o ensino mediado pela ludicidade favorece não apenas a aprendizagem, mas também a construção de vínculos afetivos, o estímulo à comunicação e o fortalecimento da autoestima, reforçando a importância de uma prática docente criativa, empática e acessível.



A ludicidade, quando bem planejada e aplicada, torna-se uma ferramenta poderosa para despertar o interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças com autismo no ambiente escolar. Esses recursos são capazes de transformar o ambiente da sala de aula em um espaço de acolhimento, expressão e descoberta, facilitando o processo de inclusão e respeitando a singularidade de cada educando. O lúdico possibilita que a criança se expresse livremente, sem a pressão de seguir padrões rígidos, permitindo que o educador observe e compreenda melhor as potencialidades, dificuldades e formas de interação social do aluno. Através do jogo simbólico, das histórias encenadas e da manipulação de objetos, a criança autista pode construir significados, estabelecer relações e desenvolver habilidades que muitas vezes são difíceis de alcançar por meios tradicionais. O uso de materiais sensoriais, por exemplo, ajuda a estimular os sentidos e a proporcionar uma aprendizagem mais concreta e significativa. Além disso, o ambiente lúdico favorece o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora e do raciocínio lógico, aspectos frequentemente comprometidos nas crianças com TEA.

Para que a ludicidade seja eficaz no ensino de crianças com autismo, é essencial que o professor esteja capacitado e sensibilizado quanto às especificidades desse público. É necessário compreender as características do espectro autista, como a hipersensibilidade sensorial, a dificuldade de comunicação e interação social, bem como a rigidez de comportamentos e interesses restritos. Com base nesse conhecimento, o educador pode planejar atividades que respeitem o ritmo e as necessidades de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde também é fundamental para o sucesso das práticas lúdicas. O diálogo constante e a troca de informações possibilitam um acompanhamento mais eficaz do desenvolvimento da criança, além de contribuir para a construção de estratégias conjuntas que favoreçam sua inclusão escolar e social. É importante, ainda, que o ambiente escolar seja preparado com recursos adequados, espaços organizados e materiais acessíveis, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades reais de participar e aprender.

Além do papel do professor, a mediação pedagógica nas atividades lúdicas assume uma importância central no ensino de crianças autistas. A mediação deve ser planejada para facilitar a compreensão das regras do jogo, a interação com os colegas e a exploração dos materiais. A presença de um adulto mediador contribui para que a criança se sinta segura e confiante para explorar o ambiente, expressar-se e construir relações significativas. A utilização de recursos visuais, como imagens, figuras, pictogramas e rotinas ilustradas, também é uma estratégia eficaz para favorecer a compreensão das atividades e reduzir a ansiedade frente ao desconhecido. O reforço positivo, por sua vez, estimula a participação da criança, valorizando suas conquistas e incentivando novas tentativas. A observação atenta por parte do educador permite identificar quais estratégias estão sendo eficazes e quais precisam ser ajustadas, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e responsiva.

A ludicidade também atua como um meio de desenvolver as habilidades sociais das crianças com autismo, proporcionando situações de interação, cooperação e respeito às regras. Por meio de



jogos em grupo, dramatizações e brincadeiras orientadas, é possível criar oportunidades para que as crianças pratiquem a escuta, o compartilhamento, a alternância de turnos e a empatia, competências fundamentais para a convivência em sociedade. Essas vivências contribuem para a construção da identidade, o fortalecimento da autoestima e o sentimento de pertencimento ao grupo. No entanto, é importante destacar que cada criança autista possui um perfil único, e as estratégias lúdicas devem ser adaptadas conforme suas preferências, habilidades e limitações. Algumas crianças podem preferir atividades mais estruturadas, enquanto outras respondem melhor a propostas mais livres e criativas. O importante é garantir que todas tenham acesso a experiências significativas e desafiadoras, em um ambiente que respeite suas individualidades e potencialize seu desenvolvimento.

A valorização do brincar como linguagem própria da infância é um dos princípios da Educação Infantil e das práticas inclusivas. Quando se trata de crianças com autismo, o brincar não deve ser apenas um recurso didático, mas uma ponte de comunicação, aprendizagem e inclusão. Por isso, é essencial que as instituições escolares se comprometam com a formação continuada de seus profissionais, a implementação de políticas públicas inclusivas e a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo. A inclusão efetiva vai além da presença física do aluno com deficiência em sala de aula; ela exige práticas pedagógicas intencionais, planejadas e ajustadas às necessidades reais de cada criança. Nesse contexto, a ludicidade surge como um caminho promissor para tornar a escola um espaço verdadeiramente democrático, acessível e humano.

A ludicidade permite a construção de vínculos entre alunos e professores, favorecendo a empatia e o respeito mútuo. O ambiente lúdico cria condições para que o aluno se sinta motivado a aprender, desenvolvendo sua autonomia e protagonismo. A afetividade envolvida nas atividades lúdicas também fortalece a relação entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da sociabilidade. Além disso, o uso de histórias, fantoches, músicas e dramatizações estimula a imaginação e amplia o repertório cultural das crianças, favorecendo uma aprendizagem mais rica e significativa. A integração entre os aspectos cognitivos e emocionais, promovida pelas atividades lúdicas, possibilita que a criança aprenda de maneira integral, respeitando sua essência e seu modo de ser no mundo. É por meio do brincar que a criança expressa seus sentimentos, elabora suas experiências e constrói conhecimento, sendo essa uma linguagem universal e indispensável no processo educativo inclusivo.

Dessa forma, investir na ludicidade como estratégia pedagógica para o ensino de crianças com autismo não é apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético com a inclusão e com o direito de todos à educação de qualidade. A escola, como espaço de convivência e aprendizagem, deve assumir sua função social de acolher, respeitar e promover o desenvolvimento de cada educando, reconhecendo a ludicidade como um instrumento potente de ensino, expressão e transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa sobre a ludicidade no ensino de crianças com autismo visam retomar as principais reflexões e descobertas ao longo do estudo, consolidando os resultados obtidos com base na análise teórica e na observação prática de estratégias pedagógicas lúdicas. O percurso investigativo permitiu perceber que o uso de jogos, brincadeiras e atividades sensoriais vai muito além do entretenimento: constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando avanços significativos na comunicação, na interação social, na motricidade e nos aspectos cognitivos.

Ao longo da investigação, constatou-se que o brincar, quando intencionalmente planejado e conduzido por profissionais capacitados, se torna uma linguagem eficaz de ensino-aprendizagem, rompendo barreiras comportamentais e emocionais que muitas vezes dificultam a participação da criança autista em ambientes escolares tradicionais. A ludicidade torna-se, assim, uma ponte entre o universo interior da criança e o mundo exterior, favorecendo o acolhimento, o vínculo e a construção de saberes significativos. Este processo depende diretamente do envolvimento de educadores sensíveis, dispostos a adaptar o currículo, flexibilizar metodologias e respeitar os tempos e as particularidades de cada aluno.

Outro ponto importante evidenciado foi a necessidade da formação continuada dos professores da educação básica, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva. O domínio de práticas pedagógicas que incorporem a ludicidade, aliados ao conhecimento das características do autismo, é essencial para uma atuação competente e empática. A inclusão efetiva não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola, mas se concretiza na participação ativa, na aprendizagem significativa e no desenvolvimento das suas potencialidades.

Nesse sentido, o apoio da equipe multidisciplinar, das famílias e das políticas públicas também se revelou fundamental. O trabalho em rede é um dos pilares da inclusão bem-sucedida, exigindo diálogo constante entre os diferentes agentes envolvidos na educação da criança autista. A ludicidade, nesse contexto, funciona como um elemento agregador que une escola, família e profissionais da saúde em torno de um objetivo comum: garantir o direito à educação de qualidade para todos.

A presente pesquisa, portanto, contribui para reafirmar a importância do brincar como instrumento pedagógico potente, capaz de transformar o ambiente educacional em um espaço mais humano, inclusivo e sensível às diferenças. O caminho para a consolidação da educação inclusiva ainda é longo e desafiador, mas estudos como este reforçam a ideia de que é possível promover uma escola que respeite, acolha e ensine a todos, com base no afeto, na criatividade e no respeito à singularidade de cada ser humano.

Assim, conclui-se que a ludicidade não é apenas recomendada, mas necessária na prática pedagógica com crianças autistas. Ao reconhecer a brincadeira como um direito e uma necessidade dessas crianças, o educador amplia suas possibilidades de ação e contribui significativamente para

o desenvolvimento integral do seu aluno. Cabe à escola, enquanto espaço formador e acolhedor, investir em práticas que favoreçam esse processo e garantam a inclusão plena de todos os sujeitos, respeitando suas identidades, histórias e modos de ser no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane. ***Autismo e aprendizagem: desafios e possibilidades na escola inclusiva***. São Paulo: Cortez, 2019.
- BAPTISTA, Cláudia Regina. ***A inclusão escolar de alunos com autismo: o papel da escola e dos professores***. Curitiba: Appris, 2020.
- BECKER, Fernando. ***Educação e construção do conhecimento***. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. ***O lúdico na educação: jogos, brinquedos e brincadeiras na escola***. Campinas: Papirus, 2016.
- FERREIRA, Ana Paula. ***A importância do brincar na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento infantil***. São Paulo: Loyola, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ***O brincar e suas teorias***. São Paulo: Pioneira, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação infantil: fundamentos e métodos***. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIAGET, Jean. ***A psicologia da criança***. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. ***Transtornos do espectro do autismo: teoria, diagnóstico e intervenção***. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- VYGOTSKY, Lev S. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

## **THE IMPORTANCE OF INCLUSION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT**



### **THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Brasil (2019); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada – Faconnect (2023); Professora de Educação Infantil no Ceu Cei São Mateus – Prefeitura Municipal de São Paulo.

### **RESUMO**

O presente artigo discute a relevância e a necessidade da inclusão de crianças com deficiência em unidades educacionais. O objetivo principal dessa inclusão é garantir que essas crianças possam participar de forma plena e efetiva em todos os aspectos da sociedade. Para isso, é essencial que haja um ambiente educacional adaptado e acessível, que favoreça o desenvolvimento de habilidades, a interação com os pares e uma convivência mais justa e igualitária. A inclusão educacional desempenha um papel fundamental e indispensável na promoção e no fortalecimento do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Esse processo educacional inclusivo proporciona a essas crianças a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais e permite que alcancem todo o seu potencial, contribuindo de maneira significativa para o seu crescimento integral e pleno. Por meio do processo de inclusão, torna-se viável fomentar a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, promover o respeito às diversas culturas, características e realidades que compõem a sociedade, além de contribuir para a edificação de um ambiente social mais equitativo e acolhedor para todos. Nesse contexto, é de extrema importância que as instituições educacionais implementem práticas que sejam inclusivas, além de fomentar um ambiente que seja acolhedor e respeitoso para todas as crianças, sem levar em consideração suas diferentes capacidades. Isso

significa criar um espaço onde cada aluno se sinta valorizado e aceito, independentemente de suas habilidades ou limitações.

**Palavras-chave:** Educação; Socialização; Equidade; Inclusão; Respeito.

## ABSTRACT

This article discusses the relevance and necessity of including children with disabilities in educational settings. The main objective of this inclusion is to ensure that these children can participate fully and effectively in all aspects of society. To achieve this, it is essential to have an adapted and accessible educational environment that fosters skill development, interaction with peers, and a more just and equal coexistence. Educational inclusion plays a fundamental and indispensable role in promoting and strengthening children's social, emotional, and cognitive development. This inclusive educational process provides these children with the opportunity to develop essential skills and allows them to reach their full potential, contributing significantly to their comprehensive and fulfilling growth. Through the process of inclusion, it becomes possible to foster equal opportunities among individuals, promote respect for the diverse cultures, characteristics, and realities that make up society, and contribute to building a more equitable and welcoming social environment for all. In this context, it is extremely important that educational institutions implement inclusive practices and foster an environment that is welcoming and respectful for all children, regardless of their varying abilities. This means creating a space where each student feels valued and accepted, regardless of their abilities or limitations.

**Keywords:** Education; Socialization; Equity; Inclusion; Respect.

## INTRODUÇÃO

A incorporação das unidades educacionais no sistema de ensino representa um progresso de grande importância na consolidação e proteção dos direitos das crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Essa medida não apenas assegura que essas crianças tenham a oportunidade de acessar uma educação de alta qualidade, como também favorece o processo de integração social dessas crianças em diferentes contextos e ambientes, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva e justa. Dentro desse cenário, é essencial entender a relevância da inclusão, que atua como uma ferramenta poderosa de transformação social, sendo capaz de derrubar obstáculos, enfrentar o preconceito e favorecer a diversidade em suas mais variadas formas. Essa compreensão é vital para que se possa reconhecer os benefícios que a inclusão traz para a sociedade como um todo.

O direito ao trabalho e à educação das pessoas com deficiência é garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001). Para conferir cumprimento às disposições constitucionais referentes à integração da pessoa com deficiência, vigora, desde 1989, a lei nº 7.853 (BRASIL, 2008a).

A inclusão de crianças que apresentam deficiência nas instituições educacionais não se limita apenas a oferecer a elas chances valiosas para seu aprendizado e desenvolvimento acadêmico. Esse processo também contribui significativamente para a criação de uma sociedade que seja mais justa, equitativa e, acima de tudo, inclusiva. Dessa forma, ao integrar essas crianças ao ambiente escolar, estamos promovendo um ambiente onde todos têm a possibilidade de crescer e se desenvolver, ao mesmo tempo que se fomenta a empatia e a compreensão entre diferentes grupos. A interação e convivência com colegas que não apresentam deficiência desempenham um papel fundamental no fortalecimento da autoestima, assim como na elevação da autoconfiança dessas crianças. Além disso, essa troca de experiências e relações sociais é capaz de fomentar a empatia e a tolerância entre todos os estudantes, criando um ambiente escolar mais harmonioso e respeitoso.

É fundamental ressaltar que o conceito de inclusão vai muito além da mera presença física das crianças com deficiência nas salas de aula, pois abrange também a necessária adaptação das práticas pedagógicas que são utilizadas no ensino. Isso inclui, entre outros aspectos, a disponibilização de recursos e materiais específicos que atendam às necessidades desses alunos. Ademais, é imprescindível o treinamento adequado dos professores, para que eles estejam preparados para lidar com as particularidades desse público, além da promoção de um ambiente escolar que seja acolhedor e verdadeiramente inclusivo, favorecendo a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Apenas por meio da implementação de ações que sejam tanto integradas quanto abrangentes é que se pode assegurar que todas as crianças, não importando suas condições, sejam elas físicas, cognitivas ou sensoriais, consigam ter acesso a uma educação que tenha qualidade e se sintam plenamente integradas na sociedade. Esse acesso à educação de qualidade é fundamental para que elas possam participar da vida social de maneira plena e significativa.

Diante dessa situação, torna-se absolutamente essencial que as políticas públicas, assim como as práticas voltadas para a educação, estejam em total consonância com os princípios fundamentais da inclusão. Isso implica que devem ser implementadas ações que promovam a participação ativa e efetiva de todas as crianças dentro do ambiente escolar, garantindo que cada uma delas tenha a oportunidade de se engajar plenamente em suas atividades educacionais. Apenas dessa maneira será viável estabelecer uma sociedade que seja mais justa, igualitária e que mostre respeito pela diversidade existente, em que todas as crianças tenham a chance de desenvolver suas habilidades e capacidades, assim como de participar ativamente na construção de um futuro que seja mais inclusivo e também sustentável. Portanto, é essencial garantir que cada criança, independentemente de sua origem ou características, possa exercitar todo seu potencial e, desse modo, contribuir significativamente para a sociedade como um todo.



(...) trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 257)

## **A VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

A questão da inclusão de indivíduos com deficiência no meio educacional é um assunto que tem conquistado uma atenção crescente e significativa na sociedade contemporânea. Cada vez mais, esse tema se torna relevante e passa a ser discutido com maior seriedade e importância nos diversos ambientes sociais. A garantia de acesso à educação de qualidade para todos é um direito fundamental, e as pessoas com deficiência não podem ser excluídas desse direito. A educação se configura como um dos principais meios para assegurar a inclusão social, além de ser fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades entre as diversas camadas da sociedade. Através do conhecimento, é possível construir um ambiente mais equitativo, onde todos têm a chance de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas condições iniciais.

A experiência de um indivíduo que possui uma deficiência dentro do ambiente escolar pode, de fato, apresentar diversos desafios, que podem ser considerados obstáculos a serem superados. No entanto, é fundamental ressaltar que essa vivência também pode ser abundante em oportunidades para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal. Além disso, essas experiências podem propiciar um crescimento significativo, tanto em termos de habilidades acadêmicas quanto no que diz respeito ao fortalecimento de competências sociais e emocionais. A inserção dessas pessoas com deficiência no contexto escolar traz consigo uma série de vantagens, não apenas para o estudante que enfrenta essa condição, mas, de maneira igualmente significativa, para toda a comunidade educacional que envolve esse ambiente. A presença desses alunos contribui para um clima de inclusão, promovendo a conscientização e a empatia entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Isso resulta em um fortalecimento das relações interpessoais, além de enriquecer a experiência educativa de professores, alunos e demais integrantes da instituição. A interação e a convivência com a diversidade cultural e social têm o potencial de proporcionar um enriquecimento significativo para o ambiente educacional, uma vez que favorece o desenvolvimento da empatia entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que estimula o respeito mútuo e a valorização das diferenças existentes entre as pessoas. Essa dinâmica é essencial para criar um espaço educativo mais inclusivo e harmonioso.

Uma luta só pode ser considerada social quando seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte de intenções individuais. O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo afetando não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003, p. 258).



A educação que busca ser inclusiva tem como obrigação primordial assegurar que indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência possam ter acesso a todos os ambientes da instituição de ensino, independentemente de serem esses ambientes de natureza física ou digital. Isso abrange desde as salas de aula até os recursos online utilizados para o processo de aprendizagem. É de extrema importância que os educadores estejam devidamente capacitados para atender às demandas particulares desses estudantes, garantindo que sejam feitas adaptações no currículo, disponibilizando recursos pedagógicos adequados e utilizando tecnologias assistivas. Isso é essencial para viabilizar uma participação integral e efetiva desses alunos nas diversas atividades que compõem o ambiente escolar.

Além de seu papel fundamental na formação acadêmica, a educação inclusiva deve ter como objetivo primordial o fomento à autonomia e à independência das pessoas que têm deficiências. Dessa forma, essa educação é essencial para capacitar esses indivíduos a exercerem não apenas seus direitos, mas também seus deveres dentro da sociedade, permitindo que eles se tornem cidadãos plenos e ativos. É fundamental que os alunos que apresentam algum tipo de deficiência recebam orientações e ensinamentos que os ajudem a compreender melhor a si mesmos, além de fomentar uma valorização de sua própria identidade. Isso inclui o desenvolvimento da crença em suas habilidades e no potencial que possuem, para que, assim, possam se sentir mais confiantes e capacitados a enfrentar os desafios que se apresentem em seu caminho. É a partir desse autoconhecimento e autoafirmação que esses alunos poderão se destacar e alcançar seus objetivos com mais segurança.

A educação inclusiva tem como uma de suas principais finalidades oferecer às pessoas que possuem algum tipo de deficiência a chance de experimentar vivências sociais que sejam realmente significativas. Isso envolve a interação e o convívio com os seus colegas, permitindo que possam aprender a estabelecer relações de maneira respeitosa e solidária. Dessa maneira, o ambiente escolar se torna um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades sociais que são essenciais na vida em sociedade. A escola caracteriza-se como um ambiente especialmente favorável e propício para a promoção e o aprimoramento de habilidades tanto sociais quanto emocionais, as quais se revelam essenciais e indispensáveis para que essas pessoas possam se integrar de maneira eficaz na sociedade. É nesse contexto educativo que os indivíduos têm a oportunidade de cultivar competências que não apenas favorecem o convívio social, mas também a construção de relacionamentos saudáveis e produtivos.

O princípio da igualdade, instituído no *caput* do art. 5º da Constituição Federal, reduz-se à fórmula de que *todos são iguais perante a lei*. Também chamado de princípio da isonomia, ele tem significado histórico. Surgiu como reação e resposta aos excessos do regime absolutista. Foi introduzido no intuito de evitar o abuso e o arbítrio do poder. Expressa o conteúdo das modernas Declarações de Direitos do final do século XVIII<sup>6</sup> e é o resultado da conquista de direitos iguais, inexistentes na sociedade feudal com estrutura social baseada em privilégios (PIOVESAN, PIOVESAN & SATO, 1998, p. 127).

A vivência social do indivíduo que apresenta alguma deficiência dentro do ambiente escolar pode ser extremamente enriquecedora e, ao mesmo tempo, transformadora. Essa interação proporciona não apenas o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também a construção de laços significativos com colegas, contribuindo para uma experiência educacional mais integral e inclusiva. A interação e a convivência com indivíduos que possuem variadas habilidades e potencialidades são extremamente benéficas, contribuindo significativamente para o estabelecimento de laços de amizade e de parceria entre as pessoas. Essa dinâmica social é essencial, pois promove não apenas a inclusão, mas também o respeito às diversas formas de ser e estar no mundo, valorizando a pluralidade existente nas relações humanas. A instituição de ensino que adota a inclusão como um princípio fundamental se configura como um ambiente propício ao encontro de diversas pessoas e à troca de conhecimento, possibilitando que cada indivíduo tenha a chance de se aperfeiçoar e evoluir. Nesse contexto, todos os integrantes dessa comunidade escolar são estimulados a se tornarem cidadãos conscientes da totalidade de seus direitos e das obrigações que deles decorrem. Dessa forma, a escola inclusiva não apenas promove o aprendizado, mas também fomenta uma conscientização social que é essencial para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação inclusiva é considerada um direito humano essencial e fundamental, que deve ser garantido a todas as pessoas, sem qualquer tipo de exclusão ou discriminação. Este princípio assegura que cada indivíduo, independentemente de suas particularidades ou condições, tenha acesso a uma educação de qualidade que respeite sua diversidade e promova a equidade. Portanto, é imperativo que essa modalidade de educação seja efetivada de forma plena, assegurando que todos possam usufruir desse direito sem limitações. A inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional representa um avanço significativo em direção à formação de uma sociedade que se caracteriza por ser mais justa e igualitária. Nesse contexto, é fundamental que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, tenham a chance de se desenvolver plenamente e de participar ativamente, contribuindo assim para o bem-estar e progresso da coletividade. Essa inclusão não apenas beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também enriquece a comunidade como um todo, promovendo um ambiente mais diversificado e solidário.

Nesse contexto, é de suma importância que toda a sociedade se mobilize e se comprometa ativamente com a promoção da inclusão das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, não apenas no âmbito educacional, mas também em todos os outros espaços sociais que fazem parte da vida cotidiana. É fundamental que se realize o processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma valorização genuína da diversidade, ao mesmo tempo em que se reconhece e se dá importância ao potencial que cada indivíduo possui, independentemente das limitações que possam existir. Essa abordagem é essencial para que possamos efetivamente apreciar as singularidades de cada pessoa.

A trajetória de vida das pessoas que possuem alguma deficiência no ambiente educacional configura-se como um percurso repleto de superações e diversas conquistas. Nesse contexto, é de

extrema importância que haja respeito e reconhecimento das habilidades e capacidades desses indivíduos, pois isso se revela essencial para que possam alcançar um desenvolvimento pleno e satisfatório em sua formação. A educação inclusiva representa um direito fundamental que deve ser assegurado a cada pessoa, além de ser uma responsabilidade que recai sobre a sociedade como um todo. É imprescindível que a comunidade se mobilize para viabilizar a todos os indivíduos, sem exceção, a possibilidade de vivenciar uma existência repleta de dignidade e repleta de oportunidades diversas.

A relevância do suporte proporcionado pela família durante o processo de inclusão de indivíduos com deficiência no âmbito educacional é algo que não pode ser contestado. O envolvimento e a assistência dos familiares desempenham um papel fundamental na integração e no desenvolvimento dessas pessoas no ambiente escolar. A família exerce uma função essencial e de grande importância no processo de desenvolvimento e na aquisição de aprendizagem de todos os seus integrantes, sendo esse aspecto ainda mais relevante quando se refere a crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais. Esses laços familiares se tornam cruciais, pois é dentro do ambiente familiar que esses indivíduos encontram apoio, compreensão e atenção adaptada às suas particularidades, contribuindo assim para seu crescimento pessoal e educacional. A presença, o apoio e o engajamento da família são fatores fundamentais e indispensáveis para assegurar que a gestão educacional, assim como os professores e os alunos, possa se envolver de maneira efetiva e ativa nesse importante processo de inclusão educacional. A participação da família nessa dinâmica é crucial para o sucesso das ações que visam a promover a inclusão.

A família representa o primeiro espaço em que uma criança começa a se socializar e a aprender sobre o mundo ao seu redor. É dentro desse ambiente familiar que a criança tem a oportunidade de assimilar e internalizar uma série de valores, crenças e habilidades que, de maneira significativa, irão moldar e influenciar sua trajetória ao longo de toda a sua vida. Esse processo de aprendizado e socialização é essencial, pois proporciona as bases necessárias para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. No contexto das pessoas que apresentam alguma deficiência, a assistência e o suporte oferecidos pela família tornam-se ainda mais cruciais, uma vez que essa ajuda pode influenciar de maneira notável e positiva o seu crescimento em diversas áreas, incluindo o desenvolvimento humano, emocional e cognitivo.

Segundo Ferreira Filho (1997, p. 274):

Como limitação ao legislador, proíbe-o de editar regras que estabeleçam privilégios, especialmente em razão da classe ou posição social, da raça, da religião, da fortuna ou do sexo do indivíduo. Inserido o princípio na Constituição a lei que o violar será inconstitucional. É também um princípio de interpretação. O juiz deverá dar sempre à lei o entendimento que não crie privilégios, de espécie alguma. E, como o juiz, assim deverá proceder todo aquele que tiver de aplicar uma lei.

O suporte que a família oferece durante o processo de inclusão escolar abrange diversos fatores importantes. Primeiramente, está a questão do acolhimento e da aceitação da deficiência, que são essenciais para a construção de um ambiente favorável. Ademais, é fundamental que os

familiares busquem informações e orientações que sejam relevantes sobre as necessidades particulares do estudante, de modo a compreender melhor sua situação. Outro aspecto significativo é a colaboração com a equipe pedagógica, o que possibilita uma comunicação efetiva entre todos os envolvidos. Por fim, a participação ativa da família no planejamento e na execução de estratégias educacionais apropriadas serve não apenas para fortalecer a relação entre os educadores e os familiares, mas também para garantir que as abordagens adotadas sejam realmente eficazes e adaptadas às especificidades do aluno.

Quando a família participa de forma ativa e engajada no processo de inclusão dentro do contexto escolar, a administração educacional se vê favorecida, uma vez que dispõe de um parceiro que se demonstra comprometido tanto com o desenvolvimento integral quanto com o bem-estar do aluno que possui alguma deficiência. Essa colaboração mútua é essencial para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. A família desempenha um papel fundamental ao fornecer informações pertinentes e significativas acerca das características únicas e das necessidades específicas que envolvem o estudante. Essa colaboração da família é essencial para a criação de um plano educacional que seja individualizado e, ao mesmo tempo, eficaz, permitindo que as estratégias educativas sejam adequadas e personalizadas conforme as particularidades de cada aluno, potencializando assim seu aprendizado e desenvolvimento.

A presença e o suporte da família nas atividades escolares podem favorecer uma integração mais significativa entre a instituição de ensino e a comunidade local. Essa colaboração mútua pode, por sua vez, contribuir para o fortalecimento dos vínculos de parceria e cooperação entre os diferentes participantes do processo educativo, incluindo professores, alunos e familiares. A atuação engajada e efetiva dos membros da família dentro do espaço educacional é capaz de favorecer a criação de uma cultura que valorize a inclusão e promova o respeito à diversidade. Essa interação positiva não traz benefícios apenas para o aluno que possui alguma deficiência, mas também se estende para toda a comunidade escolar, englobando educadores, colegas e familiares, fortalecendo assim o ambiente educativo e social.

Os educadores, ao longo do processo de inclusão, têm a oportunidade de receber um suporte significativo da parte da família, o que se revela extremamente vantajoso. Esse suporte familiar funciona como um recurso valioso, proporcionando aos professores um auxílio extra que se torna essencial tanto na fase de planejamento quanto na etapa de realização das práticas pedagógicas que visam a inclusão. Dessa forma, essa colaboração entre os docentes e as famílias contribui para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e adaptadas às necessidades de todos os alunos. Os membros da família têm a capacidade de colaborar efetivamente ao oferecer sugestões e orientações que possam ser valiosas para o processo de adaptação do currículo escolar. Além disso, eles podem contribuir com a seleção e a utilização de recursos pedagógicos que sejam apropriados e adequados ao aprendizado, bem como participar do desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam capazes de atender de maneira eficaz às necessidades singulares e individuais de cada estudante que tenha algum tipo de deficiência.

A inclusão ativa da família no processo educacional de um estudante que possui alguma deficiência pode colaborar significativamente para o fortalecimento da colaboração entre a instituição de ensino e a família. Esse envolvimento é capaz de promover um diálogo que seja tanto aberto quanto construtivo, o que, por sua vez, pode trazer benefícios relevantes para o desenvolvimento integral do estudante. Dessa maneira, a relação entre ambos os lados se torna mais sólida e eficaz. A troca e o compartilhamento de informações, assim como experiências e sugestões, entre os membros da família e os professores, têm o potencial de enriquecer de forma significativa o processo de ensino e aprendizado. Essa interação não apenas favorece, mas também contribui consideravelmente para a construção de uma educação que seja mais inclusiva e eficaz. Ao manter um diálogo aberto, é possível integrar diferentes perspectivas que podem tornar a experiência educacional mais rica e proveitosa para todos os envolvidos.

Para os alunos que possuem algum tipo de deficiência, a assistência e o suporte oferecidos pela família durante todo o processo de inclusão se mostram essenciais e de grande importância para que esses estudantes consigam se desenvolver de maneira adequada nos âmbitos emocional, social e acadêmico. Este apoio familiar é um pilar crucial que ajuda a criar uma base sólida para o crescimento e progresso desses indivíduos em diversas áreas de suas vidas. O apoio e a motivação que vêm dos pais e de outros membros da família desempenham um papel fundamental na elevação da autoestima e na promoção da autoconfiança do estudante. Essa dinâmica não apenas encoraja o jovem a se envolver de forma mais ativa em sua rotina escolar, mas também contribui significativamente para a formação de sua identidade, especialmente no contexto de uma pessoa que apresenta alguma deficiência. Dessa maneira, a presença e o incentivo da família se tornam fatores determinantes para que o estudante se sinta parte integrante do ambiente educacional e construa sua própria trajetória de desenvolvimento pessoal.

A presença ativa e o suporte oferecido pela família desempenham um papel fundamental no fortalecimento do sentimento de pertencimento do estudante que possui alguma deficiência no ambiente escolar. Isso se dá porque essa contribuição familiar ajuda a promover uma integração social mais eficaz desse aluno, além de aumentar sua participação em diversas atividades extracurriculares que podem ser oferecidas pela instituição de ensino. Portanto, fica claro que a atuação da família é essencial para que esses estudantes se sintam parte integral da comunidade escolar e possam vivenciar de maneira mais plena suas experiências educativas e sociais. A família desempenha um papel fundamental ao oferecer suporte na formação de redes de apoio e na criação de amizades para o estudante, o que pode facilitar significativamente sua inclusão e aceitação tanto entre os colegas de classe quanto no ambiente da comunidade escolar em geral. Essa relação de apoio se torna essencial para o desenvolvimento social e emocional do aluno, contribuindo para que ele se sinta parte integrante desse contexto educacional.

Em síntese, o suporte oferecido pela família durante o processo de inclusão de indivíduos com deficiência no ambiente educacional traz vantagens que vão além do impacto positivo para o próprio estudante. Na realidade, esse apoio também se revela valioso para a administração educacional,

para os professores que atuam na sala de aula e, de maneira mais ampla, para toda a comunidade escolar. Essa interação e colaboração familiar contribuem significativamente para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo. A contribuição efetiva e engajada da família desempenha um papel fundamental na formação de uma educação que se destaca por sua característica inclusiva, colaborativa e que respeita plenamente a diversidade. Essa dinâmica favorece não apenas o desenvolvimento global dos alunos, mas também incentiva a participação significativa de todos os estudantes, sem levar em consideração quaisquer limitações que possam ter. Dessa forma, a presença da família no ambiente educacional se torna peça-chave para que todos possam ter acesso a uma aprendizagem mais equitativa e enriquecedora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de discutir a significância do suporte que a família proporciona no processo de inclusão de indivíduos com deficiência no ambiente educacional, bem como a forma como esse apoio favorece a participação efetiva de diversos atores, como gestores educacionais, professores e alunos, é essencial ponderar acerca da importância deste processo de inclusão e do reflexo que ele provoca na vida da pessoa que tem alguma deficiência. Essa reflexão nos leva a compreender de maneira mais profunda como a inclusão não só transforma a experiência educativa, mas também impacta positivamente a autonomia e a qualidade de vida desses indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento social e pessoal.

A inclusão deve ser reconhecida como um direito essencial que deve ser garantido a todas as pessoas, sem distinção, isto é, independentemente de quaisquer diferenças que possam existir entre elas ou de eventuais limitações que possam ter. É importante frisar que todo indivíduo, independentemente de suas particularidades, possui o direito de ser incluído e respeitado na sociedade. A Educação Inclusiva tem como principal objetivo assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e características individuais, consigam ter acesso a uma educação que seja de alta qualidade. Essa abordagem educacional se preocupa em respeitar as particularidades de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento integral das potencialidades que cada um possui. Dessa forma, pretende-se construir um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde todos possam se beneficiar das oportunidades de aprendizado disponíveis. No que se refere ao grupo de indivíduos que possuem alguma deficiência, é fundamental que se implemente a inclusão nas instituições de ensino, pois essa prática é crucial para garantir que esses indivíduos tenham acesso a condições semelhantes de aprendizagem, socialização e também ao desenvolvimento pessoal, assim como os demais alunos que não possuem tais deficiências. Essa inclusão possibilita uma maior igualdade de oportunidades dentro do ambiente escolar, favorecendo a integração e o respeito às diferenças, o que é de suma importância para a formação de um espaço educacional mais justo e equitativo.



A inclusão de estudantes que possuem algum tipo de deficiência na escola abrange uma questão que vai muito além do simples fato de assegurar que eles tenham acesso físico ao espaço educacional. É importante compreender que esse processo implica numa série de ações e cuidados que buscam garantir não apenas a entrada desses alunos nas instituições de ensino, mas também a sua participação ativa e efetiva em todas as atividades e experiências educativas oferecidas. A proposta abrange o desenvolvimento e a implementação de um espaço que seja acolhedor, inclusivo e respeitoso, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade que existe entre os seres humanos. Nesse contexto, é fundamental criar um ambiente onde todas as individualidades possam ser apreciadas e respeitadas, refletindo a variedade e a riqueza das diferentes experiências e perspectivas que cada pessoa traz consigo. A inclusão de estudantes com deficiência em ambientes escolares não se restringe unicamente à sua presença física nas dependências da instituição de ensino, mas, de forma mais abrangente, envolve também a sua participação efetiva e ativa em diversas atividades que são de natureza educacional, social e cultural. Além disso, é de extrema importância que haja um comprometimento com o respeito aos direitos e às necessidades particulares de cada aluno, assegurando que todos tenham as condições necessárias para um desenvolvimento pleno e inclusivo.

A inserção de indivíduos com deficiência no ambiente escolar representa um progresso muito relevante na busca por uma sociedade que seja mais justa, igualitária e que efetivamente promova a inclusão. Essa mudança é fundamental para garantir que todos tenham acesso à educação e possam exercer seus direitos de forma plena, contribuindo para a construção de um mundo onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Ela desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, cercam as pessoas com deficiência. Ao fazer isso, ela não apenas busca promover o respeito à diversidade presente na sociedade, mas também enfatiza a importância da valorização das diferenças entre os indivíduos. Essa abordagem encoraja uma compreensão mais ampla e inclusiva das diversas experiências humanas, contribuindo para a construção de um ambiente mais respeitoso e acolhedor para todos. A inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar traz benefícios não somente para esses estudantes que têm algum tipo de limitação, mas também proporciona uma valiosa oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade acadêmica. Essa prática favorece a convivência com a diversidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de um clima de respeito mútuo entre todos os alunos. Dessa forma, a inclusão escolar se transforma em uma rica experiência educativa, onde cada estudante pode aprender com as diferenças e se tornar mais consciente e respeitoso em relação ao outro.

Para um indivíduo que possui algum tipo de deficiência, é certo afirmar que a inclusão no ambiente escolar se configura como um direito fundamental. Esta inclusão desempenha um papel crucial, pois proporciona a essa pessoa a oportunidade de aprimorar suas habilidades, explorar suas potencialidades e alcançar um nível de autonomia significativo em sua vida. A inclusão é um fator essencial que contribui significativamente para o aumento da autoestima e da confiança dos



estudantes que possuem alguma deficiência. Isso ocorre porque, ao serem inseridos em um ambiente educacional que promove a igualdade, esses alunos começam a se sentir valorizados, respeitados e, acima de tudo, integrados na comunidade escolar. Essa sensação de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento emocional e social deles, pois estimula a autovalorização e o reconhecimento de suas capacidades e potencialidades. O envolvimento ativo na rotina escolar, aliado à interação e à convivência com os outros alunos, desempenha um papel fundamental no aprimoramento emocional, social e cognitivo das pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Esse processo é crucial, pois proporciona as habilidades e conhecimentos necessários, preparando esses indivíduos para que possam levar uma existência rica em experiências e com plena autonomia.

A inclusão no ambiente escolar se demonstra vantajosa não apenas para a adaptação social, mas também para o progresso acadêmico e a carreira da pessoa que possui alguma deficiência. Isso ocorre porque essa prática proporciona a essa pessoa a oportunidade de ter acesso a uma educação de qualidade, que é capaz de respeitar e levar em consideração suas necessidades específicas, além de valorizar seus potenciais habilidades e talentos individuais. Dessa forma, a inclusão escolar não apenas favorece a aprendizagem, mas também abre portas para um futuro mais promissor e pleno. A inclusão desempenha um papel fundamental ao facilitar o aprendizado e a aquisição das competências e habilidades essenciais que são necessárias para a vida adulta. Esse processo ajuda a promover a autonomia e a independência do indivíduo, possibilitando que ele se desenvolva de maneira mais completa e bem-preparada para enfrentar os desafios da vida. Através dessa inclusão, as pessoas podem se fortalecer em suas capacidades, o que é crucial para a construção de uma vida adulta mais autônoma e bem-sucedida. Ademais, a inclusão proporciona acesso a diversas oportunidades, como por exemplo, para a formação profissional, a inserção no mercado de trabalho e a participação ativa dentro da sociedade. Essa inclusão assegura que a pessoa com deficiência tenha o direito de fazer uma contribuição significativa e relevante para o progresso social, econômico e cultural de seu país, permitindo que ela participe plenamente da vida comunitária e se torne um agente transformador na sociedade em que vive.

A presença de estudantes com deficiência nas escolas não só traz vantagens para o processo educacional, como também se mostra altamente benéfica para a administração das instituições de ensino, os professores e os colegas de classe. Essa inclusão é fundamental, pois estimula a valorização da diversidade entre os indivíduos, promove um maior respeito às diferenças e contribui significativamente para a formação de uma sociedade que seja mais justa e verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, a convivência entre pessoas com e sem deficiência engendra um ambiente educativo enriquecedor, onde todos aprendem com as peculiaridades uns dos outros. A atuação engajada e ativa da família durante o processo de inclusão é de suma importância para assegurar que essa prática tenha êxito, uma vez que contribui significativamente para o fortalecimento do apoio e do comprometimento dos pais e demais familiares na educação dos seus filhos que apresentam deficiência. Essa participação não é apenas benéfica, mas fundamental para criar um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz.

A inclusão de estudantes que possuem algum tipo de deficiência no ambiente escolar representa um grande desafio que requer uma ampla colaboração e um forte comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, assim como também da sociedade como um todo. Essa tarefa demanda a participação ativa de educadores, gestores, famílias e da comunidade, todos trabalhando em conjunto para assegurar que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa. É imprescindível incentivar o desenvolvimento e aprimoramento contínuo dos educadores, diretores, e demais profissionais que atuam no setor educacional. Isso ocorre para que esses indivíduos consigam desempenhar suas funções de maneira inclusiva e respeitosa, visando atender adequadamente às especificidades e necessidades únicas de cada aluno que possui algum tipo de deficiência. Dessa forma, será possível criar um ambiente escolar mais acolhedor e adaptado às diversas realidades dos estudantes. Igualmente, é de suma importância assegurar que haja disponibilidade de recursos e tecnologias assistivas, os quais são indispensáveis para promover tanto o aprendizado quanto a plena participação dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência dentro do contexto escolar. Essas ferramentas são essenciais para que esses estudantes possam se integrar de maneira mais efetiva às atividades educacionais e interagir de forma mais dinâmica com seus colegas e professores.

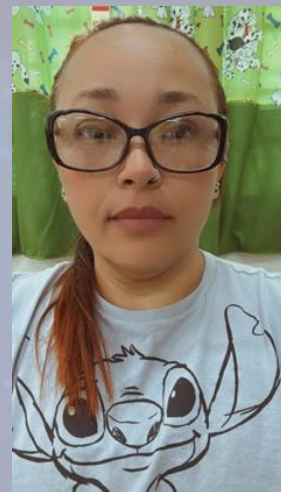
O processo de inclusão escolar das pessoas que possuem algum tipo de deficiência é algo que se caracteriza por ser contínuo e dinâmico. Essa inclusão exige, de maneira essencial, o comprometimento de toda a sociedade, uma vez que é imprescindível que esforços sejam feitos para promover uma educação que seja inclusiva, acessível e que ofereça qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas limitações ou necessidades especiais. Portanto, a educação deve ser vista como um direito fundamental que precisa ser garantido a cada pessoa, permitindo um ambiente escolar mais justo e igualitário. A inclusão deve ser compreendida não apenas no contexto dos direitos humanos, mas também como um princípio fundamental que abrange justiça social, promoção da igualdade e apreciação pela diversidade existente entre os indivíduos. É essencial reconhecer que esses aspectos interligados desempenham um papel significativo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos possam ser respeitados e valorizados em sua singularidade. A inserção de indivíduos com deficiência no ambiente escolar representa uma importante trajetória rumo à formação de uma sociedade que seja não apenas mais solidária, mas também justa e inclusiva. Nessa realidade ideal, todos os membros da comunidade terão a chance de explorar e desenvolver suas capacidades ao máximo, vivendo de maneira digna e sendo tratados com o respeito que merecem. Essa transformação social é fundamental para garantir que cada pessoa possa conquistar seu espaço e seu lugar no mundo, contribuindo assim para um ambiente mais harmonioso e equitativo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- 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.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* Trad. Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003.
- MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos Belo Horizonte**: Autêntica 2006.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.
- PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. **História da cidadania São Paulo**: Contexto, 2003. p. 9-13.
- PIOVESAN, F; PIOVESAN, L.; SATO, P. K. **"Implementação do Direito à igualdade"**. In: PIOVESAN, F. *Temas de Direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 1998. p.127-137
- .

# O ATO DO BRINCAR E OS BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE ACT OF PLAYING AND TOYS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



**VANESSA SANTOS GONÇALVES**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna (2014).

### RESUMO

A atividade de brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante as brincadeiras, elas são incentivadas a ponderar, solucionar problemas, tomar decisões e utilizar a imaginação de forma inventiva. Por exemplo, ao jogar casinha, os pequenos simulam situações cotidianas, desenvolvendo habilidades de imitação, linguagem, interpretação de papéis e criação de narrativas. Este trabalho irá analisar os tipos de jogos que promovem o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas de forma autônoma. Este estudo enfatizará a importância do ato de brincar na educação infantil, uma vez que contribui significativamente para o crescimento saudável e completo das crianças. Brincar é um ato natural, prazeroso e uma maneira inata de aprender. Ele possibilita à criança explorar o ambiente em que vive, aprimorando suas competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

**Palavras-chave:** Brincar; Lúdico; Socializar; Reflexão.

### ABSTRACT

Play contributes to children's cognitive development. During play, children are encouraged to think, solve problems, make decisions, and use their imagination in inventive ways. For example, when

playing house, children simulate everyday situations, developing skills in imitation, language, role-playing, and narrative creation. This work will analyze the types of games that promote the development of logical thinking, creativity, and the ability to solve problems independently. This study will emphasize the importance of play in early childhood education, as it significantly contributes to the healthy and well-rounded growth of children. Play is a natural, pleasurable act and an innate way of learning. It allows children to explore their environment, enhancing their cognitive, emotional, social, and motor skills.

**Keywords:** Play; Playfulness; Socialization; Reflection.

## INTRODUÇÃO

A ação de brincar também é fundamental para a socialização da criança, pois é por meio das brincadeiras que ela aprende a se relacionar com os outros, a negociar, a cooperar, a compartilhar, a respeitar as diferenças e a conviver em grupo de forma harmoniosa. Durante as brincadeiras, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a se colocar no lugar do outro, a compreender diferentes pontos de vista e a desenvolver a empatia.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da concentração, da coordenação motora, da atenção, da memória, da capacidade de resolver problemas, da capacidade de tomar decisões, da autoestima e da autoconfiança da criança. Através das brincadeiras, a criança também desenvolve a habilidade de se expressar, de se comunicar, de ouvir, de dialogar e de interagir de forma assertiva com os outros.

É importante ressaltar que o brincar na educação infantil não se resume apenas a atividades recreativas e lúdicas, mas sim a um processo educativo intencional que visa promover o desenvolvimento integral da criança de forma integrada e significativa. Por isso, é fundamental que os educadores estejam atentos e preparados para valorizar e incentivar o brincar como uma prática educativa essencial no cotidiano da escola.

As vantagens do jogo na educação infantil são muitas e impactam positivamente na vida social, emocional, cognitiva e física do pequeno. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a coexistir em grupo, respeitar normas, lidar com as diferenças, expressar sentimentos, aprimorar sua habilidade de comunicação e resolução de conflitos, além de fomentar seu crescimento intelectual, social, emocional e motor de maneira divertida e relevante.

Assim, é crucial que as escolas de educação infantil reconheçam e apreciem o ato de brincar como uma prática pedagógica crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando locais e momentos apropriados para que elas possam brincar despreocupadamente, explorar o ambiente em

que vivem, interagir com os colegas, vivenciar diversos papéis e circunstâncias, elaborar narrativas e contos, manifestar sentimentos e ideias, além de aprimorar sua independência, autoestima e competências sociais de maneira saudável e gratificante.

Em suma, o ato de brincar na educação infantil é um direito fundamental da criança, que contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento integral e para a sua inserção social. Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados e engajados em promover o brincar como uma prática educativa essencial na formação das crianças, valorizando e incentivando essa atividade tão importante e significativa para o desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

As brincadeiras na educação infantil proporcionam momentos de diversão e prazer para as crianças. Elas se sentem motivadas a aprender, a explorar novos desafios, a descobrir coisas novas. O prazer que as brincadeiras proporcionam estimula o sistema de recompensa do cérebro, contribuindo para a motivação e o engajamento das crianças nas atividades de aprendizagem. O brincar também promove a inclusão e a igualdade entre as crianças. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de interagir e se relacionar com outras crianças, independentemente de suas habilidades, características físicas, étnicas ou sociais. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência de igualdade, respeito e tolerância, fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Quando brincam em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a trabalhar em equipe e a respeitar as regras e limites estabelecidos. Brincar em grupo também promove a comunicação e o desenvolvimento da linguagem oral. Por exemplo, ao brincar de faz de conta em grupo, as crianças precisam se comunicar e negociar papéis, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de ouvir e de se expressar de forma clara e adequada.

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. Brincar proporciona um ambiente seguro para que as crianças possam expressar seus sentimentos, medos e ansiedades. Durante as brincadeiras, elas podem explorar diferentes emoções e aprender a lidar com elas. Por exemplo, ao brincar com bonecas, as crianças podem imitar situações de cuidado e afeto, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e do entendimento emocional. Brincar também permite que as crianças desenvolvam habilidades como a autoconfiança, a autoestima e o autocontrole emocional.

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento motor das crianças. Durante as brincadeiras, elas são desafiadas a se movimentar, a explorar o espaço e a coordenar seus movimentos. Brincadeiras ao ar livre, como pular corda, brincar de esconde-esconde, correr e saltar, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e o fortalecimento dos músculos. Já brincadeiras que envolvem movimentos finos, como desenhar, modelar com argila ou montar



quebra-cabeças, estimulam o desenvolvimento da coordenação motora fina e a precisão dos movimentos.

Portanto, o ato de brincar é extremamente importante na educação infantil. Ele contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando o pensamento, a criatividade, a imaginação, as habilidades emocionais, sociais e motoras. O brincar permite que as crianças explorem, experimentem, descubram, interajam e aprendam de forma prazerosa e significativa. Por isso, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incluam o brincar como parte essencial do currículo na educação infantil, garantindo assim um desenvolvimento saudável e pleno das crianças.

Trabalhar com brincadeiras na educação infantil é extremamente importante, pois proporciona um ambiente de aprendizado lúdico e prazeroso para as crianças. As brincadeiras ajudam no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos pequenos, estimulando a criatividade, imaginação, curiosidade e a interação com o mundo ao seu redor.

A principal justificativa para o uso de brincadeiras na educação infantil é que são um método de aprendizado natural e intuitivo. Os pequenos aprendem através do brincar, explorando objetos, espaços e interagindo com outros pequenos. Ao longo das brincadeiras, elas experimentam, validam suposições, solucionam problemas, aprimorando habilidades e conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento.

As brincadeiras promovem o desenvolvimento motor das crianças. Pular, correr, saltar, equilibrar-se, são atividades que proporcionam o desenvolvimento da coordenação motora geral, o fortalecimento muscular, o equilíbrio e a noção espacial. Essas habilidades são essenciais para que as crianças tenham um bom desempenho nas atividades do dia a dia e também para a prática de esportes e atividades físicas.

Ao brincarem, as crianças também exercitam sua capacidade criativa e imaginativa. Elas podem ser o que quiserem: médicos, professores, astronautas, princesas, super-heróis, e através do faz de conta desenvolvem a imaginação, a linguagem e a capacidade de expressão. Essa capacidade de criar e inventar é fundamental para que as crianças desenvolvam habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e senso de iniciativa.

As brincadeiras também têm um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Elas aprendem a lidar com frustrações, a compartilhar, a respeitar regras, a aceitar perdas e a lidar com o sentimento de competitividade. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a se relacionar, a negociar, a resolver conflitos e a respeitar as diferenças. Essas habilidades sociais são fundamentais para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis na vida adulta.

A importância do ato de brincar na educação infantil é algo que vem sendo cada vez mais valorizado e reconhecido pelos educadores e pesquisadores da área. Brincar é uma atividade



fundamental na infância, pois é por meio dela que a criança desenvolve suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais de forma natural e prazerosa.

O brincar é uma atividade inerente à criança, que instintivamente busca explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas sensações, criar novas realidades e interagir com outras pessoas. Durante a brincadeira, a criança exercita sua criatividade, imaginação, capacidade de resolver problemas, habilidades motoras e de comunicação, além de aprender a lidar com regras, limites, frustrações e conflitos de forma saudável.

Na educação infantil, o brincar deve ser valorizado e incentivado como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Através das brincadeiras, a criança é estimulada a explorar o mundo, experimentar diferentes papéis e situações, criar narrativas e histórias, interagir com os colegas, expressar suas emoções e pensamentos, além de desenvolver a sua autonomia e autoconfiança.

### **OS BRINQUEDOS E O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A participação dos professores com as crianças durante as brincadeiras favorece o estabelecimento de relações afetivas e de confiança entre educador e aluno, promovendo um ambiente acolhedor e seguro, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar ativamente das brincadeiras, os professores demonstram interesse, disponibilidade e participação, transmitindo aos alunos a importância do brincar, da interação e da colaboração.

A interação dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas também ajuda a estabelecer um ambiente de respeito, colaboração e solidariedade no ambiente escolar. Ao se envolverem nas atividades lúdicas, os professores podem fomentar a comunicação, a negociação e a colaboração entre os estudantes, incentivando valores como a empatia, a tolerância e o respeito recíproco. Assim, as brincadeiras não apenas estimulam o aprimoramento das competências individuais das crianças, como também intensificam as interações sociais e a coexistência pacífica entre os estudantes.

O envolvimento dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas é um meio de transmitir valores, saberes e práticas sociais aos estudantes. Ao se envolverem nas brincadeiras, os professores podem abordar temas pertinentes e contemporâneos, incentivando a reflexão, a curiosidade e a originalidade dos estudantes. Através das brincadeiras, os professores podem abordar questões relacionadas à diversidade, à sustentabilidade, aos direitos humanos e à cidadania, promovendo uma educação crítica,

Ao se envolverem ativamente nas brincadeiras, os docentes têm a chance de se envolver, experimentar e ponderar sobre métodos de ensino inovadores, criativos e relevantes. Ademais, o contato com as crianças durante as brincadeiras proporciona aos professores um entendimento mais

profundo sobre o crescimento infantil, as necessidades e interesses dos pequenos, bem como as táticas mais apropriadas para fomentar uma educação de alto padrão e inclusiva.

Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Os jogos de simulação são uma excelente maneira de fazer com que os estudantes vivenciem situações do mundo real de forma segura e controlada. Eles podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Por exemplo, um jogo de simulação empresarial pode incentivar os alunos a gerenciar um negócio virtual, aprendendo sobre finanças, estratégias de marketing e administração.

Ao interagir com os estudantes durante as atividades recreativas, os docentes auxiliam no fortalecimento das relações sociais, no aprimoramento das competências individuais e coletivas, e na edificação de uma educação mais humana, inclusiva e revolucionária.

O lúdico é uma importante ferramenta de aprendizagem para as crianças dentro do sistema educacional. Através da interação com atividades lúdicas, as crianças podem explorar, experimentar, criar e aprender de forma significativa.

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Uma das formas mais comuns de interação com o lúdico dentro do sistema educacional é através do brincar. O brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Ao brincar, a criança utiliza sua criatividade e imaginação, experimenta diferentes papéis e situações, desenvolve estratégias e soluções, e aprende a lidar com regras e limites.

Dentro da sala de aula, é possível criar um ambiente lúdico que estimule a criança a interagir com o lúdico de diversas formas. Por exemplo, é possível disponibilizar brinquedos, jogos educativos e materiais manipulativos que estimulem o pensamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, é importante que o professor proponha atividades os jogos são uma forma divertida e eficaz de envolver os estudantes na educação. Eles ajudam a motivar os alunos, a ensinar novos conceitos e a reforçar o aprendizado de forma interativa. Neste texto, vamos explorar algumas maneiras de como usar os jogos para brincar com os estudantes na educação. Prepare-se para descobrir como transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante!

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

Uma ótima opção para começar é utilizar jogos de tabuleiro educativos. Eles podem ser usados em diferentes disciplinas, como matemática, ciências e língua portuguesa. Por exemplo, um jogo de tabuleiro de matemática pode ajudar os alunos a praticar operações básicas, resolução de problemas e estratégias de cálculo mental. Já um jogo de tabuleiro de ciências pode abordar conceitos científicos de forma lúdica, fazendo com que os alunos aprendam enquanto se divertem.

Com o avanço da tecnologia, os jogos digitais têm se tornado cada vez mais populares na educação. Existem diversos aplicativos e softwares educativos que estimulam a aprendizagem de maneira interativa e divertida. Por exemplo, jogos de matemática podem ensinar os alunos a resolver problemas complexos de forma visual e envolvente. Além disso, muitos jogos digitais também possuem um sistema de pontuação, o que torna a experiência ainda mais estimulante para os estudantes.

Os jogos de palavras são uma maneira divertida de ajudar os alunos a expandirem seu vocabulário e melhorarem suas habilidades de leitura e escrita. Existem diversas opções de jogos de palavras, como palavras-cruzadas, jogo da forca, caça-palavras, entre outros. Os estudantes podem jogar em grupo ou individualmente, competindo entre si para ver quem consegue formar mais palavras ou completar o maior número de desafios. Esses jogos também podem ser adaptados para diferentes níveis de dificuldade, tornando-os adequados para estudantes de todas as idades.

Os jogos em equipe são uma ótima opção para promover o trabalho em grupo e a cooperação entre os estudantes. Eles podem ser realizados em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Por exemplo, um jogo de perguntas e respostas pode ser realizado em formato de competição, com equipes disputando quem responde mais perguntas corretamente. Além de estimular o aprendizado, esses jogos também ajudam a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança e respeito pelo outro.

Para fugir um pouco da sala de aula, os jogos ao ar livre são uma excelente opção para envolver os estudantes na educação. Eles proporcionam momentos de diversão e aprendizado em um ambiente mais descontraído. Por exemplo, uma caça ao tesouro pode explorar diferentes conteúdos, como história, ciências ou matemática. Os alunos podem ser desafiados a encontrar pistas escondidas no ambiente externo e a decifrar enigmas para chegar ao tesouro final.

Os jogos são uma forma divertida e eficaz de brincar com os estudantes na educação. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, estimulando o aprendizado, a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, os jogos também ajudam os estudantes a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e respeito pelo outro. Portanto, aproveite todas as vantagens que os jogos podem oferecer e transforme a sua sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante para os seus alunos.

Brincar é uma atividade essencial na vida das crianças. Por meio do brincar, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, é uma forma de expressar sua criatividade, imaginação e emoções. No contexto da educação infantil, o ato de brincar assume um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua aprendizagem, socialização e bem-estar.

Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental na promoção do brincar e na interação com as crianças. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento das brincadeiras, estimulando a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Além disso, é importante que os professores participem das brincadeiras, interagindo de forma positiva com as crianças, estabelecendo vínculos afetivos e estimulando a aprendizagem por meio do lúdico.

A interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Quando os educadores participam ativamente das brincadeiras, eles demonstram interesse e valorização pelas atividades lúdicas, estimulando a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, a presença dos professores nas brincadeiras possibilita a orientação, o suporte e o estímulo necessários para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.

Ao interagir com as crianças durante as brincadeiras, os professores têm a oportunidade de observar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas necessidades, interesses e capacidades, e adequar as atividades pedagógicas de acordo com o perfil de cada um. Através da interação com os alunos durante as brincadeiras, os educadores podem perceber as potencialidades e dificuldades de cada criança, promovendo uma educação personalizada e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e individualidade de cada aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os laços familiares proporcionam um ambiente seguro e estimulante, permitindo que os pequenos explorem e experimentem por meio das brincadeiras. É por meio dessas atividades que as crianças adquirem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas essenciais para seu crescimento saudável.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma maior valorização do brincar na Educação Infantil. Apesar de ser reconhecido como um direito das crianças, muitas vezes o brincar é negligenciado em função de objetivos acadêmicos e conteúdos curriculares. No entanto, é fundamental compreender que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma forma de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

As brincadeiras familiares são uma oportunidade de aprendizado ativo, onde as crianças têm a chance de interagir com seus pais, irmãos e outros membros da família, ampliando seu vocabulário, habilidades motoras e capacidade de resolução de problemas. Através dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, a esperar sua vez, a seguir regras e a expressar suas emoções de maneira saudável.

Um exemplo clássico de brincadeira que contribui para o aprendizado infantil é o jogo de memória. Ao jogar em família, as crianças são desafiadas a encontrar pares de cartas com imagens iguais ou relacionadas. Essa atividade estimula a concentração, a memória visual e a capacidade de estabelecer conexões entre objetos e eventos.

Outra brincadeira que envolve a família e promove o aprendizado é a contação de histórias. Sentar-se em círculo e compartilhar narrativas ajuda as crianças a expandirem seu vocabulário, a trabalharem a imaginação e a aprenderem a sequência lógica dos eventos. Além disso, a partir das histórias, as crianças podem refletir sobre valores morais, aprender sobre culturas diferentes e desenvolver empatia pelos personagens.

As atividades ao ar livre também desempenham um papel importante no aprendizado das crianças, e a família é uma grande aliada nesse aspecto. Brincar no parque, por exemplo, permite que as crianças explorem o ambiente natural, estimulando sua curiosidade e sua capacidade de observação. Além disso, a interação com a natureza promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (Orgs): **As relações interpessoais na formação de Professores**; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.**

Brasília: UNESCO, 1994.

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança.** Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, **Moacir da.** **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores.** In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola, 2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984



# A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

## THE IMPORTANCE OF GAMES IN PHYSICAL EDUCATION



**VANI ROCHA FARIA MARTINS**

Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes – UNIBAN(2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo discute a importância dos jogos na Educação Física escolar, destacando seu papel como instrumento pedagógico para o desenvolvimento integral dos alunos. Através da ludicidade, os jogos contribuem para a aprendizagem de conteúdos motores, cognitivos e sociais, promovendo também a inclusão, a socialização e a formação de valores. A prática regular de jogos favorece a adoção de hábitos saudáveis e fortalece a relação dos alunos com a atividade física, contribuindo para uma vida mais ativa. O texto também aborda o papel do professor como mediador do processo educativo, assim como os desafios e possibilidades da inserção dos jogos no contexto escolar. Com base em autores como Freire (1996), Vygotsky (1984), Darido (2005) e Kishimoto (1994), o artigo reforça que os jogos, quando planejados de forma intencional, tornam-se poderosas ferramentas de transformação e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Física; Escola, Inclusão.

### ABSTRACT

This article discusses the importance of games in school Physical Education, highlighting their role as a pedagogical tool for students' comprehensive development. Through playfulness, games contribute

to the learning of motor, cognitive, and social skills, also promoting inclusion, socialization, and the formation of values. Regularly playing games encourages the adoption of healthy habits and strengthens students' relationship with physical activity, contributing to a more active life. The text also addresses the role of the teacher as a mediator in the educational process, as well as the challenges and possibilities of incorporating games into the school context. Drawing on authors such as Freire (1996), Vygotsky (1984), Darido (2005), and Kishimoto (1994), the article reinforces that games, when intentionally planned, become powerful tools for transformation and learning.

**Keywords:** Physical Education; School; Inclusion.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, abrangendo dimensões que vão muito além do desenvolvimento motor. Ela contribui para a construção da identidade, da autonomia, das relações interpessoais e da consciência corporal, aspectos essenciais para a vida em sociedade. Dentro desse universo, os jogos aparecem como uma das estratégias pedagógicas mais ricas e eficientes, capazes de articular o prazer, o movimento e o aprendizado de maneira significativa.

O jogo, por sua natureza lúdica e envolvente, é uma prática cultural antiga que atravessa gerações, estando presente em diversas sociedades e contextos. Quando inserido na Educação Física escolar, ele transforma a experiência de aprendizagem, favorecendo o engajamento dos alunos, a expressão da criatividade, a experimentação de regras, a tomada de decisões e o desenvolvimento de habilidades sociais. Mais do que um simples passatempo, o jogo pode ser uma poderosa ferramenta educativa, capaz de promover o conhecimento de si e do outro, a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de valores éticos.

Além disso, a prática de jogos nas aulas de Educação Física incentiva a prática de atividades físicas de maneira prazerosa, combatendo o sedentarismo e contribuindo para a promoção de hábitos de vida saudáveis desde a infância. Diante da crescente necessidade de tornar o ambiente escolar mais inclusivo, motivador e formador de cidadãos críticos e participativos, discutir a importância dos jogos na Educação Física é refletir sobre uma prática pedagógica que valoriza o lúdico como via de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos no contexto da Educação Física, destacando seus benefícios no desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos, bem como o papel do professor na condução dessas práticas. A partir dessa análise, pretende-se reforçar a necessidade de uma abordagem que reconheça o jogo não apenas como uma

atividade recreativa, mas como uma ferramenta educativa indispensável para uma formação humana mais ampla e significativa.

## **O QUE SÃO OS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os jogos, em sua essência, são manifestações culturais que acompanham o ser humano ao longo da história, permitindo a expressão de sentimentos, a experimentação de regras e a vivência de diferentes papéis sociais. Na Educação Física, o jogo assume uma função pedagógica relevante, servindo como meio para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos alunos.

Segundo Huizinga (1996), o jogo é uma atividade livre, voluntária e delimitada por regras próprias, que cria dentro da vida real uma esfera temporária de atividade com finalidade em si mesma. Essa definição reforça a ideia de que o jogo, além de entreter, constitui um espaço de aprendizado e experimentação, no qual o aluno se envolve de forma espontânea e significativa.

Para Kishimoto (1994), o jogo na Educação Física não deve ser encarado apenas como um recurso para preencher o tempo das aulas, mas como uma prática que possui valor educativo próprio.

A autora destaca que: “o jogo é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois mobiliza o indivíduo de maneira global, integrando corpo, mente e emoções” (KISHIMOTO, 1994, p. 23). Dessa maneira, jogar é uma atividade que proporciona vivências corporais e simbólicas fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos

No âmbito da Educação Física, é importante distinguir o jogo de outras práticas, como o esporte e a brincadeira. Enquanto o esporte tende a seguir regras fixas e objetivos de competição formalizados, o jogo escolar pode ser adaptado às necessidades pedagógicas, priorizando o processo educativo sobre o resultado competitivo.

De acordo com Friedmann (1996):

“O jogo educativo é aquele em que o professor organiza situações desafiadoras, promovendo o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais sem a ênfase exclusiva no desempenho” (FRIEDMANN, 1996, p. 42).

Assim, o jogo na Educação Física escolar deve ser entendido como uma estratégia didática que articula movimento, prazer e conhecimento, contribuindo para que os alunos aprendam a lidar com desafios, a respeitar regras, a agir em cooperação e a valorizar o próprio corpo em movimento.

## **BENEFÍCIOS DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O jogo, enquanto atividade espontânea e prazerosa, é reconhecido como elemento essencial

para o desenvolvimento global da criança. Diversos estudiosos apontam que, ao jogar, o indivíduo exercita e amplia suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo de maneira significativa para sua formação integral.

No aspecto motor, o jogo possibilita o aprimoramento das habilidades básicas de movimento, como correr, saltar, lançar e equilibrar-se. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), “o movimento é a base para o desenvolvimento motor, e o jogo representa uma oportunidade rica e variada para o refinamento dessas habilidades” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 42). Assim, ao jogar, a criança desenvolve sua coordenação, força, agilidade e resistência de forma natural e prazerosa.

No campo cognitivo, os jogos estimulam a atenção, a memória, a tomada de decisão e a resolução de problemas. Para Piaget (1971), o jogo é uma atividade fundamental na construção do pensamento infantil, uma vez que “por meio do jogo, a criança assimila a realidade e exercita suas capacidades de representação e adaptação” (PIAGET, 1971, p. 96). Os jogos desafiam a criança a planejar estratégias, antecipar ações e lidar com imprevistos, habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

No âmbito emocional e social, o jogo propicia a expressão de sentimentos, o enfrentamento de frustrações e a construção de relações interpessoais. Vygotsky (1984) ressalta que “o brincar é o meio pelo qual a criança aprende a assumir papéis sociais e a internalizar normas e valores do grupo” (VYGOTSKY, 1984, p. 105). Ao jogar, as crianças experimentam emoções como alegria, ansiedade e superação, aprendem a lidar com regras, a respeitar colegas e a trabalhar em equipe.

Além disso, o jogo é uma prática inclusiva, que valoriza as diferenças e promove a participação de todos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Como afirma Brougère (1998), “o jogo é um espaço de liberdade e criatividade, onde as crianças podem explorar suas potencialidades sem medo de errar” (BROUGÈRE, 1998, p. 67). Essa característica torna o jogo uma ferramenta indispensável para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e democrático.

Portanto, os benefícios do jogo na Educação Física são múltiplos e inter-relacionados, evidenciando seu papel central no desenvolvimento infantil e na formação de sujeitos ativos, críticos e participativos.

## **JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

No contexto da Educação Física, os jogos não são apenas instrumentos de recreação, mas potentes recursos pedagógicos que favorecem aprendizagens significativas. Quando utilizados de maneira planejada e intencional, eles possibilitam a construção de conhecimentos motores, sociais, afetivos e cognitivos, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Freire (1996), ensinar é um ato de criar possibilidades para a produção e construção

do conhecimento, e nesse sentido, o jogo pode ser visto como uma prática educativa que amplia essas possibilidades. Para o autor, “a prática educativa exige a existência de sujeitos que aprendem em comunhão” (FREIRE, 1996, p. 23), o que está intrinsecamente relacionado à dinâmica cooperativa que o jogo promove.

Além disso, os jogos têm o potencial de tornar a aprendizagem mais significativa ao envolver os alunos de maneira ativa e prazerosa. De acordo com Kishimoto (2007), “o jogo, como linguagem da criança, representa uma mediação importante para o acesso a conhecimentos e experiências novas” (KISHIMOTO, 2007, p. 35). Ao jogar, o aluno aprende não apenas conteúdos específicos, mas também habilidades de organização, planejamento e adaptação às mudanças.

Os jogos também favorecem a inclusão e o respeito às diferenças. Como afirma Darido (2003), “o professor de Educação Física deve utilizar os jogos como meio para a formação de valores como cooperação, solidariedade e respeito à diversidade” (DARIDO, 2003, p. 112). Ao propor jogos adaptados às necessidades do grupo, o docente amplia as oportunidades de participação de todos, valorizando o esforço e a evolução individual de cada aluno.

Outro aspecto importante é o estímulo à autonomia e à criatividade. Ao criar regras, adaptar materiais e inventar novas formas de jogar, os alunos exercitam a capacidade de resolver problemas e de atuar de maneira crítica e criativa diante das situações propostas. Segundo Santos (2004), “o jogo educativo propicia um ambiente de liberdade controlada, onde a criatividade floresce e a responsabilidade é construída” (SANTOS, 2004, p. 78).

Portanto, utilizar o jogo como ferramenta pedagógica na Educação Física implica compreender seu valor educativo e planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas características individuais e promovendo aprendizagens significativas e transformadoras.

## **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A SOCIALIZAÇÃO**

A prática de jogos no ambiente escolar vai além do desenvolvimento físico e motor; ela exerce um papel central na promoção da socialização entre os alunos. O jogo proporciona oportunidades para que crianças e adolescentes interajam, compartilhem experiências, desenvolvam empatia e aprendam a conviver em sociedade.

Segundo Vygotsky (1984), o jogo é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente no que diz respeito às interações sociais. O autor afirma que “no brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual, como se estivesse à frente de seu tempo” (VYGOTSKY, 1984, p. 119), o que reforça o papel dos jogos como facilitadores da aprendizagem de normas sociais e da construção de vínculos afetivos.

Os jogos incentivam a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos de maneira lúdica. Como destaca Brougère (1998), “o jogo constitui um espaço de negociações constantes, onde as regras podem ser discutidas, adaptadas e aceitas coletivamente” (BROUGÈRE, 1998, p. 83). Por meio dessas interações, os alunos desenvolvem competências sociais fundamentais, como o respeito ao outro, a capacidade de ouvir, a aceitação de diferenças e a construção de consensos.

Darido e Rangel (2005) apontam que a prática de jogos na Educação Física contribui para a formação de valores sociais, pois “o ambiente lúdico permite que sentimentos de cooperação, solidariedade e respeito sejam trabalhados de forma natural e espontânea” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 58). Assim, o jogo é um meio eficaz de promover uma educação voltada não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a formação ética e cidadã.

Além disso, a prática coletiva dos jogos favorece a inclusão e o senso de pertencimento dos alunos ao grupo. Segundo Santos (2002), “o jogo cria situações em que todos os participantes têm seu espaço garantido, estimulando o sentimento de aceitação e valorização pessoal” (SANTOS, 2002, p. 44), o que é essencial para a construção da autoestima e da identidade social.

Dessa maneira, o jogo na Educação Física não apenas desenvolve habilidades motoras, mas também promove a socialização, fortalecendo laços afetivos e sociais entre os alunos e contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos na sociedade.

## **JOGOS E A FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS**

A prática regular de jogos na Educação Física é uma estratégia eficiente para incentivar estilos de vida ativos e saudáveis entre crianças e adolescentes. Ao incorporar o movimento de forma prazerosa e espontânea, o jogo estimula o interesse pela atividade física e contribui para o desenvolvimento de hábitos que podem perdurar ao longo da vida.

De acordo com Bouchard, Blair e Haskell (2012), “há evidências claras de que níveis adequados de atividade física são fundamentais para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças crônicas” (BOUCHARD; BLAIR; HASKELL, 2012, p. 6). O envolvimento com jogos durante a infância e adolescência cria uma relação positiva com o exercício físico, afastando a associação entre esforço físico e obrigação, tão comum em práticas esportivas excessivamente competitivas.

Os jogos favorecem também o combate ao sedentarismo, que, segundo Hallal et al. (2012), é considerado um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de saúde pública no século XXI. Nesse sentido, proporcionar experiências lúdicas de movimento desde cedo contribui não apenas para a saúde física, mas também para a saúde mental dos estudantes, estimulando sentimentos de bem-estar, autonomia e autoestima.



Darido (2004) destaca que “o ambiente de prazer proporcionado pelos jogos na Educação Física escolar é um fator determinante para que os alunos valorizem o movimento e a prática de atividades físicas como parte de seu cotidiano” (DARIDO, 2004, p. 77). Essa valorização é fundamental para que o aluno construa uma relação duradoura com práticas que envolvam o corpo e o movimento, seja no âmbito recreativo, esportivo ou da saúde.

Além disso, os jogos possibilitam que as crianças experimentem diferentes formas de movimentar-se, ampliando seu repertório motor e favorecendo a escolha de atividades físicas adequadas às suas preferências e capacidades. Para Gallahue e Donnelly (2008), “a exposição a uma variedade de movimentos e experiências motoras desde a infância aumenta a probabilidade de adoção de estilos de vida fisicamente ativos” (GALLAHUE; DONNELLY, 2008, p. 45).

Portanto, ao integrar os jogos de maneira sistemática e planejada nas aulas de Educação Física, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes da importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida.

### **O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O sucesso do uso dos jogos como instrumento educativo na Educação Física depende fundamentalmente do papel desempenhado pelo professor. Mais do que simples aplicador de atividades, o docente atua como mediador das interações, facilitador da aprendizagem e organizador de um ambiente que estimule o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nessa perspectiva, o professor de Educação Física deve planejar situações de jogo que não apenas movimentem o corpo, mas que também instiguem o raciocínio, a criatividade, a colaboração e o respeito mútuo.

O planejamento pedagógico é essencial para garantir que os jogos cumpram sua função educativa. De acordo com Darido (2003), “o professor precisa selecionar, adaptar e criar jogos que estejam de acordo com os objetivos da aula, respeitando as características do grupo e proporcionando desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos” (DARIDO, 2003, p. 91). Dessa forma, o jogo deixa de ser uma atividade apenas recreativa e passa a ser uma ferramenta potente para a aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a adaptação dos jogos para garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, cognitivas ou emocionais. Como ressalta Santos (2004), “o professor deve ser sensível às necessidades individuais, promovendo adaptações que permitam a participação de todos e favoreçam o sentimento de pertencimento ao grupo” (SANTOS, 2004, p. 82).



Além disso, o professor é responsável por orientar os alunos na compreensão e no respeito às regras, no desenvolvimento da autonomia e na resolução de conflitos que surgem naturalmente nas situações de jogo. Para Oliveira (2001), “o professor de Educação Física, ao mediar o jogo, ensina valores sociais e éticos fundamentais para a convivência cidadã” (OLIVEIRA, 2001, p. 55).

Assim, o papel do professor vai muito além da aplicação de atividades; ele é o principal responsável por transformar o jogo em uma prática educativa, que promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Apesar dos inúmeros benefícios que os jogos oferecem à Educação Física escolar, sua utilização como ferramenta pedagógica enfrenta diversos desafios. Dentre eles, destaca-se a dificuldade de alguns professores em planejar atividades que transcendam a dimensão meramente recreativa, utilizando o jogo como um verdadeiro instrumento educativo.

Segundo Darido e Rangel (2005), “muitos docentes ainda reproduzem práticas tradicionais, priorizando atividades competitivas e excludentes, o que pode comprometer a função social e pedagógica dos jogos” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 62). Essa realidade evidencia a necessidade de formação continuada dos professores, para que possam compreender o potencial do jogo e utilizar metodologias adequadas para o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro desafio é a adaptação dos jogos para contemplar a diversidade presente nas turmas escolares. A inclusão de alunos com deficiências ou diferentes níveis de habilidade requer sensibilidade e criatividade por parte do professor. De acordo com Ferreira (2010), “o jogo adaptado, ao permitir a participação de todos, constitui um poderoso recurso para promover a inclusão e o respeito às diferenças” (FERREIRA, 2010, p. 130).

As condições materiais das escolas também podem representar um obstáculo à prática de jogos. Espaços reduzidos, falta de equipamentos adequados e turmas superlotadas são fatores que exigem do professor ainda mais criatividade e planejamento para viabilizar atividades significativas. Contudo, como aponta Neira e Nunes (2006), “as limitações estruturais podem ser superadas com propostas pedagógicas que valorizem o lúdico, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 71).

Por outro lado, os jogos oferecem possibilidades riquíssimas para inovar a prática pedagógica na Educação Física. Eles permitem a interdisciplinaridade, ao integrar conteúdos de outras áreas do conhecimento, e favorecem a formação de sujeitos críticos e autônomos. Além disso, ao estimular a participação ativa dos alunos na criação, adaptação e organização das atividades, os jogos

contribuem para a democratização do ambiente escolar e para o fortalecimento dos valores de solidariedade e respeito mútuo.

Assim, embora existam desafios, as possibilidades de utilizar os jogos como instrumento educativo na Educação Física são amplas e promissoras, desde que haja uma prática pedagógica consciente, crítica e comprometida com a formação integral dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos jogos na Educação Física escolar revela-se como uma prática pedagógica potente, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos em suas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social. Ao jogar, as crianças e adolescentes constroem conhecimentos, experimentam emoções, aprendem a respeitar regras, a cooperar com os colegas e a enfrentar desafios de maneira criativa e ética.

Como afirmam Darido e Rangel (2005), “o jogo, ao integrar o movimento com a dimensão social e afetiva, propicia uma aprendizagem mais significativa e prazerosa” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 64). Dessa forma, o jogo não pode ser visto apenas como diversão, mas como um instrumento educativo que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Cabe a ele planejar, adaptar e mediar as atividades de forma a garantir a participação de todos, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades de cada aluno. Como ressalta Freire (1996), “educar é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1996, p. 42), reforçando que a prática pedagógica com jogos deve ser pautada pelo compromisso ético e pela valorização do ser humano em sua totalidade.

Apesar dos desafios enfrentados, como limitações materiais e a necessidade de uma formação contínua, as possibilidades oferecidas pelos jogos são amplas e transformadoras. Com criatividade, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, os jogos podem ser uma ponte poderosa entre o conhecimento escolar e a vida, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e significativa para os alunos.

Assim, reconhecer e valorizar o papel dos jogos na Educação Física é fundamental para fortalecer práticas educativas que respeitem a diversidade, promovam hábitos saudáveis e favoreçam a formação cidadã das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

- BOUCHARD, Claude; BLAIR, Steven N.; HASKELL, William L. **Physical activity and health**. Champaign: Human Kinetics, 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FERREIRA, Aparecida Maria. **Educação Física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Developmental physical education for all children**. Champaign: Human Kinetics, 2008.
- HALLAL, Pedro C. et al. **Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects**. The Lancet, London, v. 380, n. 9838, p. 247–257, July 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Luís Eduardo Batista. **A Educação Física na escola e as possibilidades de mudança**. Campinas: Papirus, 2006.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física e cidadania**. Campinas: Papirus, 2001.
- SANTOS, Silvio Ricardo. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Física escolar**. Campinas: Papirus, 2002.
- SANTOS, Silvio Ricardo. **Jogos e Educação Física: possibilidades para a prática pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2004.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- .

# GÊNERO E IDENTIDADE: CONFLITOS E NECESSIDADES

## GENDER AND IDENTITY: CONFLICTS AND NEEDS



### VIVIAN PAULA VIEGAS

Mestrado: PUC/SP – Educação: História, Política, Sociedade (2021); Pós-graduação Lato Sensu: Ética, valores e cidadania na escola– FEUSP–USP (2014); Pós-graduação em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes –IPUSP–USP (2006); Pós-graduação em Treinamento Desportivo –UNIFMU (2002); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2013); Graduação em Educação Física pela UNISA (1999); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física na EMEB Feitiço da Vila, na Prefeitura Municipal de São Paulo

### RESUMO

Uma breve reflexão das relações de gênero ao longo da história do Brasil e do mundo sob o viés social e da educação. O texto está dividido em três partes, onde a primeira parte procura esclarecer conceitos e concepções, as dificuldades e lacunas, mitos e falácias que giram em torno do tema gênero. Na segunda parte traz uma crítica com olhar focado na temática para os textos de Gramsci, os rapazes de Barbiana e o manifesto dos pioneiros da educação nova. Considerando o conflito geracional para alcançar os avanços conquistados na sociedade atual, a terceira parte traz um olhar para as contribuições e desamparos após intensa repressão, da invisibilidade ao controle até a regulamentação dos corpos e atitudes.

**Palavras-chave:** Gênero; Invisibilidade Feminina; Diversidade; Inclusão.

### ABSTRACT

A brief reflection on gender relations throughout the history of Brazil and the world from a social and educational perspective. The text is divided into three parts. The first seeks to clarify concepts and conceptions, the difficulties and gaps, myths, and fallacies surrounding the topic of gender. The

second part offers a critical look at the texts of Gramsci, the Barbiana boys, and the manifesto of the pioneers of the new education, focusing on the theme. Considering the generational conflict that led to the advancements achieved in today's society, the third part examines the contributions and deprivations of women after intense repression, from invisibility to control to the regulation of bodies and attitudes.

**Keywords:** Gender; Female Invisibility; Diversity; Inclusion.

## INTRODUÇÃO

A história da humanidade é, em grande medida, a história das relações de poder. Dentre as diversas formas de hierarquia social que moldaram civilizações, o patriarcado emerge como uma das mais antigas e persistentes, estruturando sociedades e definindo papéis de gênero por milênios. No contexto brasileiro, a chegada dos colonizadores europeus e a subsequente imposição de uma cultura eurocêntrica e cristã consolidaram um sistema patriarcal que, ao longo dos séculos se manifestou em todas as esferas da vida social, política, econômica e cultural. A mulher, nesse cenário, foi historicamente relegada a um papel secundário, com sua voz silenciada e sua existência circunscrita aos domínios do lar e da procriação, sob a égide de uma moralidade rígida e de uma educação que visava à conformidade. Este artigo propõe uma análise crítica das relações de gênero no Brasil, partindo de uma perspectiva histórica que desvende as raízes do patriarcado e suas manifestações ao longo do tempo. Buscaremos compreender como a construção social dos papéis de gênero foi instrumentalizada para manter estruturas de poder desiguais, e como a educação, tanto formal quanto informal, desempenhou um papel crucial nesse processo.

Inspirados pela crítica de Gramsci à hegemonia cultural e pela visão transformadora do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, investigaremos as dinâmicas de repressão e invisibilidade feminina que permearam a sociedade brasileira. Além disso, para enriquecer essa compreensão e contextualizar os desafios contemporâneos, este trabalho se aprofundará em duas dimensões essenciais: a influência ubíqua da mídia e da cultura pop na construção e desconstrução das discussões de gênero, e uma análise mais detalhada das multifacetadas consequências do patriarcalismo em nossa sociedade. Ao entrelaçar essas perspectivas, almejamos oferecer uma visão abrangente sobre como as relações de poder de gênero foram historicamente estabelecidas, como são continuamente negociadas no presente e quais caminhos se abrem para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. O patriarcado, como sistema social de organização onde os homens detêm o poder primário e predominam em papéis de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle da propriedade, não é um fenômeno recente ou restrito a uma única cultura. Suas raízes podem ser rastreadas em diversas civilizações antigas, onde a força física, a necessidade

de proteção e a organização da agricultura e da guerra frequentemente conferiam aos homens as posições de maior destaque e autoridade. Em sociedades como as da Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma antigas, as leis, os mitos e as estruturas familiares já refletiam uma clara hierarquia de gênero, com a mulher subordinada ao pai, ao marido ou aos irmãos. A transmissão da propriedade e do nome, por exemplo, era majoritariamente patrilinear, consolidando a linhagem masculina como central para a perpetuação da família e do poder. No entanto, é crucial entender que o patriarcado não se manifesta de forma homogênea em todas as sociedades e épocas. Suas características são moldadas por fatores culturais, religiosos, econômicos e políticos específicos. No caso brasileiro, a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI não apenas introduziu, mas solidificou e adaptou um modelo patriarcal europeu, profundamente influenciado pelos valores cristãos. A Igreja Católica, com sua doutrina que estabelecia a mulher como secundária e submissa ao homem (interpretando passagens bíblicas como a criação de Eva a partir da costela de Adão), desempenhou um papel fundamental na legitimação e perpetuação dessa estrutura. A figura da Virgem Maria, embora reverenciada, servia como modelo de pureza, obediência e maternidade abnegada, reforçando um ideal de feminilidade que limitava o espaço de atuação da mulher.

A colonização do Brasil impôs um patriarcado ainda mais complexo, marcado pela violência da escravização e pela miscigenação forçada. A mulher indígena e a mulher negra escravizada sofreram uma dupla opressão: a de gênero e a de raça, sendo desumanizadas e exploradas sexualmente e laboralmente. A família patriarcal brasileira, especialmente nas elites agrárias, era uma unidade de produção e reprodução onde o "senhor" exercia poder absoluto sobre sua esposa, filhos, agregados e escravizados. A honra familiar, um conceito central, estava intrinsecamente ligada à pureza e à conduta sexual das mulheres, enquanto a sexualidade masculina era vista com maior permissividade. A repressão feminina, portanto, era um pilar essencial para a manutenção da ordem social e da propriedade. O patriarcado não é apenas um conjunto de ideias; ele se materializa em instituições, normas e símbolos que permeiam o tecido social, tornando-se tão naturalizado que muitas vezes passa despercebido. Na família, a unidade básica da sociedade, o modelo patriarcal tradicional estabelece o homem como chefe, provedor e detentor da autoridade final, enquanto a mulher é designada para os papéis de cuidadora, esposa e mãe, responsável pela manutenção do lar e pela educação moral dos filhos. Essa divisão de trabalho e poder, embora tenha se flexibilizado ao longo do tempo, ainda ressoa em muitas dinâmicas familiares contemporâneas.

No âmbito jurídico, até poucas décadas atrás, as leis brasileiras refletiam explicitamente a subordinação feminina. O Código Civil de 1916, por exemplo, considerava a mulher casada relativamente incapaz, necessitando da autorização do marido para trabalhar, abrir conta bancária ou viajar. Embora essas leis tenham sido alteradas, o legado de um sistema jurídico patriarcal ainda se manifesta em lacunas na proteção dos direitos das mulheres e em vieses na aplicação da justiça, especialmente em casos de violência de gênero. A esfera econômica também é profundamente



marcada pela estrutura patriarcal. A segregação ocupacional, a diferença salarial entre homens e mulheres que desempenham as mesmas funções e a sub-representação feminina em cargos de liderança são evidências claras de como o patriarcado limita o acesso e o avanço profissional das mulheres. O trabalho doméstico e de cuidado, majoritariamente realizado por mulheres e frequentemente não remunerado ou subvalorizado, é um pilar invisível da economia que sustenta o sistema capitalista e patriarcal.

Politicamente, a participação feminina foi historicamente cerceada. O direito ao voto, conquistado tardiamente no Brasil (1932), não se traduziu imediatamente em igualdade de representação. Até hoje, a sub-representação de mulheres em cargos eletivos e de poder é gritante, refletindo barreiras estruturais, preconceitos e a dupla jornada que muitas enfrentam ao conciliar a vida pública com as expectativas sociais de cuidado familiar.

Além das instituições formais, o patriarcado se manifesta em normas sociais e culturais que ditam comportamentos, vestimentas, aspirações e até mesmo emoções consideradas "apropriadas" para homens e mulheres. Os símbolos culturais, desde a linguagem sexista até a representação de gênero em mitos, contos de fadas e expressões artísticas, continuamente reforçam e naturalizam essas hierarquias, moldando a percepção individual e coletiva sobre o que significa ser homem e ser mulher. A masculinidade hegemônica, por exemplo, é construída em torno de ideais de força, racionalidade, controle emocional e domínio, enquanto a feminilidade tradicional é associada à delicadeza, emoção, passividade e submissão. Essas construções não apenas oprimem as mulheres, mas também aprisionam os homens em caixas estreitas de comportamento, inibindo a expressão de sua totalidade humana.

As consequências do patriarcado são vastas e perversas, afetando não apenas as mulheres, mas toda a sociedade, limitando o potencial humano e perpetuando ciclos de violência e desigualdade. A manifestação mais brutal e visível desse sistema é a violência de gênero, que abrange desde a violência física, sexual e psicológica até o feminicídio. Estatísticas alarmantes em todo o mundo, e particularmente no Brasil, revelam a dimensão dessa chaga social, onde mulheres são agredidas e mortas simplesmente por serem mulheres, em um reflexo direto do desejo de controle e posse que o patriarcado incute. A cultura do estupro, a culpabilização da vítima e a impunidade frequentemente associada a esses crimes são sintomas de uma sociedade que ainda luta para reconhecer a plena autonomia e dignidade feminina. Além da violência explícita, o patriarcado perpetua uma série de desigualdades estruturais que minam a qualidade de vida das mulheres. A disparidade salarial, por exemplo, é uma realidade global: mulheres, mesmo desempenhando as mesmas funções que homens, frequentemente recebem menos. Essa lacuna se aprofunda quando consideramos marcadores como raça e classe social. A sub-representação feminina em posições de liderança em empresas, na política, na academia e em outras esferas de poder é outro sintoma claro dessa desigualdade, que priva a sociedade de talentos e perspectivas diversas. A dupla jornada de



trabalho, onde as mulheres acumulam responsabilidades profissionais com a maior parte do trabalho doméstico e de cuidado não remunerado, sobrecarrega-as e limita suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Mas as consequências do patriarcado não se restringem às mulheres, os homens também são vítimas do sistema que os privilegia. A masculinidade hegemônica impõe um conjunto rígido de expectativas: ser forte, não demonstrar emoções (especialmente vulnerabilidade), ser o provedor, o "macho". Essa imposição resulta em sérios problemas de saúde mental para os homens, como taxas mais altas de suicídio, dificuldade em buscar ajuda psicológica e uma tendência a reprimir sentimentos, o que pode levar a comportamentos agressivos e autodestrutivos. A pressão para se adequar a esse modelo restritivo limita a expressão de sua totalidade humana, impedindo-os de explorar outras formas de ser e de se relacionar, como a paternidade ativa e afetiva, ou a liberdade de expressão emocional sem o medo de serem considerados "menos homens".

Em um nível mais amplo, o patriarcado resulta em uma limitação do potencial coletivo da sociedade. Ao marginalizar metade da população e ao impor papéis de gênero restritivos, ele impede a plena utilização de talentos, ideias e inovações que poderiam surgir de uma sociedade verdadeiramente igualitária. A falta de diversidade de pensamento e de experiências nos espaços de decisão leva a soluções menos eficazes e a uma visão de mundo empobrecida. A perpetuação de estereótipos de gênero na educação, na mídia e nas interações sociais desde a infância molda as aspirações e os caminhos de vida de meninos e meninas, muitas vezes desviando-os de áreas onde poderiam prosperar, mas que são culturalmente associadas a um gênero específico. Em suma, o patriarcado não é apenas uma questão de "mulheres versus homens"; é um sistema que distorce as relações humanas, gera sofrimento, violência e impede o florescimento pleno de todos os indivíduos, independentemente de seu gênero. Sua desconstrução é, portanto, um imperativo moral e social para a construção de um futuro mais justo, equitativo e humano.

## **QUESTÕES DE GÊNERO E A MULHER**

Devemos entender o conceito de gênero como uma construção social de diferentes culturas, isso significa uma distinção social e seus estudos "romperam" uma lógica binária que divide em dois opostos o homem e a mulher ou o masculino e o feminino, nessa perspectiva entendemos que o ser humano nasce com características biológicas que o enquadram como indivíduo do sexo masculino ou feminino. O sexo é definido na ciência pela formação da genitália, aparelho reprodutor, hormônios e cromossomos, porém isso não determina o gênero do indivíduo, é a cultura quem faz isso, como também a orientação sexual e a identidade de gênero não é determinada através do sexo biológico.

A orientação sexual, por exemplo, se refere a como nos sentimos em relação à afetividade e sexualidade, diz respeito à atração que sentimos por outras pessoas, envolve questões sentimentais e afetivas, e não somente sexuais, portanto, é incorreto dizer opção sexual, visto que não é uma

escolha e sim apenas mais uma das inúmeras características do ser humano. O ser “mulher” ou ser “homem” embora tenha definição tradicional a partir da divisão biológica, os estudos culturais mostram que o sujeito pode ter identidades não binárias ao sexo biológico, ou seja, outras identidades que conjecturam diferentes representações de gênero. A identidade de gênero é um fenômeno social e não biológico, refere-se à identidade com que a pessoa se autodetermina ou se identifica independente do sexo biológico, como ela se reconhece perante a sociedade.

Existe uma dificuldade muito grande de entendimento dos estudos sobre gênero por uma parcela significativa da sociedade, pois as gerações anteriores nunca ouviram falar em algo a respeito e qualquer característica “diferente” do esperado para cada época era considerado transtorno e deveria ser tratado, quando na realidade esses estudos são relativamente recentes para a humanidade, iniciou no final do século XIX no cenário internacional com o movimento feminista e eclodiu no Brasil na década de 90 do século XX. Importante esclarecer que os estudos não negam as diferenças corporais entre homens e mulheres, eles na verdade compreendem como essas diferenças produziram hierarquias e dominações nas relações sociais e de poder. Uma verdadeira falácia criticar os estudos como fazem muitos conservadores, usando de forma pejorativa a expressão “ideologia de gênero”, pois não existe uma ideologia, não se trata de querer mudar a sexualidade de ninguém, até porque isso não se modifica segundo os estudos, trata-se de dar visibilidade aos sujeitos históricos que têm sido apagados da história, trata-se de respeitar as diferenças.

Um fato a ser clarificado é o tabu de que a orientação sexual tem total relação com a identidade de gênero, quando na realidade trata-se de universos paralelos sem qualquer concomitância. Os estudos sobre gênero “ameaçam” as estruturas de poder, as hierarquias e dominações nas relações sociais ao presumir um mundo mais igualitário e justo, ao questionar papéis sociais relacionados à imagem socialmente construída do ser “homem” e ser “mulher”, um mundo onde a mulher tenha visibilidade social e política, onde ela tenha deveres, mas também direitos iguais, um mundo onde corpos que não se enquadram na heteronormatividade compulsória não sejam alvos da intolerância e da exclusão. Esses estudos chegaram com o movimento feminista para auxiliar no ajuste de todas as assimetrias relacionadas às desigualdades de gênero, as desigualdades sociais, políticas e econômicas, bem como o feminicídio, a violência sexual e doméstica. Vivemos numa sociedade com fortes raízes no patriarcalismo, sendo assim, ainda nos dias atuais existe um oceano de dificuldades para o gênero feminino obter seus direitos integrais, conquistar seu espaço, ser proprietária de seus próprios corpos e alcançar a liberdade na sua totalidade plena.

### **REPRESSÃO E INVISIBILIDADE FEMININA**

Ao longo da história da humanidade sempre houve em diversas épocas e lugares uma tentativa ou mesmo obsessões para o controle da sexualidade e total rejeição aos transviados, isso não foi diferente no movimento intitulado por Gramsci de Americanismo e Fordismo. Os instintos

sexuais são os que sofreram a maior repressão da sociedade em desenvolvimento; a sua “regulamentação”, em virtude das contradições que gera e das perversões que lhe são atribuídas cita Gramsci (1978). As questões de gênero e suas variantes mesmo sem compreensão e sem “cruzar” de forma obrigatória com a sexualidade sempre sofreram intensa repressão por “ameaçar” as relações de poder e controle, a questão sexual é vista como um aspecto fundamental da demanda econômica. A mulher culturalmente submissa tem a função na sexualidade de reprodução e esporte, seu ideal “estético” varia entre a concepção de “reprodutora” ou “objeto de prazer”.

“A questão ético-civil mais importante ligada à questão sexual é a da formação de uma nova personalidade feminina: enquanto a mulher não alcançar não só uma real independência diante do homem, mas também um novo modo de conceber a si mesma e a sua parte nas relações sexuais, a questão sexual permanecerá rica de aspectos doentios, e haverá necessidade de cautela em qualquer inovação legislativa. Toda crise de coerção unilateral no campo sexual acarreta um delírio “romântico” que pode ser agravado pela abolição da prostituição legal e organizada.” (GRAMSCI, 1978, p.391).

Há uma espécie de obsessão pela regulamentação do problema sexual na tentativa de instituir uma ética sexual de acordo com os novos métodos de produção e de trabalho, pois o novo tipo de homem necessitava ser racionalizado e estabilizado nas suas relações para total controle das indústrias. As mulheres tornaram-se cada vez mais “mamíferos de luxo” do homem industrial, que continua a trabalhar em busca de altos salários enquanto concursos de beleza, teatros, cinema selecionam a beleza feminina numa espécie de leilão, provocando uma mentalidade de prostituição e o “tráfico de brancas”, feitos legalmente pelas classes altas comenta Gramsci (1978), sem direito a voz, tampouco visibilidade a ideia da “mulher objeto” era reforçada pelo movimento da época. O americanismo e o fordismo tinham por objetivo organizar uma economia programática, para isso diversos aspectos foram examinados para realizar a passagem do velho individualismo econômico para essa economia programática. Para tal mudança era necessário total controle do estado para racionalizar a produção e o trabalho combinando a força com a persuasão para basear a vida de um país na produção, para o novo tipo de homem racionalizado e puritano, toda a necessidade de controle, de acomodação da família, bem como a regulamentação do instinto sexual, suas iniciativas educativas refletiram no modo de vida do americano, seus gestos, suas atitudes e conseqüentemente na escola, na educação formal rígida, a fim de formar o operário ideal.

Ao analisar mesmo de forma rasa a história da educação no Brasil, muitas vezes temos à impressão de que as mulheres simplesmente não existiam, pois todo e qualquer documento ou ação dirigia-se ao gênero masculino, símbolo de força, poder e sabedoria, para o gênero feminino restava apenas o papel social de cuidadora da família, frágil, sem qualquer relevância no cenário econômico e político. Vale lembrar que as mulheres só tiveram direito à educação no Brasil no início do século XIX quando surge a primeira lei que permite a frequência nas escolas elementares, mas proibia o acesso às instituições de ensino mais elevado, sendo permitido somente no final do mesmo século ainda sim sob fortes críticas. Um marco no início do século XX foi o manifesto dos pioneiros da

Educação Nova, um projeto de reconstrução educacional para o país, uma organização para oferecer acesso e qualidade no ensino para todos sem distinção de classe, defendia a escola laica, pública, gratuita e obrigatória, foi escrita por 26 educadores, sendo apenas 3 mulheres (Noemy M. da Silveira, Cecília Meirelles e Armanda Álvaro Alberto). O então Ministro da Educação Gustavo Capanema em certo discurso sobre a nova educação afirmou:

[...] “Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isso colocada sob proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é a mulher também por suas mãos que a família se destrói.” [...] (DALLABRIDA e ROSA, 2014, p.430).

Interessante observar que mesmo em um documento com feições mais humanas, com finalidade para além dos princípios de classe, onde existe a preocupação de buscar uma escola para todos, existiu um posicionamento contrário entre escola e família que não concordavam com a obrigatoriedade da educação, ora por questões financeiras, pois a ida a escola afasta temporariamente do trabalho, ora por raízes culturais “machistas” onde a mulher não necessita dos estudos. O próprio ministro estadonovista usa de tom misógino ao se referir ao objetivo da educação para as mulheres, reforçando o patriarcalismo existente e o papel secundário do gênero feminino. Infelizmente essa invisibilidade da mulher não foi um “fenômeno” brasileiro, ela se repetiu no mundo afora, ao ler o manifesto de oito alunos italianos da escola de Barbiana em junho de 1967 contra o preconceito e o racismo de uma professora e do sistema educacional, constatamos a indiferença da educação para a mulher.

“Quanto às raparigas, nem uma só para aqui veio. Talvez seja por o caminho ser mau. Talvez por causa da mentalidade dos pais. Pensam que uma mulher pode bem ficar burra para toda a vida e que isso não lhe faz mal nenhum. Os homens lhes exigem que tenham descoberto a pólvora.” (RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA, 1982, p.18).

Não só a evasão escolar feminina era absurda, a situação era bem pior porque a maioria das meninas nem sequer iniciava os estudos, mantendo assim, mesmo em meados do século XX uma hierarquia masculina para a manutenção da dominação nas relações sociais. O manifesto dos rapazes é uma denúncia também das diversas formas veladas de exclusão e discriminação em um sistema que não acolhia os diferentes, seja essa diferença por cor, raça, intelecto, gênero, condição social ou qualquer necessidade especial, uma denúncia da indiferença da professora com os ditos diferentes, onde a não orientação e não acolhimento era a extrema motivação para a desistência, punidos com o abandono eram impelidos para o trabalho no campo e esquecidos. Seguindo essa linha de pensamento infelizmente além de legítimo e atual, é impossível não refletir e comparar essa situação com os alunos cujo corpo é “desviante”, culturalmente incompreensível, não binário (transgênero e intersexuais) numa instituição de ensino que reafirma valores heteronormativos, que não discute tampouco menciona as questões de gênero, sendo minoria, sofrem bullying diariamente, são humilhados e excluídos. Não por acaso a maioria esmagadora encontra-se em profissões ou

funções que não necessitam de estudos mais elevados ou mesmo a prostituição, visto que uma imensa parcela não consegue emprego porque não são aceitos no mercado de trabalho. Não há coisa mais injusta do que tratar igualmente pessoas que são, na realidade, desiguais, cita os RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA (1982).

### **MEDO OU ESPERANÇA?**

Existe ainda um longo e conturbado caminho a ser trilhado no quesito gênero e suas variantes, muitas vitórias já foram conquistadas ao longo da história e mesmo com vários estudos acadêmicos sobre o assunto, a resistência da sociedade que ainda possui fortes resquícios do patriarcalismo para a aceitação do que é “diferente” e aceitação da mulher em situação igualitária ao homem nas relações sociais, políticas e econômicas ainda é gigantesco. Pequenos detalhes fazem toda diferença, se colocarmos em um gráfico as questões de gênero e suas variantes ao longo da história no Brasil observamos uma ascendência de avanços, pesquisas e estudos decolaram e políticas foram implantadas tornando sujeitos de direitos os que antes foram “apagados” da história, dando visibilidade para o gênero feminino o que antes era “inexistente”. Entendendo que um dos objetivos da ditadura militar brasileira era impedir o amadurecimento das reflexões sociais dentro e fora do ambiente escolar de forma explícita, em meados dos anos 80 ao emergir dela os programas curriculares foram revisados e reconstruídos a fim de torná-los próprios para um ambiente democrático que a sociedade almejava reconstruir. Ao final da década de 90 os parâmetros curriculares nacionais abordaram nos temas transversais a importância da Orientação sexual na escola, sendo entendida como processo de intervenção como objetivo de transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, com três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. No início do século XXI houve mudança positiva nos investimentos públicos e à concepção do papel do Estado na educação com aportes significativos no âmbito educacional, à discussão curricular mesmo com a continuidade de políticas preestabelecidas nos anos 90, o campo específico de projetos e investimentos com maior repercussão foram os que abordavam questões da diversidade e da inclusão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro 2017 pelo presidente em exercício Michel Temer (PMDB) que cedeu à pressão de grupos religiosos e conservadores retirando do documento os termos “gênero” e “orientação sexual”, que tratavam do combate à discriminação de gênero contemplando apenas discussões sobre direitos humanos e discriminações, no entanto incluiu o ensino religioso e o tema para que se discuta nas escolas concepções de “gênero e sexualidade” de acordo com as tradições religiosas. Entendendo a mentalidade como a última coisa que se muda em um ser humano, portanto em uma sociedade, uma das grandes esperanças para essa mudança é através da educação, com políticas educacionais voltadas para o respeito e tolerância as questões de gênero, retirar tais temas, não discutir, não

abordar e não esclarecer significa um retrocesso no combate à discriminação e à violência contra mulher e a toda comunidade não heterossexual ou não binária, ação que além de contribuir para o agravamento de preconceitos, também revela uma perigosa fusão da política com a religião, ameaçando à laicidade do Estado para controle e regulamentação tanto de corpos como de atitudes. Abordar temáticas na escola que relacionam as questões de gênero é de suma importância na desconstrução de ideias errôneas culturalmente formadas e na construção do respeito e entendimento de questões envolvendo homofobia, machismo, misoginia, gravidez na adolescência entre outros problemas sociais. O “medo” surge quando é iminente não só no Brasil como no mundo uma “onda” conservadora que parece ter como objetivo o retrocesso de inúmeros os avanços dos setores sociais, políticos e econômicos, a esperança vem ao percebermos o número de sujeitos unidos e dispostos a lutar e resistir a qual custo para manter o “gráfico” das questões de gênero na ascendência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de gênero, ao longo da história do Brasil e do mundo, demonstram um percurso marcado pela dominação patriarcal, pela repressão da mulher e pela invisibilidade de sujeitos que não se enquadravam nos padrões normativos. Esse processo se materializou em instituições sociais, culturais e educacionais, reforçando desigualdades estruturais e limitando o pleno desenvolvimento humano. No entanto, a história também revela rupturas e resistências que possibilitaram avanços significativos no campo dos direitos, da cidadania e da participação feminina nos espaços públicos.

A análise das obras de Gramsci, dos Rapazes de Barbiana e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova evidencia que a educação, quando voltada à emancipação, constitui-se como ferramenta central para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Contudo, ainda persiste um cenário de retrocessos e resistências, fruto da manutenção de valores conservadores que buscam perpetuar hierarquias de gênero.

Nesse sentido, é imperativo compreender que a desconstrução de estereótipos, a valorização da diversidade e a promoção da equidade devem ser alicerces permanentes da educação e das políticas públicas. Somente assim será possível transformar o “medo” de retrocessos em “esperança” de um futuro no qual as diferenças sejam respeitadas e as relações de gênero se pautem pela igualdade e pela dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos.** Apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de Professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

DALLABRIDA, Noberto e ROSA, Maristela da. **Uma mulher de vanguarda:** trajetória social de Eglê Malheiros. Estudos Feministas. Florianópolis, 22(2): 304, mai-ago/2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** O manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Ed. Cortez. São Paulo. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1978.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular:** Déjà vu e novos dilemas no século XXI. Revista História & Ensino, Londrina, v.22,n.1, p.07-27, (jan/jun 2016).

RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA. **Carta a uma professora.** Editorial Presença. Lisboa. 1982



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

## TEACHER TRAINING TO CARE FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS



**VIVIANE DE JESUS FERREIRA**

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Universidade Nove de Julho (2024); Pós-Graduação em Libras pela Faculdades Conectadas – FCONNECT (2024); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, no CEI Mário da Costa Barbosa.

### RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é um desafio que exige mudanças estruturais, pedagógicas e formativas. A formação de professores tem papel essencial nesse processo, sendo necessária tanto na etapa inicial quanto por meio da formação continuada. Este artigo procura refletir sobre a importância da preparação docente para atender às demandas da educação inclusiva, analisando as principais políticas públicas, os desafios enfrentados na prática e as competências necessárias para uma atuação ética e eficaz. A pesquisa se baseia em autores como Mantoan, Glat, Carvalho e outros, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a formação de professores como caminho para a inclusão escolar de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação Docente; Necessidades Educacionais Especiais; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

### ABSTRACT

The inclusion of children with special educational needs in regular schools is a challenge that requires structural, pedagogical, and formative changes. Teacher training plays an essential role in this process, being necessary both at the initial stage and through ongoing training. This article seeks to reflect on the importance of teacher preparation to meet the demands of inclusive education, analyzing

the main public policies, the challenges faced in practice, and the competencies necessary for ethical and effective action. The research draws on authors such as Mantoan, Glat, Carvalho, and others, with the aim of contributing to the reflection on teacher training as a path to quality school inclusion.

**Keywords:** Inclusive Education; Teacher Training; Special Educational Needs; Public Policies; Pedagogical Practices.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ganhou e vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, especialmente após a consolidação de marcos legais que garantem o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Com o avanço das políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o país passou a reconhecer, de forma mais contundente, a diversidade como um valor intrínseco ao processo educativo.

Apesar do avanço normativo, ainda existem muitos desafios para que esses direitos sejam efetivamente garantidos no cotidiano escolar. Um dos principais entraves à implementação da educação inclusiva está na ausência de formação adequada dos profissionais da educação. Muitas escolas continuam funcionando dentro de uma lógica excludente, sem os recursos, o apoio institucional ou a capacitação necessária para atender à pluralidade de seus alunos.

A formação de professores, nesse contexto, torna-se uma das questões centrais do debate. São os docentes os responsáveis por planejar, adaptar e executar práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de seus alunos, promovendo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Para tanto, não basta boa vontade ou sensibilidade: é preciso conhecimento técnico, embasamento teórico, acesso a estratégias didáticas inclusivas e suporte contínuo.

Assim, discutir a formação inicial e continuada dos professores para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais não é apenas uma exigência da legislação, mas uma urgência ética e pedagógica. Trata-se de um processo que envolve a construção de uma nova cultura escolar, pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização de todas as formas de aprendizagem.

Neste artigo, propõe-se analisar como a formação docente, tanto em sua etapa inicial quanto por meio da formação continuada, pode influenciar diretamente na qualidade do atendimento educacional oferecido às crianças com necessidades especiais. A investigação parte da premissa de que a formação adequada é um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A educação inclusiva busca garantir o direito de todos à educação de qualidade, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça o compromisso com a inclusão, mas seu sucesso depende da preparação dos profissionais da educação.

"A escola deve se preparar para acolher a diversidade, oferecendo condições de aprendizagem para todos os alunos" (MANTOAN, 2003, p. 45).

A formação de professores aparece como um dos pilares para a efetivação da inclusão. Muitos educadores ainda não se sentem preparados para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial, o que evidencia a urgência de programas contínuos de capacitação. A criação de salas de recursos multifuncionais também é uma iniciativa importante, pois oferece apoio pedagógico específico e favorece o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o uso de tecnologia assistiva tem sido uma ferramenta poderosa na promoção da autonomia e da acessibilidade.

Apesar dos avanços, os desafios persistem. A infraestrutura das escolas brasileiras, em muitos casos, é inadequada e não contempla as exigências da inclusão, seja por falta de acessibilidade física, seja pela carência de materiais pedagógicos adaptados. O preconceito e a discriminação, infelizmente, ainda se manifestam no ambiente escolar, reforçando barreiras sociais que comprometem a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. Soma-se a isso a instabilidade na continuidade de políticas públicas, frequentemente afetadas por mudanças administrativas e cortes orçamentários.

Para que a Educação Especial no Brasil se desenvolva de forma efetiva, é necessário investir em políticas educacionais consistentes, que incluam a formação especializada dos docentes, a melhoria da infraestrutura das instituições de ensino, o fortalecimento da parceria com as famílias e a comunidade, e ações permanentes de conscientização para combater estigmas e promover o respeito à diversidade.

A construção de uma educação inclusiva não depende apenas de leis e diretrizes, mas de uma mudança cultural profunda, que reconheça o valor de cada indivíduo e assegure que todos tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa. O caminho é longo, mas absolutamente necessário para consolidar uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e acolhedora.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES**

A formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura muitas vezes não contempla de forma satisfatória os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o atendimento de crianças com necessidades especiais. Essa lacuna formativa dificulta a atuação docente frente à diversidade.

Segundo Carvalho (2004), a maioria dos cursos ainda trata a educação especial como um conteúdo complementar, e não como parte integrante da formação de todo professor. Para a autora, “a formação inicial muitas vezes negligencia os conhecimentos específicos sobre deficiência, o que compromete o trabalho pedagógico com esses alunos” (CARVALHO, 2004, p. 88).

É fundamental que os cursos de licenciatura incluam em seus currículos conteúdos relacionados à educação inclusiva, abordando diferentes tipos de deficiência, metodologias diferenciadas de ensino, uso de tecnologias assistivas e estratégias de avaliação inclusiva.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESAFIO DA PRÁTICA**

Dada a complexidade da prática pedagógica no contexto da educação inclusiva, a formação continuada se apresenta como uma estratégia indispensável para o aperfeiçoamento profissional e para a superação das lacunas deixadas pela formação inicial. Não basta que o professor tenha tido acesso a conteúdo sobre educação especial durante a graduação, a realidade da sala de aula exige atualização constante, reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de novas competências.

A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, construído em diálogo com os desafios reais enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Ela pode se materializar por meio de cursos, oficinas, grupos de estudos, projetos colaborativos, jornadas pedagógicas, formações em serviço e articulações interdisciplinares. Mais do que transmissora de conteúdos, a formação continuada deve proporcionar espaços de escuta, troca de experiências, análise de casos e produção coletiva de saberes.

Sant’Anna (2005, p. 89) já enfatizava que “a formação continuada deve ser uma prática institucionalizada nas escolas, articulada às necessidades reais dos professores”. Isso significa que os programas formativos não podem ser impostos verticalmente, nem organizados de forma descontextualizada. Ao contrário, devem emergir da realidade concreta dos educadores, das dificuldades enfrentadas com os alunos, da escassez de recursos, das dúvidas sobre adaptação curricular, das tensões vividas em sala.

A esse respeito, Nóvoa (1995) destaca que os professores devem ser protagonistas de sua própria formação, assumindo um papel ativo na construção do saber docente, em vez de meros receptores de conteúdos prontos. Para ele, “é preciso pensar a formação como um processo contínuo, baseado na valorização da experiência e na colaboração entre pares” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Outro desafio central diz respeito ao suporte oferecido pelas redes de ensino. Muitas vezes, mesmo quando os professores demonstram interesse em se qualificar, encontram barreiras institucionais como falta de tempo, excesso de trabalho burocrático, ausência de incentivos ou mesmo

a inexistência de propostas formativas adequadas. Nesse sentido, é fundamental que os sistemas educacionais garantam condições efetivas para que a formação continuada aconteça: horário reservado na carga horária docente, certificação, oferta regular de cursos de qualidade, além do apoio de equipes técnicas e pedagógicas.

O trabalho colaborativo também surge como um elemento-chave da formação continuada na perspectiva inclusiva. Quando professores, coordenadores, gestores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais atuam de forma integrada, ampliam-se as possibilidades de compreensão dos desafios e de criação de estratégias pedagógicas mais eficientes e humanizadas.

Assim, a formação continuada deve ser pensada não apenas como resposta a uma exigência legal, mas como um compromisso ético e político com a qualidade da educação pública. É por meio dela que se fortalece a capacidade crítica dos professores, sua segurança profissional e sua habilidade de promover uma aprendizagem significativa e acessível para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

## **COMPETENCIAS DOCENTES E PRATICAS INCLUSIVAS**

O professor que atua na perspectiva inclusiva precisa desenvolver um conjunto de competências profissionais, pedagógicas e relacionais que vão muito além do domínio dos conteúdos curriculares. No contexto da diversidade, espera-se que o educador exerça um papel transformador, capaz de romper com práticas excludentes e promover ambientes de aprendizagem acolhedores, significativos e acessíveis a todos os alunos.

Essas competências abrangem tanto aspectos técnicos quanto éticos e afetivos. Dentre elas, destacam-se a empatia, o respeito às diferenças, a escuta ativa, a sensibilidade às necessidades dos alunos, a capacidade de flexibilizar o currículo, a criatividade para adaptar estratégias de ensino, bem como o compromisso com a justiça social e a equidade.

Glat e Blanco (2007, p. 63) afirmam que “a docência inclusiva exige posturas éticas e pedagógicas coerentes com os princípios de equidade, justiça e valorização da diversidade”. Isso implica que o professor deve abandonar práticas homogêneas e centradas na norma para adotar estratégias diversificadas, que respeitem os tempos, ritmos e modos de aprendizagem de cada estudante.

A prática inclusiva requer planejamento pedagógico intencional e cuidadoso, que considere as potencialidades, e não apenas as limitações dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Isso inclui a utilização de recursos de acessibilidade, materiais concretos, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, entre outras ferramentas que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Segundo a UNESCO (2009), para garantir uma educação de qualidade para todos, os professores precisam desenvolver competências como:

- capacidade de diagnosticar necessidades individuais e coletivas;
- planejamento colaborativo com foco na diversidade;
- uso de metodologias ativas e diferenciadas;
- avaliação contínua e formativa, centrada no processo e não apenas no produto.

Além disso, a competência relacional é fundamental. O professor precisa estabelecer vínculos positivos com seus alunos, reconhecendo suas histórias, suas culturas e suas singularidades. A construção de um ambiente seguro e afetivo é um pré-requisito para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos estudantes.

O trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio, especialistas da educação especial, equipe gestora e famílias é outra dimensão imprescindível. A prática inclusiva não é responsabilidade de um único professor, mas sim de toda a comunidade escolar. Quando diferentes saberes e olhares se articulam em torno de um mesmo objetivo — o direito de todos à educação — as práticas ganham consistência e eficácia.

Como aponta Stainback e Stainback (1999), a inclusão bem-sucedida depende de uma escola organizada para o trabalho em equipe, na qual todos os profissionais compartilham a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos.

Portanto, as competências docentes para a inclusão não são inatas, mas podem (e devem) ser desenvolvidas ao longo da carreira por meio da formação, da reflexão contínua sobre a prática, da troca com os pares e do compromisso com uma educação mais humana, democrática e justa. Formar professores para a inclusão é também formar cidadãos críticos, capazes de promover transformações sociais significativas a partir da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é, sem dúvida, um dos fatores mais determinantes para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem estar alinhadas aos princípios da inclusão, oferecendo aos docentes os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Sem esse preparo, mesmo as políticas públicas mais bem-intencionadas correm o risco de se tornar ineficazes na prática cotidiana das escolas.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a inclusão escolar não se resume a inserir fisicamente o aluno com deficiência na sala comum, mas exige um redesenho pedagógico capaz de garantir a participação ativa e a aprendizagem de todos. Para tanto, o professor precisa estar preparado não apenas do ponto de vista técnico, mas também ético e afetivo. A construção de práticas inclusivas passa por uma formação que valorize a escuta, o respeito, a criatividade e a capacidade de refletir criticamente sobre os próprios modos de ensinar.

Promover a inclusão escolar não é apenas uma exigência legal ou uma diretriz de políticas educacionais, mas um compromisso ético e político com os direitos humanos e com a construção de



uma sociedade mais justa e igualitária. A escola inclusiva é aquela que acolhe, respeita e promove o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, reconhecendo e valorizando suas singularidades como parte da riqueza da experiência educativa.

Nesse sentido, investir na formação de professores não é um gasto, mas uma ação estratégica e necessária. Os docentes são os mediadores entre os ideais inclusivos e sua concretização no espaço escolar. São eles que decidem, todos os dias, como ensinar, o que adaptar, como avaliar e de que forma garantir que cada aluno tenha oportunidades reais de aprender e se desenvolver.

Portanto, urge a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que garantam não apenas o acesso à formação, mas também condições dignas de trabalho, apoio institucional e valorização profissional. Além disso, as instituições formadoras devem repensar seus currículos, assegurando que a formação para a diversidade não seja tratada como conteúdo periférico, mas como eixo estruturante da prática docente.

Por fim, cabe destacar que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, coletivo e desafiador. Requer compromisso, diálogo, abertura ao novo e, sobretudo, a crença inabalável de que **todos podem aprender**, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas. A formação docente, nesse processo, é o alicerce que sustenta a transformação educacional rumo a um futuro mais humano, democrático e inclusivo.

## 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**. MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, R. A. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SANT’ANNA, I. **Formação continuada de professores: entre saberes e práticas**. Campinas: Papirus, 2005.



# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO

## THE IMPORTANCE OF CORDEL LITERATURE IN EDUCATION



### VIVIANE NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo Uniban em 2000; Professora de Educação Básica na Escola da Prefeitura de Guarulhos; E.P.G. Glorinha Pimentel, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Neuza Avelino da Silva Melo

### RESUMO

Aborda como temática de pesquisa a Literatura de Cordel. De modo geral, apresentar a Coleção de Literatura de Cordel presente no acervo da Biblioteca Central Zila Mamede, e sua importância para preservação da cultura nordestina. Expõe, como procedimentos metodológicos a pesquisa exploratória, bibliográfica e a realização de visita in loco para a visualização do acervo e coleta de dados. Resulta numa breve apresentação e descrição da Coleção de Literatura de Cordel e sua relevância para cultura Nordestina. Elenca alguns pontos da importância da Literatura de Cordel, para a preservação da cultura Nordestina são eles: Histórica; Patrimonial; Social; Para as pessoas; Cultura popular; Cultura Nordestina; Autores Cordelistas; Religiosidade e aprendizagem. Conclui que a Coleção de Literatura de Cordel da Biblioteca Central Zila Mamede, mostra-se relevante para a preservação da cultura nordestina, em diversos aspectos, por retratar o dia a dia das pessoas, o contexto histórico de um local, a religiosidade e o processo criativos dos escritores cordelistas por meio dos seus personagens, contribuindo assim para preservação da cultura.

**Palavras-chave:** Coleção; Literatura de Cordel; Preservação.

### ABSTRACT

This research topic addresses Cordel Literature. In general, it presents the Cordel Literature Collection held at the Zila Mamede Central Library and its importance for the preservation of Northeastern culture. It presents exploratory and bibliographic research, as well as an on-site visit to view the collection and collect data, as methodological procedures. The result is a brief presentation and description of the Cordel Literature Collection and its relevance to Northeastern culture. It lists some aspects of the importance of Cordel Literature for the preservation of Northeastern culture: Historical; Heritage; Social; For the people; Popular culture; Northeastern culture; Cordel authors; Religiosity and learning. It concludes that the Zila Mamede Central Library's Cordel Literature Collection is relevant to the preservation of Northeastern culture in several ways, as it portrays people's daily lives, the historical context of a place, the religiosity, and the creative process of cordel writers through their characters, thus contributing to cultural preservation.

**Keywords:** Collection; Cordel Literature; Preservation.

## INTRODUÇÃO

Entender a cultura de um povo é ir além da compreensão do seu modo de vida e sua forma de pensar. O antropólogo inglês Tylor (1832-1917, apud LARAIA, p. 14), diz que o conceito de cultura "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Devido à cultura não ser uma fórmula exata ou algo que se mantém em permanência constante, ela tem o poder de ser transformada por meio de influências externas ao seu "grupo" ou até mesmo com o passar dos tempos.

Por isso, é importante conhecer os diversos tipos de culturas populares, como também suas principais características. Uma das formas de conhecer a cultura de um povo é através do tempo e por meio de sua literatura, independente do se formato ou suporte. Podendo assim, ser representada pela arte, música, dança e literatura, entre outras. Deste modo, o estudo está direcionado à Literatura de Cordel, uma vez que ela retrata diversas situações e contextos no dia a dia das pessoas, como também do imaginário dos autores cordelistas.

Também a pesquisa é considerada como bibliográfica, tendo em vista que se realizou a busca sobre a temática abordada em livros, artigos, ou seja, é quando ela é construída de acordo com o que já foi publicado "com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Aprofundar a relação entre o conceito de educação e práticas culturais. Investigou-se, numa perspectiva empírica, as práticas culturais incorporadas às atividades escolares, como festividades e

comemorações, seus objetivos pedagógicos e, ao mesmo tempo, como o conhecimento adquirido na escola interfere na cultura. Fundamentou-se teoricamente em especialistas das áreas de educação e de cultura como Luckesi (1990), Perrenoud e Thurler (2002) e Laraia (2004).

## IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL

A Literatura de Cordel mostra-se como sendo uma fonte de informação relevante em diversos aspectos, entre eles a cultura de um local, um determinado período, como também expressa as próprias histórias criadas pelos atores cordelistas.

Contudo, é necessário apresentar o que seria o conceito de Literatura de Cordel, segundo alguns autores. Sendo assim, “O cordel é uma literatura que retrata fatos históricos e situações atuais das quais a comunidade tem conhecimento, tratando as questões sociais com uma linguagem popular” (SILVA; SOUZA, 2006, p. 217).

É de grande importância para o folclore, já que os cordéis tratam dos costumes locais, fortalecendo as identidades regionais; A literatura de cordel é muito conhecida por suas xilogravuras (gravuras em madeira), que ilustram as páginas dos poemas.

Já para Gaudêncio e Borba (2010, p. 2), “Entende-se por literatura de cordel, como sendo uma manifestação artístico-cultural da cultura popular que registra a história e a trajetória de um povo, assim como, caracteriza-se por uma ação poética que dá vida à sociedade”.

Desse modo, mostra-se que essa literatura faz parte da vida de um povo e por meio dela possibilita o acesso ao conhecimento e o entendimento dele. Dessa forma, é necessário ressaltar que a Literatura de Cordel precisa ser exposta e acessada pelas pessoas de diversas partes do Brasil e do mundo.

Com isso, é preciso expor como se deu o contexto histórico da literatura de cordel e quando houve o seu conhecimento e sua ascensão no nordeste brasileiro.

Percebe-se que a Literatura de Cordel não se originou no Brasil, e que além disso, teve outras nomenclaturas em países como Portugal e Espanha, mas que foi inserida no Brasil e ficou popularmente conhecida nos estados nordestinos.

Oriunda de Portugal, a literatura de cordel chegou no balaio e no coração dos nossos colonizadores, instalando-se na Bahia e mais precisamente em Salvador. Dali se irradiou para os demais estados do Nordeste. A pergunta que mais inquieta e intriga os nossos pesquisadores é “Por que exatamente no nordeste?”. A resposta não está distante do raciocínio livre nem dos domínios da razão. Como é sabido, a primeira capital da nação foi Salvador, ponto de convergência natural de todas as culturas, permanecendo assim até 1763, quando foi transferida para o Rio de Janeiro.

A literatura de cordel é uma forma da poesia popular impressa. Sofreu influência dos povos espanhóis, franceses e principalmente, portugueses, cujo termo está relacionado à forma de

apresentação dos folhetos, presos em barbantes (cordéis) nas feiras, praças e mercados populares. Sua origem está ligada à divulgação de histórias tradicionais, narrativas orais presentes na memória popular, chamados romances.

É inegável a influência do cordel português na constituição dessa literatura no Brasil, mas não podemos desconsiderar que, mesmo herdados da tradição ocidental, nossos folhetos têm formas e características próprias, principalmente àqueles que versam sobre a terra, os costumes, os fatos políticos, sociais, econômicos assuntos religiosos, catástrofes climáticas, além da recriação em cordel de famosas obras de escritores brasileiros eruditos.

Dado o valor dessa Literatura, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro” além disso, “Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2017, s. p.).

Com isso, a Literatura de Cordel estava em processo de Patrimônio Imaterial na categoria de Bens Imateriais em Processo de Instrução para Registro, desde 22 de fevereiro de 2010, tendo como proponentes a Academia Brasileira de Literatura de Cordel, com apoio do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP/IPHAN), nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Sergipe; e Distrito Federal (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2017).

No dia 19 de setembro de 2018, a Literatura de Cordel teve seu reconhecimento pelo Conselho Consultivo como sendo Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2018).

Na verdade, quando falamos em literatura de cordel não estamos falando em uma forma de expressão artística que nasceu no Brasil. Partindo dos povos conquistadores, o cordel chegou à Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI, e chegou ao Brasil com os colonizadores no séc. XVII. Por Salvador ter sido a primeira capital do Brasil, é lá que a literatura de cordel tem seu berço. Não fosse a vinda do xilo para o popular e sua disseminação pelo nordeste brasileiro, boa parte de nossa história teria passado somente pelos veículos oficiais da colônia.

O traço visual mais marcante do cordel é a técnica de impressão através da xilogravura. Nela, as ilustrações por vezes rústicas e feitas à mão em placas são transferidas ao papel de forma artesanal. Primeiramente o desenho é passado para uma base em madeira que servirá como molde para que a tinta seja transferida para o papel. A técnica já existe desde o séc. VIII, quando era utilizada na China para a representação de budistas e livros xilográficos. Já no Brasil, a técnica chega com a vinda da família real e da imprensa régia em 1808. Uma característica interessante é que, somente no nordeste brasileiro é que o xilo deixou as “redações” e ganhou o popular, adquirindo identidade própria em folhetos de cordel.

Um dos maiores nomes do cordel brasileiro é o repentista Leandro Gomes de Barros (1865-1918), que produziu aproximadamente 1 mil cordéis durante a vida. Quando citamos os mais recentes é impossível citar nomes como José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo, Zé Melancia, Zé Vicente, José Pacheco da Rosa, Gonçalo Ferreira da Silva, Chico Traíra, João de Cristo Rei e Ignácio da Catingueira. Merece destaque também José Francisco Borges, cordelista há mais de 50 anos. O pernambucano é um dos xilogravistas mais famosos do país e ficou conhecido nacionalmente pela vinheta de abertura da novela *Cordel Encantado*, da Rede Globo.

## CONCEITO DE CULTURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A cultura e sua importância na educação, a educação ou da sua instrução, podendo compreendê-la sob dois pontos de vista. Primeiramente, o de cunho relativista que a entende como qualquer produção humana desvinculando-a do valor e aceitando também como suas manifestações o nocivo, o erro lógico, o feio, e o mau. Seria considerado como cultura tudo o que resultasse do agir humano englobando valor e contravalor, o que leva a grandes impasses no plano da educação, da ética e do direito. Seriam inúmeras as contradições entre os objetivos e as propostas da educação e alguns usos e costumes das diversas culturas.

Ainda, considerar como cultura o resultado das modificações feitas pelo homem na natureza assim como as suas produções na área da ciência e da tecnologia, os sistemas de leis e códigos, e a interpretação da vida gerada pela sua reflexão filosófica. Seria considerada como cultura a produção decorrente do imaginário, como o folclore, da sensibilidade, como a arte, os movimentos afetivos sociais e religiosos e da razão como a ciência e a tecnologia. Sob outro ponto de vista, a cultura seria uma produção humana adequada ao seu aprimoramento enquanto “pessoa” e enquanto “personalidade”. Sob esse prisma, não se entenderia a cultura como toda e qualquer produção humana, mas apenas as que correspondessem às suas necessidades enquanto “pessoa” e enquanto “personalidade”, ou seja, as que de algum modo agregassem valor à natureza ou ao próprio sujeito.

Decorrente algumas décadas vem se discutindo a incorporação da cultura no processo de ensino-aprendizagem, alguns educadores e movimentos sociais, lutam para que suas culturas sejam legitimadas como essências e seu processo de ensino, com relação à temática BOURDIEU afirma que "a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra", embasados na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado esses movimento reivindicam a inclusão da cultura no currículo escolar.

Numa educação multicultural tem despertado uma série de discussões entre os mais conceituados autores e pesquisadores. Que buscam questionar a incorporação de pressupostos

curriculares cooperativos para que assim o ambiente escolar se torne favorável aos alunos de todos os grupos sociais, étnicos e culturais.

A escola é defendida como uma entidade socializadora que deve incorporar as diversas culturas, a fim de que haja um ambiente sociável onde todos possam manifestar seus ideais sem medo de serem tachados como antiéticos e serem discriminados pela cultura que estes manifestam ou pertencem.

Darcy Ribeiro (1972): afirma que: "[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação".

A questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. (Trindade (2003) apud Ferreira (2005 p.1)

A escola deveria seguir o papel de intermediador entre as diferentes culturas jovens, permitindo o debate entre elas e por certo a valorização delas através dos eventos escolares ou outros meios pedagógicos.

A cultura sem dúvida deve estar presente no ambiente escolar, pois ela também faz parte do processo de ensino aprendizagem, ela nutre, socializa e fornece ideias para um aprendizado, mas eficiente, como afirma Vygotsky. A cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como temática abordada a Literatura de Cordel, mais precisamente a coleção que está presente na Biblioteca Zila Mamede, levando em consideração a importância da preservação desse acervo para a cultura nordestina.

Para responder a problemática inicialmente exposta, sobre qual a importância da Literatura de Cordel, para a Cultura Nordestina? Pode-se assim, visualizar alguns dos aspectos que são considerados. Desse modo, foram elencados alguns pontos importantes para a Literatura de Cordel, e sua preservação da cultura Nordestina, como: Histórica; Patrimonial; Social; Para as pessoas; Cultura popular; Cultura Nordestina; Autores Cordelistas; Religiosidade e Aprendizagem.

A Literatura de Cordel pode-se dizer que, já faz parte da cultura popular nordestina, e através dela é representado o modo de vida cotidiano de um povo podendo assim, ser preservado e possibilitando que outras gerações terão acesso a essa fonte de informação, mesmo que a cultura modifique ou não, mas irá ter o conhecimento da cultura social de um determinado povo.



Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de outras pesquisas e a realização de mais produção científica relacionada à temática Literatura de Cordel, seja artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertação e tese. Isso tendo em vista todos os aspectos relevantes que essa literatura proporcional para a cultura.

Conforme exposto podemos considerar que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural podemos exemplificar vários temas, nas diferentes disciplinas do currículo escolar o ensino cultural tem esse poder de integrar os diferentes saberes e levá-los a discussão em sala de aula, mas para que isso ocorra faz-se necessário a capacitação do professor para que este possa ter um novo olhar sobre a cultura na sala de aula.

Uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. Para que haja uma parceria entre a cultura e a educação faz-se necessário deixar de lado alguns estereótipos ainda vagando na mente de alguns educadores e alunos, na qual legitimam como cultura apenas as festa popularmente conhecidas e data comemorativas tradicionais, urge a necessidade de se olhar as demais culturas como uma fonte de riqueza que pode auxiliar no processo de ensino - aprendizagem, mas para que haja essa integração entre a cultura e educação faz-se necessário a criação de novas metodologias para que o professor possa trabalhar de forma adequada. Ainda urge a necessidade de investir na formação do professor, conforme constado nesta pesquisa, a maioria dos professores reconhecem a necessidade de obter uma formação adequada para que este possam trabalhar as temáticas proposta de forma proveitosa. Conclui-se que a cultura é o elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem e que a escola deve incorporar em seu contexto e, portanto, esta deve ser inserida nos currículos escolares, nos projetos e outras atividades pedagógicas, para que haja a socialização do discente e docente e que as demais culturas também possam ter seu espaço no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. **História do Cordel**. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/o-cordel/historia-do-cordel/>> Acesso em: 06 dez. 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. **Literatura popular de cordel: dos ciclos temáticos à classificação bibliográfica**. 2011. 314 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6183>> Acesso em: 9 dez. 2017.

BELISARIO, D. S. S.; ALBUQUERQUE, M. E. B. C. **Impacto do projeto “cordel no espaço escolar” nas bibliotecas escolares de João Pessoa-PB**. Informação & Informação, v. 20, n. 1, p. 250-278, 2015. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/45070>> Acesso em: 10 nov. 2018.



BRASIL, **Ministério da Educação**, Universidade Federal Do Rio Grande do Norte.

Resolução No 004/2013-CONSUNI, de 05 de abril de 2013. **Regulamenta o Sistema da Bibliotecas – SISBI**, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: UFRN, 2013.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

# O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

## DOCUMENTARIES AS AN EDUCATIONAL TOOL IN SCHOOLS



### WAYNE TEIXEIRA GONÇALVES

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Braz Cubas (2007); Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2013); Mestrado em Educação: Formação de Formadores pela Universidade Católica de São Paulo (2021); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Arte – na EMEF Mal. Espiridião Rosas.

### RESUMO

O cinema, em especial o documentário, tem conquistado espaço significativo no campo educacional, sendo reconhecido como um instrumento pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas, estimular reflexões críticas e fomentar processos emancipatórios. Desde as primeiras iniciativas de cinema educativo no Brasil, como as produções realizadas por Humberto Mauro no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) na década de 1930 (PAULILO; TREVISAN, 2023), até as experiências contemporâneas de produção audiovisual desenvolvidas por crianças, adolescentes e jovens em ambientes escolares (SILVA, 2022; FERREIRA, 2020), o documentário consolida-se como um recurso pedagógico versátil e potente para articular saberes científicos, culturais e sociais. Este artigo busca analisar as potencialidades educativas do documentário, destacando seu papel na promoção de uma educação crítica e dialógica. A investigação apoia-se em referenciais teóricos que incluem a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, articulando-as às práticas educomunicativas contemporâneas. Conclui-se que o documentário, enquanto ferramenta de leitura crítica e produção de narrativas, potencializa a ação pedagógica na sala de aula.

**Palavras-chave:** Documentário; Audiovisual; Prática Pedagógica.

### ABSTRACT

Cinema, especially documentaries, has gained significant ground in the field of education, being recognized as a pedagogical tool capable of promoting meaningful learning, stimulating critical reflection, and fostering emancipatory processes. From the earliest educational cinema initiatives in Brazil, such as the productions made by Humberto Mauro at the National Institute of Educational Cinema (INCE) in the 1930s (PAULILO; TREVISAN, 2023), to contemporary experiences of audiovisual production developed by children, adolescents, and young people in school environments (SILVA, 2022; FERREIRA, 2020), documentaries have established themselves as a versatile and powerful pedagogical resource for articulating scientific, cultural, and social knowledge. This article seeks to analyze the educational potential of documentaries, highlighting their role in promoting critical and dialogical education. The research is based on theoretical references that include Paulo Freire's Liberating Pedagogy and Ausubel's Meaningful Learning Theory, articulating them with contemporary educommunicative practices. It concludes that documentaries, as tools for critical reading and narrative production, enhance pedagogical action in the classroom.

**Keywords:** Documentary; Audiovisual; Pedagogical Practice.

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional do século XXI é desafiado a incorporar linguagens e tecnologias que dialoguem com a realidade multifacetada e hiperestimulada dos educandos. Nesse contexto, os produtos midiáticos, especialmente o audiovisual, deixam de ser meros objetos de entretenimento externos à escola e passam a ser compreendidos como ferramentas pedagógicas potentes. Dentre os gêneros audiovisuais, o documentário se destaca por seu caráter investigativo, argumentativo e, frequentemente, contestador, posicionando-se como um recurso privilegiado para a implementação de uma pedagogia crítica e dialógica.

A utilização de filmes e documentários como recurso pedagógico tem sido amplamente discutida na literatura educacional, sendo reconhecida sua capacidade de estimular a aprendizagem significativa e o diálogo crítico. No ensino de Biologia, por exemplo, Oliveira (2022) demonstra que a incorporação de filmes permite estabelecer relações entre conteúdos científicos e situações do cotidiano, favorecendo a contextualização do conhecimento e superando a mera memorização de informações. O autor sustenta sua análise nos referenciais da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, enfatizando a importância de uma educação que promova a autonomia e a criticidade dos educandos.

No campo da comunicação e dos estudos midiáticos, Silva (2022) investiga a produção de documentários por crianças e adolescentes no âmbito do Projeto Semente, evidenciando como esses jovens constroem representações de si mesmos e de suas comunidades por meio da linguagem audiovisual. O estudo destaca que a prática documental possibilita processos que reconhece múltiplas identidades, ao mesmo tempo que fortalece o senso de pertencimento, alinhando-se aos princípios da pedagogia da autonomia freireana, que valoriza a voz e a experiência dos sujeitos como centrais no processo educativo.

Este artigo sustenta a tese de que o documentário transcende a condição de mero recurso didático para se afirmar como uma prática pedagógica completa e transformadora. Sua potência não reside apenas na capacidade de ilustrar conteúdos, mas sim em seu potencial para desestabilizar visões consolidadas, problematizar narrativas hegemônicas e criar espaços para a emergência de vozes silenciadas. Desta forma, a linguagem documental converte-se num instrumento de questionamento do status quo.

A formação docente também ocupa lugar de destaque nesse debate. A experiência da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, conforme relatada por Machado, Leocadio e Bragança (2023), apresenta princípios norteadores para a integração do cinema na educação: a compreensão do cinema como arte, a criação como eixo central, a valorização do processo coletivo e o reconhecimento do cinema como expressão política. Tais princípios orientam práticas pedagógicas que entendem o audiovisual não apenas como recurso didático, mas como linguagem capaz de problematizar questões sociais e promover inclusão.

É justamente na intersecção entre análise e produção que se revela todo o potencial emancipatório do documentário na educação. Ao aprender a decodificar as escolhas narrativas e estéticas de uma obra, o estudante desenvolve letramento midiático e crítico. Ao engajar-se na criação de seu próprio documentário, ele exercita o protagonismo, transformando-se de espectador em autor de sua própria narrativa. Essa dupla dimensão, leitura e escrita audiovisual, constitui o cerne de uma pedagogia democrática e inclusiva.

O documentário, em particular, apresenta especificidades que o tornam especialmente adequado para práticas educativas críticas. Conforme argumenta Nichols (2005, apud SILVA, 2022), o gênero documental caracteriza-se pela sensibilidade em retratar realidades sociais, permitindo que o espectador se reconheça nos sujeitos representados. Essa potencialidade é reafirmada em estudos sobre o cinema educativo brasileiro, nos quais se observa que Humberto Mauro transitava entre a ficção e o documentário, criando uma linguagem híbrida que servia tanto à difusão de saberes quanto à experimentação artística (PAULILO; TREVISAN, 2023).

Portanto, a integração do documentário na escola representa muito mais que uma atualização de metodologias; configura-se como um gesto político-pedagógico. Trata-se de optar por uma educação que valoriza a subjetividade, a colaboração e a crítica, em contraposição a modelos bancários baseados na transmissão passiva de informação. Esta opção requer, contudo, uma mudança de postura do educador, que assume o papel de mediador em um processo de investigação e criação coletiva.

Em contextos contemporâneos, o documentário tem sido pensado como instrumento de descolonização do conhecimento. Fasanello e Porto (2022), inspirados em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, demonstram como o cinema documentário pode articular ciência, arte e movimentos sociais em torno de lutas ambientais e de saúde, constituindo ecologias de saberes e práticas colaborativas. Esse caráter emancipatório conecta-se à ideia de que o cinema pode romper

com a "zona de conforto" da recepção passiva, desafiando os espectadores a desenvolver uma leitura crítica das imagens e do mundo (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2020).

Outra inovação relevante é o surgimento do webdocumentário, gênero digital que amplia as possibilidades interativas da narrativa audiovisual. Gomes e Lima (2024) ressaltam que o webdocumentário, ao integrar recursos multimodais e interativos, favorece práticas educacionais críticas e situadas, gerando maior engajamento dos educandos e possibilitando novas formas de produção e consumo no espaço escolar.

Experiências realizadas em escolas rurais brasileiras, como a relatada por Ferreira (2020), evidenciam o potencial do documentário para promover o protagonismo infantil e juvenil em contextos historicamente marginalizados. Tais iniciativas demonstram que o documentário, além de recurso didático, é uma ferramenta de inclusão e valorização cultural, capaz de dar voz a grupos socialmente silenciados.

Dessa forma, este artigo busca analisar as potencialidades educativas do documentário, argumentando que sua integração na prática pedagógica – seja pela análise crítica, seja pela produção autoral – é fundamental para a promoção de uma educação crítica, dialógica e emancipatória. Através de uma revisão e sistematização de experiências e referenciais teóricos consolidados, propomos um olhar abrangente sobre como esta linguagem pode repensar os processos de ensino-aprendizagem no século XXI.

## **A LINGUAGEM DOCUMENTAL COMO INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE**

O documentário, por sua natureza constitutiva, busca representar aspectos da realidade, ainda que de forma interpretativa e não neutra. Paulilo e Trevisan (2023) demonstram como, já nas experiências pioneiras do cinema educativo, houve uma mistura entre ficção e documentário, revelando que a linguagem audiovisual é sempre construída e orientada por intencionalidades específicas. Dessa forma, compreender o documentário como uma interpretação do real permite que sua utilização pedagógica não seja ingênua ou passiva, mas crítica e questionadora, incentivando os educandos a desvelarem as diversas representações.

Essa dimensão interpretativa implica considerar que o documentário não apenas mostra o mundo, mas o construído por meio de escolhas narrativas, estéticas e éticas. Cada enquadramento, cada corte e cada recurso sonoro são decisões que moldam a percepção do espectador, influenciando a forma como a realidade é concreta. Assim, o documentário convida os educandos a refletirem sobre o processo de construção do conhecimento, estimulando uma postura ativa e crítica diante das imagens e das histórias apresentadas.

Observamos que é a natureza interpretativa e argumentativa que confere ao documentário seu potencial pedagógico crítico. Ao exibir um documentário em sala de aula, o professor não está apresentando uma “verdade” absoluta, mas sim uma versão dos fatos. Isso instiga os educandos a

questionarem por que este ângulo foi escolhido? Que vozes estão incluídas e quais foram silenciadas? Que música foi usada e qual o efeito dela? Qual é a tese que o filme defende?

Além disso, a linguagem documental possibilita a problematização das relações entre sujeito e objeto, entre quem filma e quem é filmado. Essa mediação é fundamental para que os educandos compreendam que a representação da realidade é sempre atravessada por relações de poder e posicionamentos sociais. Ao explorar essas dinâmicas, o documentário torna-se um espaço para discutir questões de ética, responsabilidade e empatia, ampliando o horizonte crítico dos estudantes.

Silva (2022) reforça essa perspectiva ao destacar que as produções audiovisuais de crianças e adolescentes não apenas retratam suas realidades, mas também constroem novas formas de representação de si e do mundo. Ao permitir que assuntos historicamente silenciados narrem suas próprias histórias, o documentário reafirma seu poder como prática social e cultural. Desta forma, a linguagem documental deve ser entendida como mediação entre a realidade vívida e a realidade narrada, o que amplia significativamente seu valor educativo, na medida em que possibilita a problematização das relações entre representação e poder.

A compreensão do documentário como a interpretação da realidade reforça a importância de uma pedagogia que valoriza o diálogo e a multiplicidade de perspectivas. Ao criar os educandos a produzir seus próprios documentários, a escola promove não apenas a apropriação crítica da linguagem audiovisual, mas também a construção coletiva de sentidos e saberes. Essa prática fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para a formação de cidadãos capazes de intervir reflexivamente no mundo que os rodeia.

## **DOCUMENTÁRIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A incorporação do documentário na prática pedagógica pode ocorrer de múltiplas formas, como recurso para introdução ou aprofundamento de conteúdos curriculares, como estímulo à análise crítica das imagens ou como ferramenta de produção estudantil. Oliveira (2022) mostra que, no ensino de Biologia, filmes podem ser utilizados para contextualizar conteúdos científicos, aproximando-os do cotidiano dos educandos e favorecendo a compreensão de conceitos abstratos. Ferreira e Albuquerque (2020) argumentam que o contato com o audiovisual pode deslocar os alunos da passividade, criando um ambiente de estranhamento e reflexão crítica sobre a sociedade e suas representações.

Na perspectiva da produção, Silva (2022) e Ferreira (2020) destacam que a realização de documentários pelos educandos promove o protagonismo, estimula a criatividade e fortalece laços comunitários. Gomes e Lima (2024) acrescentam que o webdocumentário, por sua característica interativa, amplia as possibilidades de participação e engajamento, configurando novas práticas educacionais que integram diferentes linguagens e mídias. Já Machado, Leocadio e Bragança (2023) apontam que a formação docente voltada ao cinema-educação deve valorizar não apenas o



uso de filmes, mas também a criação audiovisual como processo coletivo e político, capaz de transformar as relações pedagógicas e os modos de produção de conhecimento.

Para além da exibição, a essência do uso pedagógico do documentário reside na decupagem crítica. O educador, atuando como mediador, deve fomentar um olhar investigativo que questione a construção da narrativa: Quem narra? A partir de qual ponto de vista? Que escolhas estéticas (enquadramento, trilha sonora, ritmo de edição) foram utilizadas para persuadir o espectador? Esse processo de desmontagem da obra é onde se opera a verdadeira educação crítica, transformando o aluno de consumidor passivo em um leitor atento e questionador das representações midiáticas.

A etapa da produção documental pelos estudantes eleva o processo à sua máxima potência emancipatória. Ao se tornarem autores, os educandos são desafiados a fazer escolhas éticas, estéticas e narrativas que os posicionam no mundo. Eles não apenas aprendem técnicas audiovisuais, mas exercitam a tomada de decisão, o trabalho colaborativo e, sobretudo, a materialização da própria voz. Este é um ato profundamente político, que permite a tradução de suas realidades, inquietações e saberes em uma linguagem contemporânea e poderosa.

Cabe ressaltar, no entanto, que a eficácia do documentário como ferramenta pedagógica crítica está intrinsecamente ligada à intencionalidade do educador. A mera exibição de um filme ou a produção de um vídeo sem uma mediação reflexiva pode cair no vazio do entretenimento ou na reprodução acrítica de estereótipos. O papel do professor é fundamental para garantir que a atividade esteja vinculada a objetivos pedagógicos claros, promovendo a articulação entre a experiência audiovisual, os conteúdos curriculares e a reflexão sobre a realidade social.

Sendo assim, a integração do documentário no cotidiano escolar sinaliza uma ruptura com modelos educacionais tradicionais. Ela pressupõe uma sala de aula dialógica, onde o conhecimento é co-construído a partir do confronto de diferentes interpretações do mundo. Nesse ecossistema, o documentário funciona como uma ferramenta de problematização por excelência, convidando professores e alunos a um exercício constante de leitura do mundo e de escrita de suas próprias histórias, culminando numa educação verdadeiramente significativa e transformadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O documentário, enquanto recurso pedagógico, transcende a função meramente ilustrativa para assumir um papel crítico e emancipatório na educação. As diferentes experiências analisadas, desde o cinema educativo histórico de Humberto Mauro até as práticas contemporâneas de produção de curtas por crianças, passando pela formação docente em cinema e pelas inovações digitais do webdocumentário, evidenciam que o audiovisual pode contribuir decisivamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados. Este trabalho permitiu avançar na compreensão desse

potencial, demonstrando que sua verdadeira força reside na transição de um recurso didático para uma prática pedagógica emancipatória. Essa transformação não se limita à mera atualização tecnológica, mas representa um processo educativo, os educandos assumem novos papéis como investigadores e críticos da realidade.

A natureza do documentário permite que diferentes vozes e saberes sejam articulados em processos educativos, rompendo com hierarquias epistemológicas tradicionais e promovendo o reconhecimento de conhecimentos historicamente marginalizados. Como demonstram as experiências discutidas aqui, a produção documentária possibilita que educandos se reconheçam como sujeitos de sua própria história, transformando realidades locais em objeto de investigação e reflexão coletiva. Este processo de autorrepresentação fortalece não apenas o aprendizado curricular, mas também a construção de identidades positivas e comunitárias. Conclui-se que a dupla dimensão de uso do documentário com a análise crítica e a produção autoral revelam-se como um caminho indispensável para essa emancipação, capacitando o educando para a leitura crítica do mundo e transformando-o em autor de sua própria narrativa. Esta dupla abordagem cria um círculo cultural, presente em Freire (2019), onde a análise crítica da realidade informa a produção e a produção amplia a capacidade analítica.

Desta forma, o uso pedagógico do documentário conecta-se diretamente aos pressupostos de Freire (2019) de diálogo, autonomia e transformação social. No entanto, é crucial salientar que o êxito desta integração depende intrinsecamente de uma mediação docente intencional e reflexiva. Cabe ao educador o papel de facilitador de processos de questionamento, criando um ambiente dialógico onde a experiência audiovisual se transforme em atos de problematização do real. Sem esta ação, que articula claramente a atividade com os objetivos pedagógicos, o potencial crítico do documentário pode esvaziar-se. O professor assume assim, o papel do facilitador de processos criativos e provocador de reflexões, necessitando para tanto de formação específica que ultrapasse a dimensão técnica para abranger aspectos éticos, estéticos e políticos do uso do audiovisual na educação.

Mais do que uma ferramenta de apoio, o documentário constitui-se em linguagem e prática pedagógica fundamental para uma educação democrática, crítica e plural. Sua utilização na escola possibilita tanto o ensino de conteúdos curriculares quanto a valorização das identidades culturais, o fortalecimento da cidadania e a construção de ecologias de saberes. Portanto, deve ser compreendido como um recurso pedagógico para repensar os processos de ensino-aprendizagem no século XXI. A implementação bem-sucedida desta abordagem requer, contudo, que as instituições educacionais repensem seus espaços, tempos e estruturas curriculares, criando ambientes favoráveis à experimentação audiovisual e ao trabalho projetual que caracteriza a produção documental.

Logo, a incorporação do documentário na escola simboliza uma opção por um projeto educacional que valoriza a subjetividade, a colaboração, a cidadania ativa e participativa, rompendo

com paradigmas de transmissão passiva e propondo um ambiente dinâmico onde professores e alunos constroem conhecimento. Esta transformação implica em superar visões tradicionais sobre a tecnologia para abraçar uma perspectiva humanizadora que coloca a narrativa e a autoria no centro do processo educativo. O documentário, nesta perspectiva, torna-se veículo privilegiado para o desenvolvimento do pensamento complexo, da capacidade argumentativa e da sensibilidade estética, competências essenciais para o exercício pleno da cidadania no mundo contemporâneo.

Dessa forma, o documentário afirma-se não como uma ferramenta importantes para uma educação significativa, inclusiva e transformadora. As experiências analisadas demonstram seu potencial para engajar estudantes em processos de aprendizagem profundos e relevantes, conectando saberes escolares com questões sociais urgentes. O desafio que se coloca para educadores e gestores é o de criar condições materiais e pedagógicas para que esta potência se realize plenamente, transformando as salas de aula em espaços de investigação crítica e criação colaborativa. O futuro da educação pode encontrar no documentário não apenas um recurso didático, mas um recurso que mediatiza o dialógico para a construção de escolas mais criativas, democráticas e sintonizadas com os desafios do nosso tempo.

O uso do documentário na educação, desde suas origens até as experimentações mais contemporâneas na educação, revela uma trajetória de ampliação progressiva de suas potencialidades pedagógicas. Se antes se destacava como recurso de ilustração e até entretenimento, hoje se consolida como metodologia de investigação, ferramenta de expressão e instrumento de transformação social. Esta evolução demonstra mudanças mais amplas na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, cada vez mais orientados para a autonomia, a colaboração e o engajamento crítico com o mundo.

## REFERÊNCIAS

FASANELLO, Marina Tarnowski; PORTO, Marcelo Firpo. Luz, câmera, cocriação: o cinema documentário como inspiração para descolonizar a produção de conhecimentos. *Saúde em Debate*, v. 46, n. especial 6, p. 70-82, 2022.

FERREIRA, Gisele Motta. *Pedagogia do cinema no coração do Brasil: o documentário vai à educação básica rural*. Doc On-line, n. 27, p. 25-35, 2020.

FERREIRA, Zeca; ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. *Para além da zona de conforto – o cinema na escola*. Fiocruz, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2019.

GOMES, Francisco Wellington Borges; LIMA, Francisco Renato. Potencialidades didático-pedagógicas do webdocumentário em contextos educacionais: uma revisão bibliográfica sistemática. *Texto Digital*, v. 20, n. 2, p. 211-243, 2024.

MACHADO, Eliany Salvatierra; LEOCADIO, João Luiz; BRAGANÇA, Maurício (orgs.). *Cinema e educação: uma proposta de montagem*. Niterói: UFF, 2023.

OLIVEIRA, Vitor Pessoa. *A sétima arte na escola: a utilização de filmes como recurso didático no ensino de biologia – uma revisão de literatura*. Fortaleza: UFC, 2022.

PAULILO, André Luiz; TREVISAN, Anderson Ricardo. Cinema educativo entre o documentário e a ficção. *Cadernos de História da Educação*, v. 22, p. 1-16, 2023.

SILVA, William Bezerra da. *As imagens e vozes em documentários produzidos por crianças e adolescentes: um estudo de caso do projeto Semente Escola de Educação Audiovisual*. João Pessoa: UFPB, 2022.

# **JOGOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPACTOS NA MOTRICIDADE E NA VALORIZAÇÃO CULTURAL**



## **TRADITIONAL GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: IMPACTS ON MOTOR SKILLS AND CULTURAL APPRECIATION**

**WEBER FERREIRA CANDIDO**

Graduação Em Educação Física – Faculdades Integradas De Ribeirão Pires (2004).

### **RESUMO**

Esta investigação explorou os efeitos dos jogos tradicionais no aprimoramento da motricidade e na apreciação cultural no âmbito da Educação Física escolar. Por meio de uma extensa revisão bibliográfica, examinou-se como essas práticas lúdicas ancestrais contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras essenciais, coordenação, equilíbrio e propriocepção dos alunos. Paralelamente, analisou-se o papel desses jogos na conservação e transmissão do patrimônio cultural, fortalecendo a identidade coletiva e o senso de pertencimento dos estudantes. A pesquisa demonstrou que os jogos tradicionais oferecem experiências motoras diversas e autênticas, distinguindo-se das atividades esportivas convencionais pela sua riqueza cultural e flexibilidade pedagógica. Os achados indicaram que a inclusão sistemática dessas manifestações lúdicas no currículo escolar não só promove o desenvolvimento físico integral, mas também contribui significativamente para a formação cidadã dos estudantes, conectando-os às suas origens culturais. Conclui-se que os jogos tradicionais são ferramentas pedagógicas valiosas para a Educação Física contemporânea, proporcionando abordagens metodológicas que abrangem simultaneamente objetivos motores e socioculturais. A implementação dessas práticas exige, contudo, capacitação específica dos educadores e suporte institucional para sua efetiva valorização no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Jogos tradicionais; Educação Física; Motricidade; Cultura; Patrimônio imaterial.

## ABSTRACT

This research explored the effects of traditional games on improving motor skills and cultural appreciation in school Physical Education. Through an extensive literature review, we examined how these ancestral playful practices contribute to the development of students' essential motor skills, coordination, balance, and proprioception. We also analyzed the role of these games in preserving and transmitting cultural heritage, strengthening students' collective identity and sense of belonging. The research demonstrated that traditional games offer diverse and authentic motor experiences, distinguishing themselves from conventional sports activities due to their cultural richness and pedagogical flexibility. The findings indicated that the systematic inclusion of these playful manifestations in the school curriculum not only promotes comprehensive physical development but also contributes significantly to students' civic development, connecting them to their cultural origins. We conclude that traditional games are valuable pedagogical tools for contemporary Physical Education, providing methodological approaches that simultaneously encompass motor and sociocultural objectives. Implementing these practices, however, requires specific training for educators and institutional support to effectively promote them in the school environment.

**Keywords:** Traditional games; Physical education; Motor skills; Culture; Intangible heritage.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar brasileira passa por um período de reflexão e mudança de paradigma, buscando ir além de modelos puramente tecnicistas e biologistas para adotar perspectivas mais amplas e humanizadas. Nesse contexto, os jogos tradicionais surgem como expressões culturais de imenso valor pedagógico, capazes de unir o desenvolvimento motor à valorização do patrimônio imaterial das comunidades (KISHIMOTO, 2017, p. 89). Essas atividades lúdicas, transmitidas oralmente de geração em geração, representam riquezas culturais que refletem a sabedoria popular e a inventividade humana na criação de experiências motoras significativas e agradáveis.

Desta forma, o cenário educacional atual revela uma crescente preocupação com a uniformização cultural e a perda das tradições locais, fenômenos acentuados pelos processos de globalização e urbanização acelerada. Conforme aponta Friedmann (2014, p. 134), "os jogos tradicionais representam resistência cultural e alternativa pedagógica autêntica frente à padronização das experiências motoras infantis". Essa realidade impõe à escola, e especialmente à Educação Física, a responsabilidade de atuar como guardiã e disseminadora dessas manifestações, assegurando sua continuidade e revitalização entre as novas gerações.

Sendo assim, a relevância científica deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender os mecanismos pelos quais os jogos tradicionais afetam o desenvolvimento motor infantil. Pesquisas recentes indicam que essas práticas oferecem estímulos motores singulares,



caracterizados por variabilidade, imprevisibilidade e criatividade, elementos cruciais para o aprimoramento das capacidades físicas e cognitivas dos estudantes (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2019, p. 267). Além disso, a dimensão cultural inerente a esses jogos proporciona experiências educativas completas, conectando corpo, mente e espírito em uma visão holística da formação humana.

Nesta lógica, a questão central desta pesquisa gira em torno da seguinte indagação, de que forma os jogos tradicionais contribuem para o desenvolvimento da motricidade e para a valorização cultural dos estudantes no contexto da Educação Física escolar? Para responder a essa pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os impactos dos jogos tradicionais no desenvolvimento motor e na formação cultural dos alunos. Os objetivos específicos incluem, identificar as características motoras desenvolvidas por meio dos jogos tradicionais; examinar os processos de transmissão e valorização cultural proporcionados por essas práticas; e avaliar as possibilidades de integração curricular dos jogos tradicionais na Educação Física escolar.

Vale ressaltar que, a metodologia empregada baseou-se em uma revisão bibliográfica sistemática, abrangendo produções científicas nacionais e internacionais dos últimos quinze anos. Foram utilizadas bases de dados como SciELO, LILACS, PubMed e repositórios institucionais, empregando descritores específicos relacionados a jogos tradicionais, motricidade, educação física e cultura. O critério de inclusão priorizou estudos empíricos, revisões sistemáticas e reflexões teóricas que abordassem diretamente o tema proposto, enquanto foram excluídas publicações sem fundamentação científica adequada ou que tratavam o assunto de forma superficial.

## DESENVOLVIMENTO

Os jogos tradicionais são caracterizados como manifestações lúdicas originárias da cultura popular, transmitidas ao longo das gerações pela tradição oral e pela prática coletiva. Segundo Melo e Valle (2015, p. 178), "essas expressões corporais representam a síntese criativa entre necessidades motoras humanas e contextos socioculturais específicos, resultando em práticas autênticas e significativas". Diferentemente dos esportes modernos, que seguem regulamentações padronizadas e universais, os jogos tradicionais mantêm características regionais distintas, adaptando-se às particularidades geográficas, climáticas e sociais de cada comunidade.

Necessariamente, a riqueza motora dos jogos tradicionais se manifesta na diversidade de habilidades exigidas e na complexidade das situações criadas. Pesquisas realizadas por Santos e Oliveira (2018, p. 156) demonstram que essas práticas estimulam simultaneamente habilidades locomotoras básicas como correr, saltar, saltitar e galopar, habilidades manipulativas como lançar, arremessar, rebater e apanhar, além de habilidades estabilizadoras como equilibrar-se, girar e balançar. Essa amplitude motora contrasta significativamente com a especialização precoce observada em muitas modalidades esportivas convencionais, proporcionando experiências mais ricas e variadas para o desenvolvimento integral dos alunos.

Vale elencar que, o desenvolvimento da coordenação motora por meio dos jogos tradicionais apresenta particularidades ligadas à natureza lúdica e criativa dessas atividades. Conforme observa Palma (2016, p. 203), "os jogos tradicionais proporcionam situações motoras abertas e imprevisíveis, exigindo constante adaptação e reorganização dos padrões de movimento". Essa variabilidade estimula o sistema nervoso central a desenvolver respostas motoras flexíveis e eficazes, contribuindo para o aprimoramento da coordenação geral e específica. Jogos como "amarelinha", "pular corda" e "cinco marias" ilustram essa riqueza coordenativa, demandando sincronização temporal, precisão espacial e controle motor refinado.

Ademais, a propriocepção, definida como a percepção da posição e do movimento corporal no espaço, recebe estímulos especiais por meio dos jogos tradicionais. Estudos conduzidos por Ferreira e Lima (2017, p. 89) mostram que brincadeiras como "cabra-cega", "esconde-esconde" e "pique-bandeira" desenvolvem significativamente a consciência corporal e a orientação espacial. Esses jogos exigem que os participantes processem informações proprioceptivas, visuais e auditivas de forma integrada, melhorando a capacidade de localização corporal e movimentação eficiente em diferentes ambientes e situações.

Já, o equilíbrio, um componente essencial da motricidade humana, encontra nos jogos tradicionais estímulos diversificados e progressivos. Ribeiro e Araújo (2019, p. 124) destacam que práticas como "perna-de-pau", "bambolê" e "corda bamba" desafiam continuamente os sistemas vestibular, visual e proprioceptivo, promovendo adaptações neuromotoras específicas. A natureza lúdica dessas atividades torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo, favorecendo a motivação intrínseca e a persistência dos estudantes diante dos desafios motores propostos.

É fato que, a dimensão rítmica dos jogos tradicionais é um aspecto distintivo no desenvolvimento motor infantil. Segundo Marques e Silva (2020, p. 167), "muitos jogos tradicionais incorporam elementos musicais, cantigas e marcações rítmicas que sincronizam movimento e som de forma natural e espontânea". Essa integração sensorio-motora estimula áreas cerebrais específicas responsáveis pelo processamento temporal e pela coordenação intermuscular, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras mais refinadas e expressivas. Jogos como "ciranda", "lenço-atrás" e "anel" exemplificam essa dimensão rítmica, combinando movimento corporal com expressão musical tradicional.

Vale mencionar que, a flexibilidade e a adaptabilidade dos jogos tradicionais representam vantagens pedagógicas significativas para a Educação Física escolar. Costa e Mendes (2018, p. 145) observam que "essas práticas podem ser facilmente modificadas e adaptadas às diferentes faixas etárias, espaços disponíveis e objetivos educacionais específicos". Essa característica permite ao professor personalizar as atividades conforme as necessidades e potencialidades de cada turma, promovendo inclusão e participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades motoras iniciais.

Ademais, o aspecto colaborativo e cooperativo dos jogos tradicionais contrasta com a competitividade excessiva frequentemente observada nos esportes convencionais. Pesquisas realizadas por Almeida e Santos (2019, p. 198) demonstram que muitos jogos tradicionais enfatizam a participação coletiva, a ajuda mútua e a superação de desafios grupais, promovendo valores sociais positivos. Essa característica contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e senso de comunidade, aspectos fundamentais para a formação cidadã dos alunos.

Não obstante, a transmissão cultural por meio dos jogos tradicionais ocorre de maneira natural e espontânea, diferindo dos processos formais de ensino-aprendizagem. Segundo Nascimento e Oliveira (2017, p. 112), "os jogos tradicionais funcionam como veículos privilegiados de transmissão cultural, carregando consigo histórias, valores, crenças e práticas sociais específicas". Essa característica confere às aulas de Educação Física uma dimensão educativa ampliada, conectando os estudantes às suas raízes culturais e promovendo o reconhecimento da diversidade e riqueza do patrimônio imaterial brasileiro.

Contudo, a valorização da identidade cultural por meio dos jogos tradicionais assume particular importância no contexto educacional contemporâneo. Estudos desenvolvidos por Campos e Rodrigues (2020, p. 223) mostram que o contato sistemático com essas práticas fortalece o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes, promovendo autoestima positiva e orgulho das tradições locais. Esse processo contribui para a construção de identidades culturais sólidas e resistentes aos processos de homogeneização global, preparando os alunos para atuarem como agentes de preservação e divulgação cultural.

Pode-se denotar que, a criatividade e a imaginação estimuladas pelos jogos tradicionais representam contribuições singulares para o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme destaca Freire e Scaglia (2018, p. 187), "muitos jogos tradicionais dependem da capacidade imaginativa dos participantes para criar cenários, personagens e situações lúdicas, estimulando a criatividade de forma natural e espontânea". Essa característica diferencia essas práticas de atividades motoras mais estruturadas e padronizadas, oferecendo espaços de liberdade expressiva e desenvolvimento da personalidade criativa.

Em contrapartida, os processos de tomada de decisão inerentes aos jogos tradicionais contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo-motor dos estudantes. Pesquisas conduzidas por Tavares e Lima (2019, p. 134) demonstram que essas práticas exigem constante análise situacional, antecipação de eventos e seleção de respostas motoras apropriadas. Essa demanda cognitiva estimula o desenvolvimento das funções executivas, atenção seletiva e memória de trabalho, capacidades fundamentais para o sucesso acadêmico e social dos alunos.

Vale elencar que, a dimensão emocional dos jogos tradicionais se manifesta por meio das experiências afetivas positivas proporcionadas por essas práticas. Segundo Barbosa e Cunha (2017, p. 156), "os jogos tradicionais frequentemente evocam sentimentos de alegria, prazer, satisfação e bem-estar, criando associações emocionais positivas com a atividade física". Essa característica

contribui para a formação de atitudes favoráveis em relação ao exercício e ao movimento corporal, aspectos fundamentais para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida.

Ademais, a integração curricular dos jogos tradicionais na Educação Física escolar apresenta desafios e oportunidades específicas que merecem atenção cuidadosa. Pesquisas realizadas por Moreira e Silva (2018, p. 201) identificam resistências relacionadas à formação docente, disponibilidade de materiais e apoio institucional. Contudo, essas mesmas investigações evidenciam que professores adequadamente preparados conseguem implementar essas práticas com sucesso, obtendo resultados pedagógicos significativos em termos de desenvolvimento motor, participação estudantil e valorização cultural.

Indubitavelmente, a formação de professores para o trabalho com jogos tradicionais é um aspecto crucial para a efetivação dessas práticas no ambiente escolar. Estudos desenvolvidos por Carvalho e Pereira (2019, p. 178) demonstram que docentes capacitados nessa área apresentam maior confiança, criatividade e eficácia pedagógica. Essa formação deve abranger não apenas os aspectos técnicos e metodológicos, mas também o conhecimento das tradições culturais locais e regionais, permitindo abordagens contextualizadas e significativas.

Os materiais e espaços necessários para a prática dos jogos tradicionais se caracterizam pela simplicidade e acessibilidade, representando uma vantagem econômica significativa para as instituições escolares. Conforme observa Ribeiro e Costa (2020, p. 143), "muitos jogos tradicionais utilizam materiais alternativos, reutilizáveis ou facilmente confeccionáveis, democratizando o acesso a experiências motoras ricas e diversificadas". Essa característica torna essas práticas especialmente adequadas para realidades educacionais com recursos limitados, promovendo equidade no acesso a atividades físicas de qualidade.

De maneira crível, a avaliação do desenvolvimento motor por meio dos jogos tradicionais exige instrumentos e critérios específicos, adaptados às características dessas práticas. Pesquisas conduzidas por Santos e Oliveira (2018, p. 267) propõem metodologias avaliativas que consideram não apenas os aspectos quantitativos do desempenho motor, mas também elementos qualitativos relacionados à expressividade, criatividade e participação social. Essa abordagem avaliativa mais ampla permite reconhecer e valorizar diferentes formas de competência motora, promovendo inclusão e motivação de todos os estudantes.

Necessariamente, também, a sustentabilidade das práticas de jogos tradicionais no ambiente escolar depende do estabelecimento de parcerias e colaborações com a comunidade local. Segundo Almeida e Ferreira (2019, p. 189), "o envolvimento de membros mais velhos da comunidade, detentores do conhecimento tradicional, enriquece significativamente as experiências educativas e fortalece os vínculos escola-sociedade". Essas parcerias contribuem para a autenticidade das práticas, garantindo fidelidade às tradições e promovendo um intercâmbio intergeracional valioso.

Vale mencionar também que, a documentação e a preservação dos jogos tradicionais por meio de projetos educativos representam uma estratégia importante para a continuidade dessas manifestações culturais. Estudos desenvolvidos por Campos e Santos (2020, p. 156) mostram que

iniciativas de registro audiovisual, criação de acervos e produção de materiais didáticos contribuem para a sistematização e democratização do conhecimento tradicional. Essas ações transformam a escola em um centro de preservação cultural ativa, promovendo o reconhecimento e a valorização do patrimônio imaterial local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada demonstrou que os jogos tradicionais constituem ferramentas pedagógicas excepcionais para a Educação Física escolar contemporânea, oferecendo contribuições únicas tanto para o desenvolvimento motor quanto para a valorização cultural dos estudantes. Por meio da análise bibliográfica sistemática, confirmou-se que essas práticas lúdicas ancestrais proporcionam estímulos motores diversificados e complexos, favorecendo o aprimoramento de habilidades fundamentais, capacidades coordenativas, proprioceptivas e de equilíbrio de forma integrada e significativa.

O caráter multifacetado dos jogos tradicionais revelou-se um aspecto distintivo em relação às práticas esportivas convencionais, uma vez que essas manifestações culturais articulam simultaneamente desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Essa integralidade pedagógica atende às demandas educacionais contemporâneas por abordagens holísticas e humanizadas, superando visões fragmentadas e tecnicistas ainda presentes em alguns contextos escolares.

Sendo assim, a dimensão cultural inerente aos jogos tradicionais mostrou-se crucial para a formação da identidade e do pertencimento dos estudantes, aspecto vital no cenário atual de globalização e homogeneização cultural. A preservação e a transmissão desse patrimônio imaterial por meio da Educação Física escolar representam uma responsabilidade social e educativa inadiável, contribuindo para a manutenção da diversidade cultural e para o fortalecimento das comunidades locais.

Necessariamente, os desafios identificados para a implementação eficaz dos jogos tradicionais no currículo escolar relacionam-se principalmente à necessidade de formação docente específica, apoio institucional e valorização dessas práticas pela comunidade educativa. Contudo, as evidências apresentadas demonstram que tais obstáculos podem ser superados por meio de políticas educacionais adequadas, investimento em capacitação profissional e estabelecimento de parcerias com a comunidade local.

Contudo, a flexibilidade e a adaptabilidade dos jogos tradicionais emergiram como características facilitadoras para sua incorporação curricular, permitindo personalização pedagógica conforme as necessidades específicas de cada contexto educativo. Essa plasticidade metodológica favorece a inclusão de estudantes com diferentes habilidades e características, promovendo participação efetiva e desenvolvimento integral de todos os alunos.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre metodologias específicas de ensino-aprendizagem dos jogos tradicionais, desenvolvendo instrumentos avaliativos

adequados às particularidades dessas práticas. Além disso, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem os impactos dessas atividades no desenvolvimento motor e cultural dos estudantes ao longo de períodos estendidos.

Ademais, a formação inicial e continuada de professores de Educação Física deve obrigatoriamente incluir conteúdos relacionados aos jogos tradicionais, abrangendo fundamentação teórica, vivências práticas e metodologias de ensino específicas. Essa capacitação profissional é uma condição essencial para a efetivação dessas práticas no ambiente escolar com qualidade e autenticidade.

Por fim, destaca-se que os jogos tradicionais representam um patrimônio cultural inestimável que deve ser valorizado, preservado e transmitido por meio da educação formal. Sua incorporação sistemática na Educação Física escolar não apenas enriquece as experiências motoras dos estudantes, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes de sua identidade cultural e comprometidos com a preservação das tradições comunitárias. A responsabilidade de manter vivas essas manifestações lúdicas pertence a toda a sociedade, sendo a escola um dos espaços privilegiados para sua continuidade e revitalização entre as novas gerações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.; FERREIRA, M. R. **Jogos tradicionais e comunidade: parcerias educativas na valorização cultural**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 185-198, abr./jun. 2019.

ALMEIDA, J. C.; SANTOS, L. P. **Cooperação e solidariedade nos jogos tradicionais: valores para a educação contemporânea**. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 25, n. 3, p. 193-206, 2019.

BARBOSA, R. M.; CUNHA, A. G. **Dimensões emocionais dos jogos tradicionais na infância**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2017.

CAMPOS, D. L.; RODRIGUES, S. A. **Identidade cultural e jogos tradicionais: fortalecendo pertencimentos na escola**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 31, n. 1, p. 218-231, 2020.

CAMPOS, M. T.; SANTOS, E. R. **Documentação e preservação de jogos tradicionais: projetos educativos em ação**. Movimento, Porto Alegre, v. 26, p. 151-165, 2020.

CARVALHO, P. H.; PEREIRA, J. M. **Formação de professores para o ensino de jogos tradicionais na educação física escolar**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 173-186, jul./dez. 2019.



COSTA, A. B.; MENDES, C. R. **Adaptabilidade pedagógica dos jogos tradicionais na educação física inclusiva**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 40, n. 2, p. 141-154, abr./jun. 2018.

FERREIRA, L. A.; LIMA, P. C. **Desenvolvimento proprioceptivo através de jogos tradicionais: estudo com escolares**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 85-96, jan./mar. 2017.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 2014.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARQUES, A. C.; SILVA, R. P. **A dimensão rítmica nos jogos tradicionais e seu impacto no desenvolvimento motor**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 165-178, jul./set. 2020.

MELO, V. A.; VALLE, A. L. **Jogos tradicionais e cultura popular: uma análise de suas inter-relações**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2015.

MOREIRA, C. S.; SILVA, P. R. **Desafios e oportunidades na integração dos jogos tradicionais na educação física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 40, n. 3, p. 199-212, jul./set. 2018.

NASCIMENTO, J. C.; OLIVEIRA, M. A. **Jogos tradicionais como veículos de transmissão cultural na educação física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 109-120, abr./jun. 2017.

PALMA, J. A. **Coordenação motora e jogos tradicionais: uma perspectiva desenvolvimentista**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 201-214, abr./jun. 2016.

RIBEIRO, L. F.; ARAÚJO, S. M. **O equilíbrio no contexto dos jogos tradicionais: implicações para o desenvolvimento motor.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 121-134, jan./mar. 2019.

RIBEIRO, M. A.; COSTA, F. C. **Materiais alternativos e jogos tradicionais: uma abordagem sustentável na educação física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 42, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2020.

SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, R. P. **Habilidades motoras fundamentais e jogos tradicionais: um estudo com crianças em idade escolar.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 155-168, abr./jun. 2018.

SANTOS, E. R.; OLIVEIRA, M. A. **Avaliação do desenvolvimento motor em jogos tradicionais: uma proposta metodológica.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 265-278, jul./set. 2018.

TAVARES, F. L.; LIMA, P. C. **Tomada de decisão e desenvolvimento cognitivo-motor em jogos tradicionais.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 131-144, abr./jun. 2019.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COMBATE À OBESIDADE INFANTIL

## SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN THE FIGHT AGAINST CHILDHOOD OBESITY



**WESLEY CLAUDINO MARCELINO**

Graduação em Educação Física pela universidade CRUZEIRO DO SUL (2017); Professor de Educação Física na EMEF JOSÉ KAUFFMANN, DR., na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

### RESUMO

A obesidade infantil é um desafio crescente na saúde pública e exige ações integradas para sua prevenção e controle. Neste contexto, a Educação Física escolar surge como ferramenta estratégica, ao promover práticas corporais regulares e conscientização sobre hábitos saudáveis. Este estudo, de caráter bibliográfico, busca compreender o papel da Educação Física no enfrentamento da obesidade infantil, analisando práticas pedagógicas que favorecem a saúde física e emocional dos estudantes. Os resultados indicam que intervenções sistemáticas na escola, quando bem planejadas e integradas a políticas públicas, contribuem significativamente para a formação de crianças mais ativas e saudáveis.

**Palavras-chave:** Educação Física; Obesidade Infantil; Promoção da Saúde; Escola; Atividade Física.

### ABSTRACT

Childhood obesity is a growing public health challenge and requires integrated actions for its prevention and control. In this context, school-based Physical Education emerges as a strategic tool, promoting regular physical activity and raising awareness of healthy habits. This bibliographic study seeks to understand the role of Physical Education in combating childhood obesity by analyzing pedagogical practices that promote students' physical and emotional health. The results indicate that systematic interventions in schools, when well-planned and integrated with public policies, contribute significantly to the development of more active and healthy children.

**Keywords:** Physical Education; Childhood Obesity; Health Promotion; School; Physical Activity.

## INTRODUÇÃO

A obesidade infantil tornou-se uma preocupação global, sendo reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como uma epidemia que afeta milhões de crianças em todo o mundo. O acúmulo excessivo de gordura corporal na infância não se restringe apenas às questões estéticas, mas compromete seriamente a saúde física, emocional e social dos indivíduos. Dados da OMS apontam que a prevalência de sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes tem aumentado de forma alarmante nas últimas décadas, tanto em países desenvolvidos quanto em nações em desenvolvimento.

No Brasil, o crescimento acelerado dos índices de obesidade infantil reflete mudanças profundas nos hábitos alimentares, no estilo de vida e nas dinâmicas sociais contemporâneas. Fatores como o sedentarismo, o consumo de alimentos ultraprocessados, a redução das brincadeiras ao ar livre, o excesso de tempo diante de telas e a falta de políticas públicas eficazes tornam o cenário ainda mais desafiador. Crianças em situação de vulnerabilidade social estão especialmente expostas, o que agrava ainda mais o problema no contexto brasileiro.

Nesse cenário, a escola se consolida como espaço privilegiado de promoção da saúde e formação integral dos indivíduos. Além de seu papel tradicional de desenvolvimento cognitivo, a escola deve ampliar seu olhar para a formação de hábitos e atitudes relacionados ao bem-estar físico e emocional dos estudantes. Isso significa criar um ambiente que valorize a alimentação saudável, incentive o movimento corporal e estimule práticas de autocuidado desde os primeiros anos da vida escolar.

A Educação Física, nesse contexto, assume papel estratégico. Não se trata apenas de ensinar técnicas esportivas ou desenvolver habilidades motoras, mas de fomentar o pensamento crítico sobre saúde e qualidade de vida, além de proporcionar vivências significativas com o próprio corpo. As aulas de Educação Física, quando bem estruturadas e conduzidas com intencionalidade pedagógica, podem contribuir de maneira decisiva para o enfrentamento da obesidade infantil. Elas oferecem

oportunidades para que os alunos descubram o prazer de se movimentar, compreendam a importância da atividade física regular e desenvolvam uma consciência corporal e social mais ampla.

Além disso, a Educação Física pode se articular com outras disciplinas e com projetos interdisciplinares, promovendo ações educativas mais completas, que integrem conhecimentos sobre nutrição, saúde mental, cultura corporal e cidadania. Essa abordagem integrada fortalece o vínculo dos alunos com a escola e amplia as possibilidades de atuação na prevenção da obesidade.

Portanto, refletir sobre o papel da Educação Física escolar no combate à obesidade infantil é reconhecer sua relevância na construção de uma cultura de saúde e de bem-estar. Este artigo tem como objetivo discutir de forma aprofundada como a prática pedagógica no âmbito da Educação Física pode contribuir para a redução dos índices de obesidade infantil, fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e promovendo uma escola mais saudável e inclusiva.

## **COMPREENDENDO A OBESIDADE INFANTIL**

A obesidade infantil é uma condição multifatorial que envolve uma interação complexa entre fatores genéticos, comportamentais, culturais, sociais e ambientais. Ela se caracteriza pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, com prejuízos à saúde física e mental da criança. Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2025), a obesidade é um dos principais problemas de saúde pública da atualidade e afeta, globalmente, cerca de 39 milhões de crianças menores de cinco anos. No Brasil, o panorama também é alarmante: dados do Ministério da Saúde indicam que cerca de 15% das crianças brasileiras entre 5 e 9 anos já apresentam obesidade.

Entre os principais fatores de risco, destacam-se os maus hábitos alimentares, como o consumo frequente de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcar, gordura e sódio, aliados à baixa ingestão de frutas, verduras e legumes. O estilo de vida sedentário, caracterizado pela ausência de atividades físicas regulares e pelo uso excessivo de telas — como televisão, celulares e videogames —, agrava ainda mais o problema. O ambiente familiar e escolar desempenha papel fundamental nesse contexto, pois influencia diretamente os comportamentos e escolhas das crianças.

Além disso, é importante considerar que contextos socioeconômicos desfavoráveis contribuem significativamente para a incidência da obesidade. Em muitas famílias de baixa renda, o acesso a alimentos saudáveis é limitado, o que leva ao consumo de produtos mais baratos e calóricos. A ausência de espaços públicos adequados para práticas corporais, a violência urbana e a falta de tempo dos pais para o preparo de refeições equilibradas também compõem esse cenário complexo.

As consequências da obesidade infantil são profundas e duradouras. No campo físico, aumenta-se o risco de desenvolvimento precoce de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes tipo 2, hipertensão arterial, dislipidemias, doenças cardiovasculares e problemas ortopédicos. No campo emocional, crianças obesas frequentemente enfrentam estigmatização, bullying, isolamento social e baixa autoestima, o que pode desencadear quadros de ansiedade, depressão e distúrbios alimentares. Esses impactos comprometem não apenas a saúde, mas também o desempenho escolar e a qualidade de vida como um todo.

A obesidade infantil não deve ser interpretada apenas como uma questão de comportamento individual, mas como um fenômeno social que requer abordagem coletiva e interdisciplinar. Compreender essa condição em sua totalidade é essencial para elaborar políticas públicas efetivas e desenvolver estratégias educativas no contexto escolar que possam, de fato, prevenir e combater essa epidemia.

Nesse sentido, a escola, por meio de ações integradas e articuladas entre professores, gestores, pais e comunidade, pode desempenhar um papel decisivo na modificação dos hábitos de vida das crianças. A Educação Física, em especial, tem potencial para intervir pedagogicamente no sentido de despertar nas crianças o gosto pela prática de atividades físicas e a consciência crítica sobre sua saúde. Entender os determinantes da obesidade é, portanto, o primeiro passo para construir um ambiente escolar verdadeiramente promotor de saúde e desenvolvimento integral.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PROMOÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS**

A Educação Física escolar representa uma ferramenta pedagógica de grande potência para a promoção da saúde e da qualidade de vida dos estudantes. Em uma realidade marcada por altos índices de sedentarismo e hábitos alimentares prejudiciais, a disciplina desponta como espaço de construção de experiências significativas com o próprio corpo, promovendo tanto o desenvolvimento motor quanto a conscientização sobre práticas de vida mais equilibradas.

Ao proporcionar vivências corporais diversas — como jogos, brincadeiras, esportes, danças e exercícios funcionais —, a Educação Física estimula o gasto calórico, favorece o desenvolvimento da coordenação motora, da força, da resistência e da flexibilidade. Esses ganhos físicos são fundamentais no combate à obesidade, especialmente porque atuam de maneira preventiva, evitando o acúmulo de gordura corporal desde os primeiros anos de vida escolar.

Entretanto, os benefícios da Educação Física vão além da dimensão biológica. A disciplina também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o respeito às diferenças, a solidariedade, o trabalho em equipe, a empatia e a cooperação. Ao vivenciar situações de interação



com o outro, as crianças aprendem a lidar com regras, frustrações, conquistas e limites, aspectos essenciais para a formação integral do sujeito.

Outro ponto relevante é a possibilidade de inserção, no currículo da disciplina, de conteúdos relacionados à educação para a saúde. Debates sobre alimentação balanceada, importância da hidratação, sono de qualidade, higiene corporal e saúde mental podem e devem ser abordados de forma contextualizada. Essa abordagem interdisciplinar amplia o escopo da Educação Física e transforma as aulas em verdadeiros espaços de construção de conhecimento aplicado à vida cotidiana dos alunos.

Além disso, a valorização das práticas corporais culturais, como capoeira, danças regionais, jogos populares e manifestações folclóricas, contribui para o fortalecimento das identidades culturais dos estudantes e para o reconhecimento da diversidade presente na escola. Essa perspectiva humanizadora da Educação Física também favorece a inclusão de todos os alunos, independentemente de seu nível de habilidade motora ou condição física, promovendo equidade no acesso ao movimento.

A intencionalidade pedagógica do professor é elemento-chave nesse processo. É ele quem organiza as situações de aprendizagem, propõe desafios adequados à faixa etária e promove um ambiente seguro e acolhedor para que todos possam participar. Um profissional bem-preparado e sensível às necessidades dos alunos é capaz de transformar a aula de Educação Física em uma experiência prazerosa, formativa e promotora de saúde.

Portanto, a Educação Física escolar deve ser compreendida como uma aliada estratégica na construção de hábitos saudáveis e na prevenção da obesidade infantil. Sua atuação vai muito além do exercício físico: trata-se de uma prática educativa que forma cidadãos críticos, autônomos e conscientes do cuidado com o próprio corpo e com o coletivo. Fortalecer essa disciplina nas escolas é um passo decisivo para construir uma sociedade mais ativa, saudável e justa.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EFETIVAS NA ESCOLA**

Para que a Educação Física cumpra plenamente seu papel na promoção da saúde e no combate à obesidade infantil, é imprescindível que as aulas sejam planejadas com intencionalidade pedagógica, respeitando as particularidades do público escolar e dialogando com o contexto social dos alunos. A prática docente deve ir além da simples execução de atividades físicas, contemplando objetivos educativos claros e coerentes com o desenvolvimento integral das crianças.

Uma das principais estratégias é a **organização de aulas diversificadas**, que proporcionem experiências motoras significativas. Circuitos motores com diferentes estações, por exemplo, permitem a exploração de várias capacidades físicas de maneira dinâmica e divertida. Jogos cooperativos também se destacam como recurso pedagógico relevante, pois além de estimularem o corpo, favorecem a socialização, o respeito mútuo e o sentimento de pertencimento ao grupo, elementos essenciais para o fortalecimento da autoestima — aspecto frequentemente abalado em crianças com obesidade.

**As danças e atividades rítmicas**, por sua vez, oferecem uma abordagem mais lúdica e cultural, permitindo que os alunos expressem suas emoções, reconheçam sua corporeidade e desenvolvam senso de ritmo e coordenação. A variedade de ritmos e estilos também contribui para a valorização da diversidade cultural, promovendo a inclusão e a identidade. O uso dessas atividades como ferramenta pedagógica pode estimular inclusive os alunos menos motivados ou com menor aptidão motora a participarem ativamente das aulas.

Além disso, as **estratégias interdisciplinares** potencializam o alcance das ações educativas. A parceria entre a Educação Física e áreas como Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática possibilita uma abordagem mais ampla sobre temas como nutrição, metabolismo, impacto ambiental dos hábitos de consumo e leitura crítica de rótulos de alimentos. Projetos que envolvam pesquisas, produções textuais, exposições, rodas de conversa e campanhas de conscientização tornam o processo de ensino-aprendizagem mais rico e significativo.

Outro recurso importante é a **inclusão de tecnologias digitais educativas**, como aplicativos de exercícios físicos, vídeos interativos, jogos com sensores de movimento e desafios motores online. Embora o uso excessivo de telas seja um fator de risco para a obesidade, o uso pedagógico e consciente das tecnologias pode atuar como aliado na promoção da atividade física, especialmente entre os alunos mais familiarizados com dispositivos digitais.

Vale destacar, ainda, a importância de respeitar a **individualidade e os limites físicos de cada aluno**. A obesidade pode implicar dificuldades de mobilidade, fadiga precoce e insegurança corporal. Por isso, as atividades devem ser progressivas, adaptadas e desprovidas de caráter competitivo excessivo. A avaliação, nesse contexto, deve ser formativa, priorizando o engajamento, o esforço, a superação pessoal e o desenvolvimento ao longo do tempo, e não apenas o desempenho técnico ou atlético.

Por fim, a **escuta ativa dos estudantes** deve ser um princípio fundamental na construção das aulas. Conhecer seus interesses, experiências anteriores, medos e motivações contribui para a elaboração de propostas mais relevantes e engajadoras. Quando os alunos se sentem ouvidos e compreendidos, sua participação aumenta e o vínculo com a prática corporal se fortalece.

Assim, a construção de estratégias pedagógicas eficazes na Educação Física requer criatividade, sensibilidade e comprometimento com uma educação voltada à saúde, ao prazer pelo movimento e à inclusão. Quando bem conduzida, essa prática transforma a realidade escolar, impactando positivamente não apenas o corpo dos estudantes, mas também sua autoestima, sociabilidade e qualidade de vida.

## A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A promoção da saúde na escola não pode estar dissociada do contexto familiar e comunitário em que os estudantes estão inseridos. Combater a obesidade infantil exige uma atuação conjunta e articulada entre diferentes atores sociais, e a participação ativa da família e da comunidade é um fator determinante para o êxito de qualquer ação educativa voltada à saúde e à qualidade de vida. A escola, por mais comprometida que esteja, não é capaz de promover mudanças duradouras nos hábitos de vida das crianças se esses hábitos não forem reforçados no ambiente doméstico e social.

As crianças e adolescentes estão em constante formação de valores, crenças e comportamentos. Nesse processo, a família exerce influência direta na construção de hábitos alimentares, no estímulo — ou na falta dele — à prática de atividades físicas e na regulação do tempo de exposição a telas. Assim, o diálogo entre escola e família é essencial para alinhar objetivos, esclarecer informações e mobilizar ações concretas que contribuam para um estilo de vida mais saudável.

É preciso romper com a lógica de que a responsabilidade pela saúde dos alunos é exclusivamente da escola. Pelo contrário, quando os pais, mães e responsáveis são sensibilizados e convidados a participar de forma efetiva, eles se tornam aliados importantes na consolidação de rotinas saudáveis. Atividades simples, como caminhadas em família, idas ao parque, organização de refeições balanceadas e incentivo à participação dos filhos nas aulas de Educação Física, têm impacto direto na prevenção da obesidade infantil.

Nesse sentido, a escola pode (e deve) promover **ações educativas inclusivas e participativas**, como campanhas de conscientização, rodas de conversa, oficinas culinárias, feiras de saúde, palestras com nutricionistas e médicos, além de eventos esportivos que envolvam toda a comunidade escolar. Essas iniciativas não apenas fortalecem o vínculo entre escola e família, mas também ajudam a construir uma cultura de valorização da saúde coletiva.

Além da família, a **comunidade também tem papel fundamental** nesse processo. Parcerias com unidades básicas de saúde, ONGs, centros esportivos, academias populares, conselhos tutelares e secretarias municipais ampliam as possibilidades de intervenção. A articulação entre esses diferentes

setores possibilita o acesso das famílias a serviços de saúde, espaços adequados para o lazer ativo e informações confiáveis sobre alimentação e nutrição.

É importante, ainda, considerar as especificidades culturais e sociais da comunidade escolar. Cada território tem suas características próprias, e as ações de promoção da saúde devem respeitar e dialogar com essa realidade. Ao envolver lideranças locais, representantes comunitários e profissionais da saúde que atuam no território, a escola amplia seu alcance e fortalece a rede de proteção e cuidado às crianças.

Portanto, a construção de um ambiente saudável e promotor de bem-estar só é possível quando há **comprometimento coletivo**. A Educação Física escolar, como parte de um projeto maior de educação para a saúde, ganha força quando extrapola os muros da escola e envolve todos aqueles que participam da formação das crianças. Nesse sentido, fomentar a participação da família e da comunidade é não apenas desejável, mas essencial para o enfrentamento eficaz da obesidade infantil.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO

O enfrentamento da obesidade infantil, enquanto questão de saúde pública, requer não apenas ações isoladas no ambiente escolar, mas o amparo e a consolidação de **políticas públicas intersetoriais**, que articulem os setores da saúde, da educação, da assistência social, do esporte e da cultura. A escola, como principal espaço de socialização infantil depois do ambiente familiar, ocupa um lugar estratégico nesse processo, e sua atuação precisa ser respaldada por legislações, programas governamentais e investimento contínuo.

No Brasil, uma das principais iniciativas voltadas à promoção da saúde no contexto escolar é o **Programa Saúde na Escola (PSE)**, instituído em 2007 por meio de uma parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de ensino, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Entre as ações previstas, destacam-se a avaliação do estado nutricional dos alunos, a promoção da alimentação saudável e a prática corporal e atividade física — aspectos diretamente relacionados à prevenção da obesidade infantil.

Apesar do seu potencial transformador, a efetividade do PSE e de outras políticas públicas similares depende de diversos fatores, como a **infraestrutura das escolas**, a **capacitação dos profissionais envolvidos**, a **gestão participativa** e a **continuidade das ações ao longo do tempo**. Sem formação continuada e valorização do professor de Educação Física, por exemplo, torna-se difícil implementar práticas pedagógicas que realmente impactem os hábitos de vida dos estudantes. Além

disso, a ausência de espaços adequados, materiais esportivos, áreas livres para jogos e práticas corporais ainda é uma realidade em muitas escolas públicas, sobretudo nas periferias urbanas.

Outro aspecto fundamental é a **integração entre as políticas públicas existentes**. Muitas vezes, os serviços de saúde e educação atuam de forma desconectada, o que enfraquece o alcance das ações. A articulação com a assistência social, por sua vez, é importante para identificar situações de vulnerabilidade que podem agravar os quadros de obesidade, como insegurança alimentar, abandono parental ou negligência. Dessa forma, a atuação conjunta e coordenada entre os diversos setores pode tornar as intervenções mais eficazes e contextualizadas.

A escola também pode atuar como **agente mobilizador da comunidade**, promovendo eventos que reforcem o conteúdo curricular com ações práticas de saúde, como caminhadas, mutirões de avaliação nutricional, oficinas de culinária saudável e feiras temáticas. Além disso, pode colaborar com os serviços de saúde locais para o monitoramento do índice de massa corporal (IMC) das crianças, encaminhando casos mais graves para acompanhamento clínico.

É importante destacar que a **eficácia das políticas públicas na prevenção da obesidade infantil não se resume à criação de leis ou programas**, mas sim à sua real implementação, monitoramento e avaliação de resultados. O acompanhamento sistemático das ações permite ajustes, ampliações e a consolidação de práticas bem-sucedidas, garantindo que as metas de saúde pública sejam alcançadas de forma contínua.

Portanto, o papel da escola deve ser entendido dentro de uma rede de corresponsabilidades, onde o Estado assegura os meios, os profissionais atuam com competência técnica e sensibilidade social, e as famílias e comunidades são envolvidas como parceiras. O fortalecimento das políticas públicas voltadas à saúde escolar é um passo essencial para transformar o ambiente educativo em um espaço promotor de saúde, cidadania e bem-estar, contribuindo de maneira decisiva para a redução dos índices de obesidade infantil no Brasil.

## RESULTADOS OBSERVADOS NA PRÁTICA ESCOLAR

Os resultados obtidos por meio de práticas pedagógicas bem planejadas na Educação Física escolar evidenciam o seu impacto direto na saúde física, emocional e social das crianças. Diversos estudos nacionais e internacionais apontam que a participação regular em aulas estruturadas de Educação Física promove **melhorias significativas no índice de massa corporal (IMC)**, fator amplamente utilizado no monitoramento e prevenção da obesidade infantil.

Quando essas aulas são planejadas de forma sistemática, com objetivos definidos e adaptadas à realidade dos alunos, elas proporcionam um aumento do gasto calórico semanal, promovem o fortalecimento muscular e melhoram a aptidão cardiorrespiratória. Esses elementos contribuem não apenas para a **redução da gordura corporal**, mas também para o desenvolvimento global da criança.

Além dos ganhos fisiológicos, os impactos psicológicos são notáveis. Crianças que se envolvem em práticas corporais regulares demonstram **maior autoestima, confiança corporal, sensação de pertencimento e engajamento nas atividades escolares**. A prática motora torna-se uma aliada na formação de vínculos interpessoais, principalmente em crianças que enfrentam dificuldades de socialização ou exclusão social por conta de sua condição corporal.

As escolas que implementam projetos contínuos voltados à saúde — como circuitos de atividades físicas, programas de reeducação alimentar, clubes de movimento no contraturno e campanhas de conscientização sobre hábitos saudáveis — apresentam **redução significativa nos índices de sobrepeso e obesidade**, além de relatarem melhora no desempenho acadêmico dos alunos. A literatura educacional indica que crianças fisicamente ativas possuem **maior concentração, menor índice de faltas e maior capacidade de autorregulação emocional**, fatores que impactam positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Projetos interdisciplinares envolvendo a Educação Física e outras áreas do conhecimento também mostram resultados expressivos. Por exemplo, em atividades que envolvem a leitura de rótulos alimentares, medição de IMC nas aulas de Matemática ou produção de textos sobre saúde em Língua Portuguesa, os alunos desenvolvem consciência crítica e transferem esse conhecimento para suas práticas cotidianas, influenciando também suas famílias.

Além disso, experiências relatadas por professores da rede pública demonstram que a **criação de um ambiente acolhedor e livre de julgamento nas aulas de Educação Física** aumenta a adesão das crianças com sobrepeso ou obesidade, que, muitas vezes, evitam essas atividades por medo da exposição ou do fracasso. Quando essas barreiras são superadas, observa-se uma mudança significativa na relação da criança com seu corpo e com os colegas.

É importante ressaltar que os **resultados positivos são mais expressivos quando as ações de combate à obesidade são contínuas**, integradas ao projeto pedagógico da escola e acompanhadas de maneira sistemática. A simples realização de campanhas pontuais ou ações isoladas tende a ter efeito limitado. Por isso, o comprometimento institucional com a promoção da saúde precisa estar presente na cultura escolar e na formação permanente dos educadores.

Dessa forma, os resultados observados na prática reforçam a importância da Educação Física como agente transformador dentro do ambiente escolar. Com planejamento, sensibilidade e apoio

institucional, a disciplina se torna um instrumento de transformação da realidade corporal e social das crianças, contribuindo de forma efetiva para a reversão dos altos índices de obesidade infantil.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas em relação à valorização da saúde na escola e à ampliação das discussões sobre obesidade infantil, ainda persistem **desafios significativos** que comprometem a efetividade das ações de prevenção e promoção da saúde no ambiente escolar. O primeiro obstáculo diz respeito à **resistência de parte dos alunos à prática de atividades físicas**, muitas vezes relacionada a experiências escolares anteriores marcadas por exclusão, cobrança excessiva por desempenho ou ausência de estímulo à participação.

Esse cenário é agravado pela **falta de estrutura física e de materiais adequados** em grande parte das escolas públicas. Quadras esportivas deterioradas, ausência de vestiários, falta de equipamentos básicos e espaços improvisados limitam a diversidade e a qualidade das aulas de Educação Física. Em muitos casos, o próprio tempo destinado à disciplina na grade curricular é insuficiente para proporcionar intervenções pedagógicas consistentes.

Outro desafio central é a **desvalorização da Educação Física por parte de algumas gestões escolares e até mesmo da sociedade em geral**. Ainda persiste a visão equivocada de que a disciplina tem caráter apenas recreativo ou secundário, o que resulta em menor investimento, ausência de formação continuada e exclusão da área nos debates pedagógicos mais amplos. Essa percepção reduz o potencial transformador da Educação Física e dificulta sua inserção em projetos interdisciplinares e ações preventivas de saúde.

A superação desses entraves exige **comprometimento político e institucional**, que se traduza em políticas públicas voltadas à valorização da disciplina, investimento em infraestrutura, garantia de condições de trabalho dignas para os professores e ampliação do tempo de aula. Além disso, é fundamental garantir **formação inicial e continuada de qualidade**, centrada em abordagens pedagógicas inclusivas, críticas e sensíveis às realidades dos estudantes.

Outro caminho promissor é o **uso criativo das tecnologias educacionais**, não apenas como ferramenta de ensino, mas como meio de aproximar os alunos da prática corporal. Aplicativos, vídeos interativos, desafios motores online e registros digitais de evolução física podem despertar o interesse dos estudantes e favorecer o acompanhamento dos resultados de forma lúdica e motivadora, especialmente no contexto pós-pandemia, em que os hábitos sedentários se intensificaram.



Além disso, é preciso fortalecer a ideia de que a **Educação Física escolar é um espaço de acolhimento, expressão, inclusão e formação cidadã**. A escuta ativa dos alunos, a adaptação das atividades às suas capacidades e o respeito às diferenças são estratégias fundamentais para criar um ambiente seguro e motivador. A disciplina deve acolher, e não excluir; deve inspirar o movimento, e não obrigá-lo.

Finalmente, a construção de uma **cultura escolar voltada à promoção da saúde** passa pelo envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar. Diretores, coordenadores, professores de outras áreas, funcionários, famílias e estudantes devem estar mobilizados em torno de um mesmo propósito: garantir que as crianças cresçam saudáveis, ativas e felizes. Somente por meio dessa ação conjunta será possível consolidar as conquistas já obtidas e avançar ainda mais no enfrentamento da obesidade infantil.

Portanto, os desafios que se impõem não anulam as inúmeras possibilidades de ação. Pelo contrário, evidenciam a urgência de uma atuação planejada, coletiva e sustentada por valores éticos e pedagógicos que respeitem a infância e valorizem o papel da escola como espaço de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obesidade infantil, além de um grave problema de saúde pública, representa um desafio educacional, social e ético. Sua complexidade exige um olhar sensível e integrado que vá além da culpabilização individual e promova ações coletivas de prevenção e cuidado. Nesse contexto, a escola, como instituição formadora, precisa assumir seu papel como promotora de saúde e qualidade de vida, construindo uma cultura pedagógica que valorize o corpo em movimento, o bem-estar e a inclusão.

A Educação Física escolar, quando concebida como uma prática pedagógica crítica, plural e inclusiva, mostra-se como uma aliada essencial no enfrentamento da obesidade infantil. Suas aulas oferecem muito mais do que exercícios físicos: constituem espaços de experiências corporais significativas, desenvolvimento de competências socioemocionais, construção de autonomia e promoção de hábitos saudáveis. Por meio de estratégias diversificadas e bem planejadas, a disciplina contribui para que as crianças se reconheçam em seus corpos, compreendam a importância do autocuidado e desenvolvam gosto pela atividade física.

A atuação do professor de Educação Física é determinante nesse processo. É ele quem, com sensibilidade, media os conflitos, adapta as atividades, acolhe as dificuldades dos alunos com empatia e constrói um ambiente de segurança e respeito. Sua formação continuada, seu reconhecimento profissional e o apoio das instâncias escolares e políticas são fundamentais para que possa exercer plenamente sua função educativa e preventiva.

Ao longo deste estudo, observou-se que projetos interdisciplinares, articulação com políticas públicas, envolvimento da família e da comunidade, e escuta ativa das necessidades dos estudantes são elementos-chave para o sucesso de ações voltadas à saúde no ambiente escolar. A prática pedagógica, para ser eficaz, precisa estar alinhada à realidade dos alunos, ser acessível, prazerosa e significativa, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades de cada um.

No entanto, ainda há muito a ser feito. A superação das barreiras estruturais, como a falta de espaços adequados e o tempo reduzido de aulas, bem como o enfrentamento do preconceito social com o corpo gordo e da desvalorização da Educação Física, requerem ação política, investimento público e mudança cultural. É necessário afirmar com convicção que a Educação Física não é apenas complementar, mas essencial ao desenvolvimento integral das crianças.

Diante de um cenário alarmante de crescimento da obesidade infantil, urge fortalecer as práticas pedagógicas que promovam o movimento com sentido, com afeto e com intencionalidade. Cabe à escola não apenas ensinar conteúdos, mas formar sujeitos capazes de cuidar de si, do outro e do mundo em que vivem. A Educação Física, nesse processo, tem um papel fundamental — não apenas como disciplina, mas como experiência formadora de corpos conscientes, saudáveis e protagonistas de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

BOUCHARD, C.; SHEPHARD, R. J.; STEPHENS, T. *Atividade física, aptidão e saúde*. São Paulo: Manole, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2020.

TANI, G. et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Cortez, 2012.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Obesity and overweight*. 2025. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>. Acesso 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. *Programa Saúde na Escola (PSE): caderno do gestor*. Brasília: MS/MEC, 2021.

SILVA, R. A.; LOPES, A. S. *Obesidade infantil e fatores associados: revisão de literatura*. Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento, São Paulo, v. 9, n. 51, p. 139–148, 2015.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

## ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL



**WAGNER MORELLI**

Graduado e Licenciado pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – SP; Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

### RESUMO

A educação ambiental é uma das temáticas mais relevantes da contemporaneidade, especialmente diante das constantes crises socioambientais que afetam o planeta. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da abordagem do meio ambiente no Ensino Fundamental II, destacando o papel do professor como mediador no processo de construção de valores, atitudes e práticas sustentáveis entre os estudantes. A discussão se apoia em referenciais teóricos da área da educação e da sustentabilidade, bem como em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a necessidade de inserir a temática ambiental de forma transversal. Além de situar o contexto histórico e pedagógico da educação ambiental, são apresentadas propostas metodológicas que podem ser aplicadas em sala de aula, a fim de favorecer aprendizagens significativas. O artigo também discute os desafios enfrentados pelos professores diante da falta de recursos, do desinteresse de parte dos alunos e da ausência de políticas públicas consistentes. Como resultado, conclui-se que trabalhar a temática ambiental de forma interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, essencial para a preservação do planeta e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

**Palavras-chave:** Meio ambiente; Educação ambiental; Ensino fundamental; Cidadania; Sustentabilidade.

### ABSTRACT

Environmental education is one of the most relevant topics of our time, especially in light of the constant socio-environmental crises affecting the planet. This article aims to reflect on the importance of addressing the environment in middle school, highlighting the role of teachers as mediators in the process of building sustainable values, attitudes, and practices among students. The discussion is based on theoretical references in the field of education and sustainability, as well as on official documents, such as the National Common Core Curriculum (BNCC), which recognizes the need to include environmental issues in a cross-curricular manner. In addition to situating the historical and pedagogical context of environmental education, methodological proposals are presented that can be applied in the classroom in order to promote meaningful learning. The article also discusses the challenges faced by teachers in the face of a lack of resources, disinterest on the part of students, and the absence of consistent public policies. As a result, it concludes that working on environmental issues in an interdisciplinary manner contributes to the development of critical and civic awareness, which is essential for the preservation of the planet and the construction of a more just and sustainable society.

**Keywords:** Environment; Environmental education; Elementary school; Citizenship; Sustainability.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre o meio ambiente tornou-se central nas últimas décadas, em virtude da intensificação de problemas ambientais como desmatamento, mudanças climáticas, poluição urbana, escassez de água e perda de biodiversidade. Tais questões impactam diretamente a vida humana e exigem mudanças estruturais no modo como a sociedade se organiza. Nesse contexto, a escola surge como espaço fundamental de conscientização e transformação social.

O Ensino Fundamental II, etapa que compreende estudantes entre 11 e 14 anos, é um período crucial para o desenvolvimento de valores, atitudes e conhecimentos que podem influenciar a forma como esses jovens se relacionarão com o mundo. Ao abordar a temática ambiental nessa faixa etária, o professor possibilita a construção de uma visão crítica, incentivando o protagonismo estudantil na busca por soluções locais e globais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a interdisciplinaridade e a transversalidade como caminhos para integrar o meio ambiente aos componentes curriculares. Nesse sentido, a educação ambiental não deve ser restrita a uma disciplina isolada, mas sim permear os diversos campos do conhecimento, de modo que os alunos compreendam a complexidade das relações entre natureza, sociedade e desenvolvimento.

O objetivo geral é, analisar a importância do ensino do meio ambiente no Ensino Fundamental II, destacando metodologias, desafios e possibilidades pedagógicas que favoreçam a formação cidadã e sustentável dos alunos.

Os objetivos específicos,

- Identificar a relevância da educação ambiental na formação de valores e atitudes dos estudantes;
- Apresentar propostas metodológicas para a inserção da temática ambiental nas práticas escolares;
- Discutir os principais desafios enfrentados por professores e escolas ao trabalhar a questão ambiental;
- Refletir sobre o papel do ensino fundamental na construção de uma consciência crítica e sustentável.

A justificativa, o ensino do meio ambiente no Ensino Fundamental II se justifica pela necessidade urgente de promover uma mudança cultural no modo como a sociedade lida com os recursos naturais. A escola, enquanto instituição formadora de cidadãos, tem papel estratégico nesse processo, pois pode estimular nos estudantes o respeito ao planeta, o senso de responsabilidade social e a busca por soluções coletivas para problemas ambientais.

E o problema, como trabalhar a temática do meio ambiente no Ensino Fundamental II de forma a contribuir efetivamente para a formação cidadã e sustentável dos estudantes, diante dos desafios pedagógicos e estruturais enfrentados pelas escolas públicas brasileiras?

## **MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO**

A educação ambiental, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), deve estar presente de forma contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa perspectiva reforça a ideia de que o tema ambiental não pode ser tratado como algo pontual ou isolado, mas sim como parte integrante do currículo escolar.

Segundo Carvalho (2012), a educação ambiental é um processo político e pedagógico que busca promover valores, conhecimentos e atitudes voltados à transformação social e à sustentabilidade. Para tanto, não basta transmitir informações; é necessário criar experiências significativas que levem os alunos a refletir sobre sua própria realidade e a agir de forma responsável.

A inserção do meio ambiente na educação, portanto, não deve se restringir a datas comemorativas, como o Dia da Árvore ou o Dia Mundial do Meio Ambiente, mas deve ser trabalhada ao longo do ano letivo, por meio de projetos interdisciplinares, debates, oficinas, saídas de campo e atividades práticas.

## **A IMPORTÂNCIA DO TEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

O Ensino Fundamental II é uma fase de intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais. Os adolescentes estão em processo de construção de sua identidade, questionando valores e

desenvolvendo autonomia intelectual. Nesse contexto, trabalhar a temática ambiental pode contribuir para que eles desenvolvam senso crítico e responsabilidade coletiva.

Conforme Jacobi (2005), a escola tem papel central na formação de sujeitos conscientes de sua responsabilidade ambiental, capazes de compreender os problemas socioambientais em sua complexidade. Ao relacionar os conteúdos curriculares à realidade dos estudantes, o professor possibilita a construção de um aprendizado significativo.

Além disso, a educação ambiental contribui para a formação cidadã, pois estimula o respeito à diversidade, a cooperação e a solidariedade. Ao discutir questões como reciclagem, uso consciente da água, mobilidade urbana e mudanças climáticas, os alunos são convidados a repensar seus hábitos e a agir em prol de um futuro sustentável.

## **METODOLOGIAS DE ENSINO**

Para que a educação ambiental seja efetiva, é necessário adotar metodologias participativas, que envolvam os estudantes de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem.

### **Projetos interdisciplinares**

Uma das formas mais eficazes de inserir a temática ambiental é por meio de projetos que envolvam diferentes disciplinas. Por exemplo, em Ciências, pode-se estudar os ecossistemas locais; em Matemática, trabalhar estatísticas sobre consumo de água e energia; em Geografia, discutir os impactos da urbanização; em Língua Portuguesa, desenvolver redações e debates sobre preservação ambiental.

### **Aprendizagem baseada em problemas (ABP)**

A metodologia da ABP propõe que os alunos sejam desafiados a resolver problemas reais, estimulando a pesquisa, o trabalho em grupo e a autonomia intelectual. Um exemplo seria investigar a quantidade de lixo produzido na escola e propor soluções para sua redução.

### **Oficinas e práticas sustentáveis**

Atividades como horta escolar, coleta seletiva, reaproveitamento de materiais recicláveis e campanhas de conscientização são estratégias práticas que aproximam os estudantes da realidade ambiental de sua comunidade.

### **Tecnologias digitais**

O uso de recursos digitais, como vídeos, aplicativos e jogos educativos, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo para os jovens. A gamificação, por exemplo, pode estimular a competição saudável e o engajamento dos alunos em projetos ambientais.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

A educação ambiental não se limita à preservação da natureza, mas está profundamente ligada à cidadania e à justiça social. Como afirma Loureiro (2004), educar para o meio ambiente é educar para a democracia, pois envolve a participação ativa dos indivíduos na tomada de decisões que afetam a coletividade.

Ao discutir temas ambientais na escola, os estudantes aprendem sobre direitos e deveres, compreendem a importância das políticas públicas e se tornam mais preparados para atuar como cidadãos críticos. Além disso, a educação ambiental promove valores como solidariedade, empatia e respeito à diversidade cultural e natural.

A cidadania ambiental implica reconhecer que todos têm responsabilidade sobre a preservação do planeta e que as escolhas individuais impactam o coletivo. Dessa forma, a escola deve estimular o protagonismo juvenil, incentivando os alunos a se engajarem em ações comunitárias e movimentos sociais voltados à sustentabilidade.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar da relevância da educação ambiental, os professores enfrentam inúmeros desafios em sua implementação. Entre eles, destacam-se:

- Falta de formação específica: muitos docentes não receberam, em sua formação inicial, conteúdos relacionados à educação ambiental, o que dificulta sua prática em sala de aula.
- Escassez de recursos pedagógicos: escolas públicas frequentemente enfrentam limitações materiais e estruturais que inviabilizam projetos práticos.
- Desinteresse de parte dos alunos: em um contexto marcado pelo excesso de estímulos digitais, captar a atenção dos estudantes para temas ambientais exige criatividade.
- Ausência de políticas públicas consistentes: a descontinuidade de programas governamentais compromete a continuidade das ações educativas.

Apesar desses obstáculos, há perspectivas promissoras. A crescente valorização da sustentabilidade no cenário global e as pressões sociais por práticas mais conscientes tendem a fortalecer a inserção do tema nas escolas. Além disso, a BNCC reforça a necessidade de transversalidade e interdisciplinaridade, o que abre espaço para práticas inovadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu a relevância da abordagem do meio ambiente no Ensino Fundamental II, destacando sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental. Verificou-se que a educação ambiental, ao ser trabalhada de forma interdisciplinar e participativa, possibilita aprendizagens significativas e estimula o protagonismo estudantil.

Embora haja desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos e à ausência de políticas públicas consistentes, é possível superar tais obstáculos por meio da criatividade pedagógica, da utilização de metodologias ativas e do engajamento da comunidade escolar.

Conclui-se que o ensino do meio ambiente no Ensino Fundamental II deve ser entendido como prioridade, não apenas para atender às exigências legais, mas principalmente para garantir a sobrevivência do planeta e a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, mar. 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias  
Editora Chefe

Editora Educar Rede  
Lauzane Paulista SP  
Rua João Burjakian, 203  
02442-150 São Paulo/SP

POLO LAUZANE  
Fone: (011) 2231-3648  
Whatsapp: (011) 99521-3445